AGIEREN MIT KUNST

Eine Studie des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V.
***Gabi dan Droste und Ursula Jenni* (Hg.)**

Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT,
FORSCHUNG UND KUNST

Gabi dan Droste / Ursula Jenni (Hg.)
Agieren mit Kunst

Gabi dan Droste

Studium der Medien- und Theaterwissenschaft und Kunstgeschichte (M.A.), Aufbaustudium Spiel- und Theaterpädagogik (UdK). Bis 2012 war sie Fachmitarbeiterin beim Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland. Dort leitete sie u.a. das bundesweite Projekt „Theater von Anfang an!“, das 2009 mit dem Sonderpreis vom BKM für Kulturelle Bildung ausgezeichnet wurde. Am Theater der Jungen Welt Leipzig war sie in der Spielzeit 2012/2013 Projektentwicklerin und Dramaturgin. Zusammen mit Bruno Franceschini ist sie künstlerische Leiterin des Netzwerkes Franceschini // Droste & Co (D/I) – Theaterwerkstatt Kunst und Kindheit. Gabi dan Droste arbeitet als Grenzgängerin zwischen Praxis und Theorie, zwischen den Kunst-Genres und zwischen den Experten des Alltags und denen der Kunst. Sie veröffentlicht und hält international Vorträge insbesondere über Kindertheater. Dabei interessieren sie vor allem Körper- und visuelles Theater, performative und partizipative Strategien im Spannungsfeld von Kunst, Kindheit und Bildung // Gesellschaft. Zurzeit ist sie auch eine der Sprecherinnen des AK Ost der ASSITEJ.

Ursula Jenni

Ausbildung zur Primarlehrerin, Studium der Theaterpädagogik (UdK) und der Mediation (M.A). Nach dem Studium war sie fünf Jahre bei Theater Strahl engagiert und realisierte als freischaffende Theaterpädagogin zahlreiche schulische und außerschulische Projekte. Von 2008–2012 leitete sie das Netzwerk *TUSCH Theater und Schule* in Berlin und ist derzeit als Dramaturgin und Dozentin für Theaterpädagogik in der Lehrer_innen- und Multiplikator_innenfortbildung tätig. Sie ist Initiatorin des Programms „KooperationsKultur“, das 2010–2012 zur Teamentwicklung von Lehrer-Künstler-Teams bei TUSCH Berlin realisiert wurde.

AGIEREN MIT KUNST

Eine Studie des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V.
herausgegeben
von Gabi dan Droste und Ursula Jenni

Wir danken der großzügigen Unterstützung durch
die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien und das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg, ohne die das Projekt nicht realisierbar gewesen wäre.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Agieren mit Kunst

Gabi dan Droste, Ursula Jenni (Hg.)
© 2013 Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V.

Layout, Satz: büro mahlke grafik
Fotos: Jörg Becker, Martina Edin
Lektorat: Werner Labisch
Redaktion: Gabi dan Droste, Ursula Jenni, Martina Edin

Filme: Katharina Duve (Labor *Wie geht Kunst?*)
Mime Centrum Berlin (Labore, Tagung)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Autorinnen und des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V. unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

ISBN 978-3-00-045191-1

Der Band *Agieren mit Kunst* ist nicht verkäuflich, er enthält eine Gratis-DVD.

Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V.
Jägerweg 10
76532 Baden-Baden

INHALT

EINLEITUNG

Agieren mit Kunst – Erfahrungen und Dialog im Fokus 7
Gabi dan Droste, Ursula Jenni

ERFAHRUNG TAUSCHEN – KÜNSTLERISCHE LABORE

Labor-Tagung *Erfahrung tauschen* 15
Martina Edin

Labor *Wie geht Kunst?* 18
Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Wie geht Kunst? 19
Tine Pfeil

Labor *Privatraum und Kunstraum* 20
Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Räume: Privat – Kunst – Spiel 21
Gabi dan Droste

Labor *Reality Check* 32
Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Konstruktionen: Erwartung – Erfahrung – Erkenntnis 33
Tine Pfeil

Labor *Über die (Un-)Möglichkeit, gemeinsam eine Idee zu entwickeln* 42
Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Versuchsreihe zur kooperativen Projektentwicklung 43
Ursula Jenni

Praxis des Vermittelns – Künstlerische Labore 53
Ute Pinkert, Katja Rothe

KONTEXT DER ERFAHRUNGEN – GESTALTUNGSMUSTER UND PARAMETER VON PROJEKTEN KULTURELLER BILDUNG

Gestaltungsmuster des Zusammenspiels –
Qualitative Auswertung zur Erfahrung von Bildungsprozessen
in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung 81
Ursula Jenni

Gestaltungsmuster des Entscheidens –
Die Arbeit der Jury des Landesverbandes Freier Theater
in Baden-Württemberg e.V. 147
Gabi dan Droste

Gestaltungsmuster des Veröffentlichens –
Projekte der Kulturellen Bildung im Spiegel der Presse- und
Öffentlichkeitsarbeit in Baden-Württemberg 167
Bianca Strauss

SCHLUSSBETRACHTUNG

Den Dialog weiterführen 185
Ursula Jenni

Lob der Erfahrung 190
Gabi dan Droste

INFORMATIONEN

Der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. 196

Projektförderung Kulturelle Bildung
für professionelle Freie Theater in Baden-Württemberg 197

Mime Centrum Berlin 199

Vitae 200

DVD

Filmische Dokumentation der Labore 204

AGIEREN MIT KUNST

Erfahrungen und Dialog im Fokus

In der Regel messen Agierende in Projekten der Kulturellen Bildung den Erfahrungen, die sie durch die Begegnung mit Kunst und künstlerischen Mitteln erfahren, selbst große Bedeutung bei. Viele Kunstschaffende wiederum verfügen über einen breiten künstlerischen Erfahrungsschatz und über Kriterien, nach denen sie ihre Projekte bewerten. Die Erfahrungen, die leitende Künstler_innen, teilnehmende Spieler_innen und im Umfeld Mitwirkende durch ihre Projekte machen, stehen im Mittelpunkt dieser Studie.

Idee und Hintergrund

Die Gesellschaft, wie auch Expert_innen aus beteiligten Fachkreisen schreiben dem Erfahrungswissen, das in Projekten in der Kulturellen Bildung gewonnen wird, einen großen Stellenwert zu. Folgende Aussage ist eines von vielen Beispielen dafür, wie hoch gerade Erfahrungen eingeschätzt werden: „Tanz als Teil Kultureller Bildung erlebt derzeit einen Boom. Die Körperlichkeit der Erfahrungen macht das Besondere von Tanz aus, das Bildungserlebnis ist hautnah und unmittelbar“ (Bundeszentrale für politische Bildung). Auch das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung bundesweit aufgelegte Programm *Kultur macht stark* setzt auf Bildungswirkungen, die durch Erfahrungen entstehen: „Kreativität, Teamgeist, Anstrengung und die beglückende Erfahrung, ‚Ich kann etwas!‘ liegen bei Kunst und Musik, Theater und Tanz besonders nah beieinander“ (Bündnisse für Bildung). Der Begegnung mit Kunst und Kultur wird eine enorme „Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und für ein ‚gelingendes Leben‘ als Individuum und in der Gemeinschaft“ (ebd.) beigemessen. Die mit Projekten in der Kulturellen Bildung verknüpften Erwartungen sind hoch. Kritische Stimmen werden laut und es wird die Frage gestellt, ob Kunst und Künstler_innen nicht stellvertretend Bildungsaufgaben übernehmen müssten.

„Eingekeilt von Ansprüchen und hohen Erwartungen an ihre Wirkungen“, so schätzt Burkhard Hill in der 2010 erschienenen „Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung“ die Lage von Projekten der kulturellen Bildung ein. Und er rät, „mit Augenmaß möglichst viel Detailwissen über die Praxis der Kulturellen Bildung zusammenzutragen“ (Hill 2010: 123).

Wissen über Praxis, vor allem aber auch Wissen aus der Praxis zu sammeln und in Umlauf zu bringen, war unser Anliegen, als wir 2010 von Alexander Opitz, dem Geschäftsführer des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg angefragt wurden, ein Konzept zur Auswertung der durch den Verband seit 2009 geförderten Projekte der Kulturellen Bildung zu entwickeln.

Wie man den Fundus des Erfahrungswissens von Akteur_innen adäquat erschließen, weitervermitteln und in die aktuellen Diskurse zur Kulturellen Bildung einbringen kann, ist allerdings bislang noch wenig erprobt. In der Wissenschaft ist die Beforschung von Projekten in der Kulturellen Bildung aus dieser Perspektive ein noch sehr junger Forschungszweig.

Erfahrungen im Fokus

Mit dem aus der Praxis gewonnenen Wissen werden unterschiedliche Aspekte beleuchtet und vertieft: Aus welchen Haltungen, Interessen und Zielen entscheiden sich die Akteur_innen für ein Theaterprojekt der Kulturellen Bildung? Inwiefern finden sie ihre Interessen und Ziele am Ende verwirklicht? Inwiefern finden sich Haltungen am Ende des Projektes verändert? Welche Erfahrungen wurden gemacht? Wie gestaltet sich das Beziehungsspiel zwischen den Akteur_innen? Wie bewerten die Akteur_innen diese Vorgänge? In welchen Bahnen verlaufen die Projekte? Sind es konstante oder bewegliche Verläufe? Wie werden sie von den Beteiligten eingeschätzt?

Dabei spielt die besondere Verfasstheit von Theater als kollektiver und gleichzeitig flüchtiger Kunstform eine besondere Rolle. Theater speist sich aus den Perspektiven der Beteiligten. Dies gilt in besonderem Maße für die Theaterarbeit im Rahmen Kultureller Bildung, in der Alltagserfahrungen und Ausdrucksformen von nicht-professionellen Theaterschaffenden und spezifische künstlerische Erfahrungswelten von Theaterprofis aufeinandertreffen. Die „Tatsache, dass beim Theaterspielen das gestaltete Objekt an den Körper des produzierenden Subjekts gebunden bleibt“ (Hentschel 2007: 7) bedeutet für die Spieler_innen, dass sie das Ergebnis ihrer künstlerischen Arbeit nicht unmittelbar sehen können. Der vertrauensvolle Dialog mit dem ‚Auge von Außen‘, mit der Spielleitung, mit Regie und Choreografie rückt in den Mittelpunkt eines Theaterprojekts; in Projekten in der Kulturellen Bildung ist dies zumeist der Dialog zwischen professionellen und nicht-professionellen Theaterschaffenden. Der kontinuierliche dialogische Prozess und die Kunst der Aufmerksamkeit für Erfahrungswerte prägen somit die spezifische künstlerische Handschrift einer Inszenierung, die Theaterkünstler_innen und nicht-professionelle Darsteller_innen miteinander verbindet.

Auswertung im Dialog

Gemeinsame Basis unserer Studie ist sowohl die Entwicklung verschiedener Strategien, die ein dialogisches Auswertungsverfahren mit Beteiligten eröffnen sollen, wie auch die Umsetzung von Strategien, die Erfahrungswissen in der Sprache der Kunst und

mit Mitteln der Kunst in Umlauf bringen. Wir integrieren künstlerische Formen des Theaters und Beforschungs-Methoden, bei denen die Beteiligten ihre Erfahrungswerte selbst zum Vorschein und zur Sprache bringen können.

Dialogische Verfahren spielen per se Erkenntnisse, Fragen und Einschätzungen in die Praxis zurück. Konkrete Aktivitäten werden mit ihren Wirkungen und dem Wert anvisiert, die die Beteiligten ihnen zusprechen. In diesem Rahmen können sie selbst ihre Erfahrungen zum Ausdruck bringen und damit sowohl Erfahrungen des Gelingens wie auch des Scheiterns für sich und für Dritte nutzbar machen. Diese Verfahren können so unmittelbar zur Unterstützung, Entwicklung und Weiterentwicklung der eigenen Praxis dienlich sein. Mittels dialogischer Verfahrensweisen stellen wir zudem das asymmetrische Verhältnis von Forschungs-Objekten/Beteiligten in Projekten der Kulturellen Bildung und Forscher_innen/Wissenschaftler_innen infrage und suchen hierüber einen Weg, um gängige Hierarchien aufzulösen. Praktiker_innen in der Kulturellen Bildung werden von Forscher_innen befragt und ihre Erkenntnisse, Fragen und Einschätzungen aus der Praxis verdichten die Untersuchung.

Auswerten verstehen wir als das Aufgreifen, In-Umlauf-bringen, Weitergeben und Fortschreiben des in den Projektprozessen angesammelten praktischen Wissens und damit als ein Impuls gebendes Instrument für Praktiker_innen und so auch für Wissenschaftler_innen. Idealiter entsteht zwischen beiden ein wechselseitiger Dialog. Inwiefern sich ein Dialog auch in Richtung Kulturpolitik eröffnen lassen wird, wird eine Frage für die Zukunft sein.

Für die konkrete Umsetzung unseres Vorhabens erschienen uns aus der eigenen Praxiserfahrung als Theaterpädagoginnen zwei Aspekte relevant.

Künstlerische Labore – Kunst der Vermittlung

Wir wollten Akteur_innen als Expert_innen der Kulturellen Bildung zu Wort kommen lassen und ihnen eine Plattform zum gegenseitigen Austausch bieten. So entstand die Idee zu einer Veranstaltung für Theaterschaffende und Teilnehmer_innen der Projekte: die Labor-Tagung *Erfahrung tauschen,* bei der wir Arbeits-Tagung und künstlerisches Laboratorium miteinander verknüpften. Sie fand am 17. und 18. Juli 2013 im Theaterhaus in Stuttgart mit Akteur_innen aus Baden-Württemberg und weiteren Bundesländern statt.

Üblicherweise wird Erfahrungswissen aus Projekten in Präsentationen und Gesprächen und/oder auf Podien vorgestellt. In der Kunst ist jedoch (auch) das Unaussprechliche zu Hause – Assoziationen, Metaphern, dichte Momente, ein Anklingen von …, ein Bewegt-Werden durch … Im Hinblick auf unsere Arbeits-Tagung entschieden wir uns, die Akteur_innen einzuladen, ihre Erfahrungen mit theatralen und performativen Mitteln im Rahmen von Laboren auszutauschen.

Besondere Formate für Begegnungen und einen Wissensaustausch lassen sich in künstlerischen Performances wie z.B. in *Der Schwarzmarkt für nützliches Wissen und Unwissen* der Berliner Kuratorin und Dramaturgin Hannah Hurtzig oder im *Bürger Dinner* der Dresdener Bürgerbühne finden. Warum also nicht die Mittel der Theater-

kunst nutzen, um auch diesen Zwischenraum-Erfahrungen auf die Spur zu kommen? Wir entschieden uns für diesen Austausch für die Einrichtung künstlerischer Labore und luden fünf erfahrene Künstler_innen ein: den Tänzer und Choreografen Martin Nachbar, den Regisseur und Performer Jörg Lukas Matthaei, die Kulturwissenschaftlerin, Performerin und Projektmacherin Sibylle Peters und die Videokünstlerin Katharina Duve sowie den Bildenden Künstler und Hochschul- und Schullehrer David Reuter. Ihnen ist gemein, dass sie mit Menschen aller Altersstufen arbeiten und dass sie Grenzgänger_innen sind: zwischen Theorie und Praxis und zwischen den Künsten.

Wir luden sie ein, sich in vier Laboren gemeinsam mit Theaterschaffenden und Akteur_innen von Projekten der Kulturellen Bildung jeweils einer der folgenden Fragestellungen zu widmen: Wie werden Alltagserfahrungen im Theater transformiert? Wie entstehen Erfahrungen und deren Einordnung? Wie vollzieht sich ein künstlerisch-kreatives Zusammenspiel in der Gruppe? Und was verstehen wir von Kunst, wie erleben wir Kunst?

Die Labore wurden von den vier Kameramännern des Mime Centrum Berlin, Thilo Wittenbecher, Hannes Ziegerhofer, Andreas Heinemann und Maxim Wittenbecher, begleitet. Die Dokumentation ist als DVD der Publikation beigefügt.

Jedes Labor wurde unter einer bestimmten Fragestellung von einer teilnehmenden Beobachterin – Katharina Duve, Gabi dan Droste, Tine Pfeil und Ursula Jenni – filmisch bzw. schriftlich dokumentiert. Die hier vorliegende Publikation enthält die schriftlichen und filmischen Berichte der teilnehmenden Beobachterinnen, die zusammen mit den Filmdokumenten des Mime Centrum Berlin Einblicke in die Laborarbeiten geben.

Was ist Kunst? Und wann ist was Nicht-Kunst? Kinder aus einer dritten Klassenstufe aus Stuttgart haben sich zu diesen Fragen zusammen mit Sibylle Peters und Katharina Duve Gedanken gemacht. Ihre Antworten sind im Kapitel über die Labor-Tagung nachzulesen, das von Martina Edin mit Eindrücken zur Tagung eröffnet wird. Die filmische Beobachtung dieses Labors durch Katharina Duve ist auf der beiliegenden DVD zu sehen. Die Videokünstlerin lässt den gemeinsamen Forschungsprozess der Laborleiterin und der Kindern sichtbar werden. In ihre Filmdokumentation integrierte sie die Workshop-Dramaturgie und das Raum-Setting. Gabi dan Droste widmet ihre Labor-Beobachtungen dem komplexen Wechselspiel zwischen dem Erleben und Darstellen von Erfahrungen im Privat- und Kunstraum und richtet dabei den Fokus insbesondere auf das Verhältnis von Körper und Raum. Die Theaterpädagogin Tine Pfeil beobachtet, wie das Labor-Setting von Lukas Matthaei im öffentlichen Raum das Machen von Erfahrungen provoziert und verändert und richtet mit Bezug auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu den Fokus ihrer Beobachtung auf die Frage: Wie und wodurch wird aus einem Geschehen eine Erfahrung und wann wird sie als solche benannt? Ursula Jenni verfolgt in ihrer Beobachtung des Labors von David Reuter Strukturen und Bedingungen, die in der kollektiven Kunst des Theaters den Mehrwert von $1+1=3$ generieren können, und befragt die Bedeutung solcher Rahmungen für ein gemeinsames Schaffen.

Im Anschluss an die Veranstaltung in Stuttgart wurde uns klar, dass auch die Perspektive der Laborleiter_innen einen wichtigen Impuls für ein neu zu erfindendes Format von künstlerischen Laboren als mögliche Form der Auswertung geben könnte – sie sollte in der Studie ihren Platz finden. In der Folge luden wir die Professorin für

Theaterpädagogik Ute Pinkert für die Moderation eines Gespräches mit den Laborleiter_innen Peters, Nachbar, Reuter und Matthaei über Erfahrung, Handlung und Wissen ein. Gemeinsam mit der Kulturwissenschaftlerin Katja Rothe bereitete sie das Gespräch auf. Entstanden ist ein Beitrag, in dem die Frage gestellt wird, wie solche Labor-Settings funktionieren und in dem die Funktion von Evaluation und Auswertung kritisch reflektiert wird.

Kontext der Erfahrungen – Gestaltungsmuster

Uns interessierten Gestaltungsmuster, die sich rund um die Projekte der Kulturellen Bildung manifestierten: In welcher Art performen Teilnehmer_innen und Theaterschaffende die gewonnenen Erfahrungen aus ihrer kulturell bildenden Zusammenarbeit (weiter)? Wie werden die Projekte in der Presse und Öffentlichkeit wahrgenommen? Welche Vorstellungen von Kultureller Bildung fließen in einem Entscheidungsgremium zusammen?

In drei Untersuchungen haben dazu ab dem Sommer 2013 die Theaterpädagogin und Mediatorin Ursula Jenni, die Theaterpädagogin und Theaterwissenschaftlerin Gabi dan Droste und die Germanistin und Pressereferentin Bianca Strauss drei Teilbereiche beforscht, in die Theaterprojekte der Kulturellen Bildung eingebettet sind: Projektbeteiligte, Jury und Presse. Die gemeinsame Ausgangsfrage war dabei: Welche wiederkehrenden oder verschiedenartigen Gestaltungsmuster tauchen auf und welche Parameter beeinflussen diese? Für diese drei Bereiche hat jede Autorin einen eigenen Zugang erarbeitet. Ursula Jenni interessiert sich für die Bildungserfahrungen, die Akteur_innen von Theaterprojekten der Kulturellen Bildung aus ihrer Perspektive als bedeutsam und wichtig beschreiben. In ihrem Beitrag stellt sie die aus der qualitativen Auswertung von Projektdokumentationen und Teilnehmer_innen-Interviews gewonnenen Ergebnisse vor und reflektiert dabei methodische Zugänge einer solchen Auswertung. Gabi dan Droste kristallisiert das für die Jury des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg relevante Gefüge ihrer Bezugsfelder heraus, auf das dieses Gremium sich bei seinen Entscheidungen bezieht. Hierüber eröffnet die Autorin Fragen im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Jury-Praxis und auf hieraus entstehende Konsequenzen in dem sich rasant entwickelnden Feld der Kulturellen Bildung. Bianca Strauss befasst sich in ihrem Beitrag mit den Gestaltungsmustern in der Berichterstattung über die Projekte der Kulturellen Bildung und geht dabei der Frage nach: Worauf begründet sich die bemerkenswert positive Resonanz?

Ausblick

Mit unserem Anliegen, Wissen über die und aus der Praxis zu sammeln und in Umlauf zu bringen, war uns klar: Wir betreten Neuland und gehen das Wagnis ein, uns auf Unbekanntes, nicht Vorhersehbares einzulassen.

Die hier vorliegenden Ergebnisse und die erprobten Methoden verstehen wir als Testläufe, die wir transparent machen möchten. Wir verstehen sie als weiter zu diskutierende Beiträge. Wir möchten mit ihnen den Austausch und den Dialog über die Frage, wie Wissen aus der Praxis weitergegeben werden kann und wie Dialoge zwischen Akteur_innen aus Bildung, Kunst, Wissenschaft und Kunstvermittlung entwickelt werden können, anregen.

Unser herzlicher Dank geht an das Team des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V. und an die Kamera-Crew rund um Thilo Wittenbecher. Unser herzlicher Dank geht vor allem an die Beteiligten und Akteur_innen aus den Projekten in Baden-Württemberg und anderswo, die sich Zeit nahmen für Interviews, die mit uns diskutierten und nachdachten und die sich bewegten.

Unseren Dank sprechen wir den Förderern, dem Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, aus, die ein nicht-institutionell angebundenes Forschungsinteresse unterstützten. Unseren Dank richten wir auch an Alexander Opitz, der mit seinem ungewöhnlichen Interesse an ungewöhnlichen Ansätzen die Idee zu *Agieren mit Kunst* überhaupt erst ermöglichte und damit den Akteur_innen von Projekten in der Kulturellen Bildung, den freischaffenden Künstler_innen, den Theater- und Tanzpädagog_innen Raum gab, von ihrer Praxis zu berichten.

Gabi dan Droste und Ursula Jenni

Quellen und Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung:
http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung (20.12.2013)

Bündnisse für Bildung:
http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/de/politischer-hintergrund-und-ziele.php (20.12.2013)

Hentschel, Ulrike (2007): „Theater und Schule“. In: Siemens Arts Program (Hg.), *Theater und Neue Dramatik in der Schule,* München: Siemens AG, S. 4–11.

Hill, Burkhard (2010): „Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung“.
In: BKJ (Hg.), *Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung*, Remscheid, S. 116–124.
Online: http://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/qualitaetssicherung/forschung-und-studien.html.
(22.12.2013)

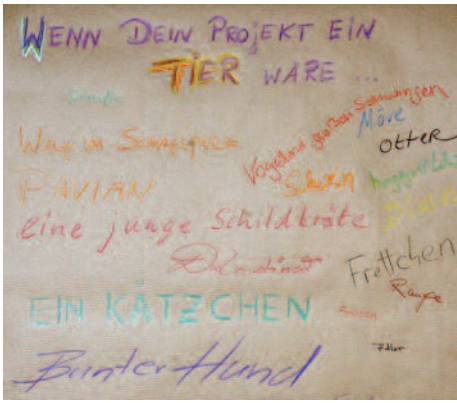
ERFAHRUNG TAUSCHEN – KÜNSTLERISCHE LABORE

LABOR-TAGUNG ERFAHRUNG TAUSCHEN

Künstlerische Labore für Projekte in der Kulturellen Bildung am 17./18. Juli 2013 im Theaterhaus Stuttgart
Martina Edin

Die Tagung *Erfahrung tauschen* fand am 17./18. Juli 2013 im Stuttgarter Theaterhaus statt und war Auftakt der Gesamtstudie *Agieren mit Kunst*. Eingeladen waren alle in Projekten der Kulturellen Bildung engagierten Theatermacher_innen sowie Projektteilnehmer_innen, schwerpunktmäßig aus Baden-Württemberg. Teilgenommen haben 69 Erwachsene aus Baden-Württemberg und anderen Bundesländern sowie 15 Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren der Rosenschule Stuttgart. Das Interesse und die Zahl der Anmeldungen war zunächst höher und lag bei rund 110 Personen. Jedoch mussten einige der freischaffenden Künstler_innen ihre Anmeldung zurückziehen, aufgrund von Proben und Auftrittsterminen, auf die zu verzichten für freie Künstler_innen immer auch bedeutet, finanzielle Einbußen hinzunehmen.

Innerhalb von zwei Tagen konnten die Teilnehmer_innen im Theaterhaus Stuttgart über ein intensives Miteinander-Arbeiten ihre Erfahrungen austauschen. Die *Tagung* war also keine Tagung im herkömmlichen Sinne, sondern eher eine Art Arbeitstreffen für die Akteur_innen der freien Tanz- und Theaterszene, die in der Kulturellen Bildung tätig sind. Sie stellte einen neuen Ansatz dar, neue Wege zu wagen, die Akteure_innen sprechen zu lassen und mit künstlerischen Mitteln Erfahrungen ans Licht und ins Spiel zu bringen. Erfahrung sollte in Umlauf gebracht und so produktiv verwertet werden.



„Üblicherweise wird Erfahrungswissen aus Projekten in Präsentationen und Gesprächen vorgestellt. Im Umfeld von Kunst ist aber auch das Unsagbare zu Hause – Assoziationen, Metaphern, dichte Momente, ein Anklingen von ..., ein Bewegt-Werden durch ...“, so schreiben es die Projektleiterinnen Gabi dan Droste und Ursula Jenni in ihrer Veranstaltungsankündigung. Die Mittel der Theaterkunst sollten genutzt werden, um auch diesen Zwischenraum-Erfahrungen auf die Spur zu kommen. Eine weitere Besonderheit war, dass das Praxiswissen nicht hierarchisch gefiltert besprochen oder weitergegeben wurde, sondern dass alle Projektbeteiligten ihre Erfahrungen teilen konnten.

In vier Laboren – eines davon für Kinder – wurden folgende Fragestellungen bearbeitet: In welchem Verhältnis stehen Privatraum und Kunstraum? Wie werden Alltagserfahrungen im Theater transformiert? Wie vollzieht sich das künstlerisch-kreative Zusammenspiel in einer Gruppe? Und was verstehen wir von Kunst und wie erleben wir diese?

Als Türöffner dienten Fragen an die Teilnehmer_innen danach, wie sie ihr Projekt beschreiben würden: Wenn dein Projekt ein Tier wäre, welches wäre es? Welche Farbe hätte dein Projekt, wie würde es riechen? Am Abend des ersten Tages präsentierte die interkulturelle Theatergruppe des Forums der Kulturen aus Stuttgart ihre jüngste Theaterarbeit *Schiess doch, du Versager!* als ein Praxisbeispiel eines durch den LaFT geförderten Projektes (Regie: Wilfried Alt).

Was in den Laboren erfahren/erarbeitet wurde, präsentierten die Teilnehmer_innen am zweiten Tag jeweils einer anderen Gruppe und tauschten sich darüber im Anschluss an die Präsentationen aus. Abschließend wurden alle eingeladen, per Statement vor einer Kamera zu äußern, was sie mit nach Hause nehmen – einen Satz, eine Erkenntnis, einen Herzenswunsch.

Jedes Labor wurde von einer teilnehmenden Beobachterin schriftlich dokumentiert und mit einer Kamera begleitet. Diese Beobachtungen sind wesentlicher Bestandteil der vorliegenden Publikation *Agieren mit Kunst*.

Die durchweg positiven Rückmeldungen der Teilnehmer_innen bescheinigen den Erfolg dieses ungewöhnlichen Formats und verdeutlichen die Bedeutung und das Bedürfnis nach Austausch über den Bereich der Kulturellen Bildung.

Gerade in der freien Theaterszene gibt es kaum Ressourcen für Weiterbildung, sowohl zeitlich als auch finanziell. Finanzierte Tagungen, Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten sind hier eine wichtige Möglichkeit, den Bereich der Kulturellen Bildung weiter zu professionalisieren.

WIE GEHT KUNST?

Labor für Kinder
Laborleitung: Sibylle Peters
Teilnehmende Beobachterin: Katharina Duve
Assistentin: Tina Lorenz
Ort des Labors: T4

Wenn es um Kunst gehen soll, also zum Beispiel darum, Theater zu spielen oder Theater zu sehen, was passiert dann als nächstes? Man muss sein Handy ausmachen und das Essen draußen lassen. Man setzt sich und schaut auf einen Vorhang. Man führt sich gegenseitig durch den Raum, während einer die Augen geschlossen hält. Oft muss man etwas auswendig sagen können. Was hast Du erlebt?

Und ist das alles also Kunst? Wo fängt die Kunst an? Und wo hört sie auf? Manchmal vertun wir uns und halten etwas für Kunst, das gar nicht dazu gehört. Manchmal vertut sich aber auch die Kunst selbst und übersieht das Wichtigste.

Wir kleben ein Quadrat auf den Boden und schreiben innen rein »Kunst« und außen »Nicht-Kunst«. Und dann probieren wir aus, was wohin gehört. Außerdem nehmen wir uns mit einer Kamera auf und projizieren an die Wand, was wir über Kunst zu sagen haben. Wohin gehört das eigentlich?

Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

WIE GEHT KUNST?

Äußerungen von Kindern aus dem Labor *Wie geht Kunst?*
von *Sibylle Peters* und *Katharina Duve*
zusammengetragen von *Tine Pfeil*

Was ist Kunst?

Kunst hat mit Vorführen zu tun.
Kunst heißt in eine andere Rolle schlüpfen.

Was ist nicht Kunst?

Schlager – Baseball – Tiere – Fressen – Schlafen – auf die Toilette gehen – Computer spielen – Nintendo – Tischtennis – Riechen – Gemüse ernten – lachen – trinken – fernsehen –

Wie geht Kunst?

Wenn man's hinkriegt, ist Kunst schön.
Wenn man Kunst macht, fällt man manchmal auf den Po.
Kunst kann man auch ganz alleine machen.
Man muss aufpassen, dass man nicht zusammenstößt.
Wenn man Kunst macht, ist es das Normale, dass es manchmal nervt.
Man fühlt sich anders, wenn man Kunst macht, als im Unterricht.

Wie kann sich etwas in Kunst verwandeln?

Indem man es größer macht.
Indem man Geräusche macht.
Indem man es vorspielt.
Indem man etwas sehr lange anschaut.

Erfahrungen und Erkenntnisse von Grundschulkindern, die an dem Labor für Kinder *Wie geht Kunst*? teilgenommen haben. Die Kinder sind Schüler_innen der 3. Klassenstufe in einer Stuttgarter Grundschule.

Die filmische teilnehmende Beobachtung von Katharina Duve ist auf der beiliegenden DVD zu sehen.

PRIVATRAUM UND KUNSTRAUM

Laborleitung: Martin Nachbar
Teilnehmende Beobachterin: Gabi dan Droste
Assistentin: Jana Hummel
Ort des Labors: Probebühne

Schon seit geraumer Zeit arbeiten Performance-Gruppen und Choreografen mit Themen aus Alltag und Privatleben. Es entstehen Stücke, in denen sich das Publikum in Geschichten und Bewegungssequenzen wiederfinden kann. Es wird deutlich, dass Kunst und Leben eng miteinander verwoben sind. Wie aber wird zwischen diesen beiden Bereichen vermittelt? Wie entsteht aus Alltag Theater oder Tanz? Und welche Auswirkungen kann Theaterarbeit auf meinen privaten Alltag haben?

Diese Fragen werden wir im Labor näher untersuchen. Nach einem spielerischen Aufwärmen, entstehen durch einfache Spiele und Aufgaben kurze Improvisationen und Szenen, in denen die Teilnehmer_innen Themen und Bewegungen aus ihrem Leben umsetzen. Welche Privaträume nutzen und erleben wir auf welche Weise? Und wie werden diese Erlebnisse in den Kunstraum übertragen? Zentraler Privatraum ist dabei das Schlafzimmer, dessen Architektur, die Bewegungen des Aufwachens, Sich-Anziehens, Zu-Bett-Gehens, Schlafens, und das Feld des Träumens und der Träume. In sich anschließenden strukturierten Feedbackrunden reflektieren wir das erarbeitete Material und sprechen über Erfahrungen und Träume, wie das Theatererlebnis in andere (private) Räume getragen werden kann.

Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Die filmische Dokumentation des Labors befindet sich auf der DVD, die diesem Band beiliegt.
Kamera: Thilo Wittenbecher

RÄUME: PRIVAT – KUNST – SPIEL

Beobachtungen aus dem Labor *Privatraum und Kunstraum*

Gabi dan Droste

„Ich habe den Schlafraum als Privatraum empfunden."
„Die Kunsträume waren für mich die tänzerischen Sequenzen, Bewegungen, die nicht alltäglich sind."
„Sobald jemand zuschaut, ist das ein Kunstraum."
„Ich fand die kleinen Bewegungen interessant."
„Ich fing an, mich an den Übergängen zu erfreuen, den langsamen, den schnellen Bewegungen … Das fing an, mich zu interessieren."
„Als ich euch habe schlafen sehen, habe ich angefangen darüber nachzudenken, was ihr in eurem Leben sonst noch so macht."
„Ich war überrascht, wie sich immer wieder neue Gruppen gefunden haben. Alles ging ineinander über. Dadurch hatte es eine große Leichtigkeit."

(Feedbacks von Zuschauer_innen nach der Präsentation der Labor-Gruppe von Martin Nachbar, Labor-Leiter)

Privatraum und Kunstraum stehen sich als Antagonisten im Titel des Labors von Martin Nachbar gegenüber. Die Gegenüberstellung als Thema eines Labors scheint, auf den ersten Blick, eine Platitude zu sein. Denn ist es nicht selbstverständlich, dass Privates erst Kunst sein kann, wenn es gestaltet wurde, denn sonst bleibt es ja privat und ist keine Kunst? Muss es nicht künstlerisch geformt werden, damit es eben Kunst ist? Zumal das Private, weil es privat ist, nicht öffentlich ist und Kunst ist nicht privat. Kunst und Leben sind ja ebenso zwei verschiedene Schuhe und nicht ein Paar. Privat und Kunst – schnell lässt sich ihre Gegensätzlichkeit behaupten, lassen sich Fragen entsprechend treffend formulieren. Sie ließen sich auch ganz anders stellen – zum Beispiel so: Ist Privatraum mit Leben und Kunstraum mit Kunst gleichzusetzen? Eine Person geht von einem Ende des Raumes zum anderen – eine andere Person schaut ihr dabei zu. Ist das schon Kunst? Und wenn die eine Person über die Straße geht und die andere im Café sitzt … was ist dann? Und was passiert zwischen Privatem und Kunst? Gibt es Verbindendes? Überschneidungen? Wechselwirkungen? Was heißt das für künstlerische Gestaltungsprozesse – auch – in der Kulturellen Bildung?

Bei der Konzeptionierung der Labore entschieden Ursula Jenni und ich uns für die Annahme, dass es grundlegend ein Wechselspiel zwischen den Erfahrungen im Alltag und denen im Kunstraum gibt. Und dass Erfahrungen, die man im Alltag macht, im Theater transformiert werden können. (vgl. Pinkert 2005) Unsere Idee war es, diesem Komplex mit den Mitteln des Tanzes und der Bewegung in einem Labor nachzugehen.

Tanz ist vor allem die Arbeit mit Bewegungen des Körpers im Raum. Wie der Körper sich im Raum bewegt, in welches Verhältnis er sich zu ihm setzt und welche Räume er

selbst herstellt, sind grundlegende Gestaltungsparameter und Ausdrucksebenen im künstlerischen Tanz. Für meine teilnehmende Beobachtung des Labors eröffnet diese Eigenart besondere Frage-, Beobachtungs- und Denkräume in Bezug auf das Spannungsfeld Kunstraum und Privatraum: Welcher Raum wird wie und mit welchen körpersprachlichen Mitteln gestaltet und kreiert? Welche Aspekte tauchen durch die Art und Weise der Benutzung eines Raumes auf?

Der Laborleiter Martin Nachbar stellt, mit Verweis auf aktuelle Kunstströmungen, in denen Kunst und Leben eng miteinander verwoben werden, in der Beschreibung seines Labors die Fragen in den Mittelpunkt „Wie entsteht aus Alltag Theater oder Tanz? Und wie werden diese Erlebnisse in den Kunstraum übertragen?“ Er legt als zentralen, zu bearbeitenden Privatraum das Schlafzimmer fest, „dessen Architektur, die Bewegungen des Aufwachens, Sich-Anziehens, Zu-Bett-Gehens, Schlafens und das Feld des Träumens und der Träume“. Im Vorfeld der Veranstaltung sprechen Nachbar und ich über das Thema und seine Herangehensweise. Zwei seiner Grundannahmen werden dabei deutlich. Er arbeitet mit den Mitteln des *Authentic Movement*, durch die ein Kontakt hergestellt wird zu eigenen inneren Bildern, dem Befinden, den Emotionen (vgl. Foster 2004; Adler 2002). Dazu dienen Techniken wie die des *Augenschließens* und Übungsprinzipien wie *Führen und Folgen*. Das Private, so Nachbar, wird für gewöhnlich verknüpft mit „innen, intim, Kontakt zu sich selbst“, das Öffentliche mit „zeigen, jemand anderem was zeigen, auf die Bühne gehen“. Ihn interessiere dabei: Welche Schwellen gibt es zwischen beiden Sphären? Wie bereitet sich z.B jemand vor, um etwas zu tun? Schmeißt er sich rein oder verzögert er den Beginn? Und: Welche Techniken gibt es, mit diesen Sphären umzugehen?

> Was der Beobachterin durch den Kopf geht …
>
> Interessant, Martin Nachbar verknüpft in unserem Gespräch Kunst mit öffentlich/ Öffentlichkeit.

Im Folgenden wird das Labor von Martin Nachbar dokumentiert. Die Dokumentation ist auf der Basis meiner teilnehmenden Beobachtung entstanden, bei der ich, basierend auf den dargestellten Grundannahmen, den Fokus auf folgende Fragen legte: Mit welchem Setting arbeitet der Laborleiter? Welche Aufgabenstellungen bringen was hervor? Welche Themen tauchen auf?
Meine Beobachtungen orientieren sich dabei vor allem an folgenden Fragen: Welche Ambivalenzen zeigen sich in der Ausdrucksweise der Körper, im Spannungsfeld zwischen Sich-Zeigen / Öffentlich-Sein und Im-Kontakt-mit-sich-Sein / Privat-Sein? Und: Wie gestalten die Teilnehmer_innen dabei Übergänge, wie kreieren sie welches Verhältnis von Raum und Körper? Welche Räume zeigen sich und welche eröffnen sie?

21 Menschen im Alter von etwa 17 bis 60 Jahren nahmen an dem zweitägigen Labor bei sehr heißem Wetter teil; die meisten waren zwischen etwa 35 und 50 Jahren alt. Viele arbeiten im Bereich der Kunst – Performer_innen, Schauspieler_innen, Clown und Regisseur_innen – andere in der Schule und anderen Bereichen – Gestalttherapeutin, Lehrer_innen, angehender Theaterpädagogik-Student und Sozialarbeiterin.

Privatraum: Das Schlafzimmer – allein

Nehmt euch bitte Stift und Papier und schreibt zehn Minuten lang auf, was für dich dein Schlafzimmer ist. Die einzige Regel dabei ist: Der Stift darf das Blatt Papier nicht verlassen. (Martin Nachbar)

Martin Nachbar beginnt die Arbeit im Labor beim Privatraum. Es sind keine fünf Minuten Laborzeit vergangen, es hat keine übliche Namens- oder Projektvorstellungsrunde und auch keine ausführlichen Einführungen in den weiteren Verlauf des Labors gegeben. Die Labor-Teilnehmer_innen sitzen im Schneider- oder Lotussitz, die meisten im Kreis. In der Stille ist das Kritzeln der Stifte zu hören; jede_r ist im Gespräch mit sich und schreibt.

Allein – zu zweit – zu dritt:
von privat zur Veröffentlichung

Macht die Augen zu und geht durch den Raum. Die Person, der ihr dabei als Erste begegnet, ist von da an euer Arbeitspartner.
Lest euch nacheinander vor, was ihr zu eurem Schlafzimmer notiert habt. Der Zuhörende merkt sich die drei für ihn stärksten Momente.

Kleine intime Sitz-Inseln entstehen. Kopf und Blick werden beim stillen, aufmerksamen Zuhören gesenkt. Die Blicke des Erzählenden wechseln vom Blatt zum Gegenüber und wieder zurück.

Tauscht nun nacheinander aus, welche Stellen euch besonders im Gedächtnis geblieben sind.

Die Gespräche werden lauter, die Sitzpositionen frontaler, es wird gestikuliert und auch mit Lachen kommentiert. Die Stimmung ist gelöst und munter.

Stellt das, was euch von dem Schlafzimmer eures Arbeitspartners in Erinnerung geblieben ist, der Gruppe vor.

Kurze, irritierte Blicke gehen umher, alle setzen sich in einen großen Kreis auf den Boden. Es ist still. In den nun folgenden Beschreibungen tauchen Möbel und Einrichtungsgegenstände auf, die mit Erlebnissen und Erinnerungen verknüpft sind. Assoziationen und Bilder zum Schlafzimmer lassen den Schlafraum zu einem besonderen Ort werden. Ein Ort für: Rückzug, Erholung, Alleinsein und Intimität, Krankheit und Genesung, Muße. Es ist kein öffentlicher, sondern ein privater, intimer Raum. Es ist ein individueller Identifikationsraum, der die Handschrift seines Bewohners trägt.

Die Person, über deren Schlafraum erzählt wird, nimmt oft eine in sich gekehrte Haltung ein. Die erzählende Person richtet ihre Worte an die anderen, im Kreis sitzenden. Die Paare halten Blickkontakt, reagieren auf Erzähltes und an manchen Stellen vergewissert sich der Erzähler, dann nicken sie einander zu. Eine der Berichtenden richtet sich direkt an ihre Arbeitspartnerin und spricht sie mit „Du“ an: „Dein Schlafzimmer ist für dich …“ – in der Gruppe entsteht eine unruhige, fast gedrückte Atmosphäre.

Wie war das für euch, wie fühlte sich das an, als jemand den anderen von eurem Schlafzimmer erzählte?

„Ich kann das loslassen“, meint eine Teilnehmerin. „Mir ging das zu schnell. Meine Prozesse dauern für gewöhnlich länger“, konstatiert eine andere.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

Privates Material über einen privaten Raum wird durch eine andere Person veröffentlicht. Das Sprechen in der dritten Person und die Ausschnitthaftigkeit der Erinnerung distanziert das Erzählte für die Zuhörenden vom/von der eigentlichen Autor_in und macht aus dem zuvor Gehörten eine Erzählung. Ein fragiler Raum zwischen Nähe und Distanz entsteht. Wie viel Distanz braucht es? Wie viel Nähe ist möglich?

Erfahrungen machen – Erfahrungen teilen

Bildet Zweierpaare. Eine von euch soll mit geschlossenen Augen den Umraum wahrnehmen. Die andere begleitet das, passt auf, dass nichts passiert. Versucht dabei nachzuvollziehen, was die Blinde spürt, wie sie sich fühlt. Macht das jeweils 20 Minuten lang.

Die Teilnehmer_innen verteilen sich sogleich im Theaterhaus: Die einen gehen nach draußen, die anderen in das Treppenhaus, in weitere, offen zugängliche Räume des Hauses und ins Foyer. Die nächsten 40 Minuten werden Wege abgeschritten, Klängen nachgehört, Sonnenstrahlen genossen, Gegenstände zum Erklingen gebracht, Geräusche

von außen mit dem eigenen Körper wiederholt, Wind gespürt, Lichtreflexe wahrgenommen, auf dem Boden gelegen. Trotz Laufpublikum gehen einige ohne sichtbare Hemmung oder Scham mit geschlossenen Augen ihren eigenen Erkundungen nach. Im Foyer liegt eine Frau direkt neben der Kartenvorverkaufsstelle auf dem Fußboden, die Beine hoch, die Augen zu, mit dem Rücken spürt sie die Härte des Bodens. Ein Teilnehmer geht konzentriert durch das belebte Foyer, klatscht in die Hände, lauscht dem Widerhall seines Klatschens nach.

In einer späteren Reflexionsrunde schildern einige Teilnehmer_innen, wie ihre Wahrnehmung – Lichtempfinden, Hören, Schmecken und Tasten – intensiviert, aber auch irritiert wurde, und dass sie ein Gefühl von Freiheit und Glück empfunden haben.

Zwischen dem/der Blinden und dem/der Begleiter_in entstehen jeweils unterschiedliche Beziehungen. Ein Mann bleibt auf Entfernung zu der Blinden, schaut zwischendrin aufs Handy und spricht kurz mit Passanten. Eine andere Frau ist im engen Kontakt mit der Blinden, selbstvergessen bewegen sie sich gemeinsam durch die Räume – sie ahmt Bewegungen der Blinden nach, ihr Gesicht ist konzentriert. Die Blicke eines anderen Zeugen pendeln hin und her, zwischen dem, was um ihn herum passiert und den Erkundungen der Blinden, denen er gleichzeitig intensiv folgt.

In der Reflexionsrunde beschreibt eine Teilnehmerin, wie sie durch das Beobachten der Bewegungen der Blinden Glück empfand und ihre eigene Wahrnehmung intensiviert wurde. Eine andere fühlte sich überfordert und empfand Schwindel.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

Ein Mensch nimmt mit geschlossenen Augen etwas wahr, er erlebt, wie seine Sinne intensiviert werden, er macht eine unmittelbare Erfahrung. Die andere Person begleitet diesen fast intimen Vorgang, kann diesen mitempfinden. Erste Frage: Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit so ein stummer Dialog stattfinden kann? Nicht nur in den Arbeiten, in denen die Paare einen engen Dialog eingehen, auch in den distanzierten spiegelt sich wider, dass ein Austausch möglich, aber auch schwierig ist. Hat diese Art der Kommunikation mit Vertrauen zu tun? Ist sie eine Voraussetzung? Wenn sie die Basis ist, stellt sich die Frage: Wie entsteht sie in nicht-intimen ‚Nicht-Zweier-Konstellationen', in anderen Kontexten? Zweite Frage: Ist der Vorgang, den die Teilnehmer_innen in dieser Blindenübung erleben – ein/e Performer_in erlebt eine unmittelbare, nicht formalisierte Erfahrung und eine zweite Person vollzieht diese nach – schon Kunst? Oder: Muss eine Erfahrung, die gemacht wird, formalisiert werden, damit sie Kunst wird?

Spüren, Suchen, Finden, Formen: Übergänge gestalten

Schließt eure Augen und geht eurem inneren Bild von Bett, Schlafen, Aufstehen usw. nach. Sucht Bewegungsmaterial, kreiert Bewegungsabläufe. Einer begleitet den anderen als Zeuge bei diesen Suchbewegungen, das heißt, ihr beobachtet euren Partner, protokolliert, was ihr seht, geht aber auch euren eigenen Empfindungen ohne Beurteilung nach und notiert, welche Bewegungen eine Resonanz bei euch auslösen. Nach jeweils 20 Minuten tauscht diese Erinnerungsnotizen im Gespräch aus.

Erneut verteilen sich die Teilnehmenden in dem Laborraum, manche gehen ins Treppenhaus, andere suchen Nischen im Theaterhaus. An vielen verstreut liegenden Orten wird gearbeitet, so dass ich nur ausschnitthaft verfolgen und beobachten kann. Die einzelnen Teilnehmer_innen suchen ihr Material, gestalten Bewegungsabläufe. Sie tun dies auf sehr unterschiedliche Weise. Viele liegen lange auf dem Boden. Die Arbeitsatmosphäre ist intensiv und ruhig. Eine Teilnehmerin geht sofort in die Formung von Bewegungen und das Arrangieren von Abläufen, die sie unentwegt wiederholt. Andere liegen lange still, nichts scheint zu passieren, dann wieder folgen Bewegungssequenzen, zumeist kurze. Einige arbeiten die ganze Zeit mit dem Erspüren des Körpergewichtes, lassen sich fallen, heben und schieben ihren ganzen Körper.

Dieser Arbeitsschritt geht direkt in den nächsten über.

Authentisch – Tricksen – Erfahrungen im Kunstraum

Zeigt das Erarbeitete zu zweit. Das Material kann, muss aber nicht geloopt werden. Ihr könnt selbst entscheiden, ob ihr euch mit geschlossenen oder geöffneten Augen bewegt.

Zuerst gibt Martin Nachbar keine exakte Dauer vor, entscheidet dann aufgrund der fortgeschrittenen Zeit, das Zeigen auf maximal zehn Minuten zu beschränken.

Insgesamt zeigen zehn Paare ihr Material. Nachbar teilt den Laborraum in zwei Hälften auf: In der einen wird präsentiert, in der anderen, gegenüberliegenden, ist der Zuschauerraum. Kommentarlos nehmen die Teilnehmer_innen diese Aufteilung an und behalten diese auch bis zum Schluss bei.

Fast alle legen ihren Fokus auf die Arbeit nur mit dem Körper. Sie beginnen im Liegen, die meisten mit geschlossenen Augen. Die Bewegungen sind langsam, im Fluss, selten abrupt. Es sind kleine Bewegungen; Finger, die trommeln, der ganze Körper, der sich wendet, umdreht oder wälzt. Aufstehen, schauen, einen kurzen Weg beschreiten, sich wieder hinlegen.

Es gibt wenige Bewegungen in den umgebenden Raum, kaum Raumwege, die einen äußeren Raum konturieren. Es gibt ein paar pantomimische Gesten und Blicke in ein imaginäres Außen. Bei einem Paar, das nur wenige Bewegungen im Liegen vollzieht, stellen sich nach einer Minute vollends eine intensive Atmosphäre und das Gefühl von Schlafen, wie auch das Bild eines Schlafraumes ein.

Manche drehen im Liegen die Vorderseite ihres Körpers weg von den Blicken der Zuschauenden. Die meisten spielen mit der vierten Wand und haben selbst dann, wenn sie einen Gang frontal zum Publikum hin machen, ihren Blick nach innen gerichtet und lassen keinen aktiven Augenkontakt mit dem Publikum zu. Einige Bewegungsabläufe sind so stark geformt, dass sie kein Verhältnis zum emotionalen Gehalt der Bewegung ersichtlich werden lassen und keinen Kontakt zu den Zuschauenden eröffnen. Ein Paar wendet sich mit den Bewegungen und der Richtung des Gesichtes völlig nach hinten, weg vom Zuschauerraum. Eine ausgebildete Schauspielerin kämpft sichtlich mit der Aufgabe, verwendet für ihr Spiel ein paar Gegenstände, z.B. eine Wasserflasche, versucht in immer wiederkehrenden Gesten, Räume erkennbar werden zu lassen. Ihr Spiel ist nervös, ihr Blick angespannt.

Nach fast zwei Stunden Präsentieren und Zuschauen verlassen die Teilnehmer_innen müde, hungrig und ermattet den Laborraum für diesen Tag.

Schutzraum und Selbstermächtigung

Der nächste Tag beginnt mit einer Besprechung und einer Krise. Die Gruppenzusammensetzung hat sich leicht verändert – zwei Teilnehmer_innen kommen nicht, dafür ist eine neue Teilnehmerin dazugestoßen.

Martin Nachbar lädt alle Teilnehmer_innen ein, ein Feedback zum Vortag zu geben. Manche heben hervor, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten sie erlebt haben, mit der Aufgabenstellung umzugehen, andere berichten von der Müdigkeit, die durch das Thema, aber auch die Sommerhitze und die fortschreitende Zeit des Labors entstand. Einige streifen das Thema Authentizität. Eine Teilnehmerin meint, dass ihre Bewegungen vom Impuls her motiviert sind. Sie hat sich aufgrund des Zeitmangels wenig mit der Formung beschäftigt und fragt sich jetzt: Wie kann authentisches Material sichtbar bleiben? Eine Teilnehmerin denkt, dass erst durch Wiederholung Kunst entstehe. Eine Frau entgegnet, dass in der Gestalttherapie Wiederholung als Methode verwendet werde, um Authentizität zu erreichen. Die Lebendigkeit von Bewegungen ginge durch das Denken an ihre Wirkung verloren, sagt ein anderer. Nachbar meint, es gäbe verschiedene Formen von Authentizität in verschiedenen Phasen des Tuns[1]; das eröffne einen Spannungsraum. Die Frage nach der Bedeutung von Zeit kommt auf: Wie lange braucht ein Prozess, damit Erarbeitetes in die Veröffentlichung gehen kann? Einige merken an, dass sie verunsichert waren und den Übergang von Material-Finden zu Material-Veröffentlichen als zu schnell empfanden.

Die Zielführung des Labors sei nicht mehr klar, meint eine Teilnehmerin, sie wolle den Leuten gar nicht so nahe kommen, das sei ihr zu privat. Sie habe eine Art Außenperspektive entwickelt, mit der sie auf die Arbeit im Labor schaue. Was ist die Idee eines Labors? Diese Frage steht als zentrales Thema im Raum. Nachbar begreift ein Labor als Möglichkeit, um sich in das Spannungsfeld von Kunstraum und Privatraum zu bewegen, es sichtbar werden zu lassen, es zu problematisieren. Die Räume werden über das Erleben präsent. Kunst werde mit Öffentlichkeit, Technik und Kunsttechnik verknüpft. Aber auch im Privaten gebe es Techniken. Eine Teilnehmerin äußert, dass das Wegdrehen des Körpers bei der Materialpräsentation für sie eine Hilfestel-

lung war, um in der Situation zu überleben, und um das Material zeigen zu können. Die Schauspielerin berichtet, dass sie die Aufgabenstellung sogar als einen krisenauslösenden Moment erlebt habe; sie habe sich als Performerin nackt gefühlt, was sie bewegt und geärgert, was aber auch einen Selbsterkenntnisprozess in Gang gesetzt habe.

Nachbar denkt darüber nach, ob die Frage nun sei: „Was braucht eine Erfahrung, damit sie sich in einem Kunstraum aufhalten kann?“ Eine Teilnehmerin bringt das Thema Selbstermächtigung ins Spiel und stellt die Frage nach der Bedeutung von Selbstermächtigung als Technik. Nachbar misst Selbstermächtigung einen großen Stellenwert bei – er erzählt, wie er in seiner Tanzproduktion *Repeater – Tanz mit Vater*[2] vor allem mit Strategien der Selbstermächtigung gearbeitet habe. Diese Tanztheater-Inszenierung habe er zusammen mit seinem fast siebzigjährigen Vater, der nie auf der Bühne gestanden habe, kreiert. Er habe sein Nicht-Wissen mit ihm geteilt, sie haben das Bewegungssystem von Laban gemeinsam gelesen und daran gearbeitet. Das gemeinsame Teilen von Nicht-Wissen und von Suchbewegungen erachtet er als mögliche Instrumente, um Selbstermächtigung entstehen zu lassen. Durch sie könne ein Schutzraum entstehen. Auch Scheitern besitze eine Schönheit. Die Frage nach der Aufgabenstellung und nach eigenen Entscheidungen wird debattiert. Jede_r habe einen Freiraum für eigene Festlegungen gehabt: Als Performer_in bestimme ich, was ich zeige und wie ich es tue. Tricksen und Strategien seien möglich. Keiner wisse, ob das, was ich zeige, authentisch oder konstruiert sei – auch nicht in dem Material vom Vortag.

Martin Nachbar sagt, dass er nun eigentlich vorhatte, mit etwas anderem zu arbeiten, aber aufgrund des Gespräches noch mal in das entstandene Material reingehen und daran weiterarbeiten möchte.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

Die Schilderungen der drei Teilnehmer_innen spiegeln krisenhafte Momente wider, die wesentliche, aufschlussreiche Aspekte zum Labor und zum Laborthema hervorbringen: Sie führen das Thema Authentizität weiter, setzen es in einen neuen Kontext. Es geht nicht mehr um die Frage, wann eine private Erfahrung Kunst ist oder wie sie technisch – sei es durch Wiederholung oder Formalisierung – als Kunst hergestellt werden kann. Durch die Formulierung „Was braucht eine Erfahrung, damit sie sich in einem Kunstraum aufhalten kann?“ erhält die Grundfragestellung ein anderes Vorzeichen: Der Vorgang, eine Erfahrung zu erleben, wird selbst zum Ereignis, welches in den Raum der Kunst gesetzt werden kann. Die Frage ist, was ein Performer braucht, damit die Erfahrung, die er macht, sich in einem Raum als Kunstereignis vollziehen kann. Methodisch wird damit der Blick auf das Agieren der Teilnehmer_innen und auf das, was sie zur Veröffentlichung ihres eigenen Materials brauchen, gerichtet.

Spielraum – score, Raum, Gruppe

Es folgt ein kurzes Warm-up mit Isolationsübungen und Yoga-Elementen.

Teilt euch in zwei Gruppen auf. Wir improvisieren mit dem Material von gestern. Ihr könnt Bewegungen der anderen nachmachen, sie weiterführen, ihr könnt jemand anderem folgen, Begegnungen zulassen und Gruppen bilden.

Die Teilnehmer_innen lassen sich schnell auf die neue Aufgabenstellung ein. Ohne eine Raumvorgabe durch den Laborleiter gehen einige in die Mitte des Raumes, andere verteilen sich ringsherum und schauen zu. Es gibt keine eindimensionale Bewegungsausrichtung mehr, die Bewegungen streben von der Mitte des Raumes in viele Richtungen. Das Bild eines offenen Platzes entsteht. In allen vorangegangenen Laborschritten hat Martin Nachbar nur zugeschaut, nun tanzt er mit. Das Bewegungsmaterial des Vortages ist erkennbar, die Teilnehmer_innen bringen es in einen freien Fluss, in andere Formationen und Konstellationen. Es entwickeln sich, sehr organisch, Begegnungen in Gruppen. Einzelne finden zusammen. Es herrscht eine große Selbstverständlichkeit im Tun.

In der anschließenden Reflexionsrunde sind die Teilnehmer_innen gelöst und guter Stimmung. Gefragt nach Beobachtungen, nennen sie den offenen score und die Entscheidungsfreiheit sowie Partner_in und Gruppe. Das Spielerische sei da gewesen, meint Nachbar. Er schlägt den Spielraum als einen weiteren Raum vor.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

Mit diesem Vorschlag entsteht neben dem Kunstraum und dem Privatraum ein dritter Raum, der die starre Gegenüberstellung der Antagonisten Kunstraum und Privatraum in ein wechselseitiges Verhältnis bringt, es entsteht ein dynamischer Raum.
Das Spielerische eröffnet zum einen einen leichteren Umgang mit dem Material. Zum anderen legt es den Grundstein für die Schaffung eines fehlerfreundlichen Raumes, in dem es um Ausprobieren, Überprüfung und nicht um Wertung geht. In ihm können die Teilnehmer_innen die für sie wirksamen Strategien zur Schaffung eines Schutzraumes nutzen: Der offene score bietet Raum für eigene Entscheidungen, man kann jederzeit rausgehen; es ist hilfreich, einen Partner finden zu können, ihm zu folgen, Material und Impulse von ihm zu übernehmen und zu verschieben, und auch Gruppen bilden zu können.

Der Spielraum ist Grundvoraussetzung dafür, dass die Teilnehmer_innen eine forschende Haltung entwickeln und ihre jeweils eigenen Strategien im Umgang mit dem Thema erforschen und mit anderen austauschen können.

Nach einer Nacken-, Schulter- und Armmassage zeigt die gesamte Labor-Gruppe den Teilnehmer_innen des Labors von David Reuter eine zehnminütige Gruppenimprovisation im Foyer, die im Liegen anfängt und den gleichen Arbeitsprinzipien wie der Gruppenimprovisation zuvor folgt. Der Filmbeitrag auf der beiliegenden DVD zeigt Ausschnitte aus dieser Improvisation.

Kunstraum: Das Schlafzimmer, die Wohnung

Den Ausklang des Labors stellen Arbeitsschritte mit dem Bewegungssystem von Rudolf von Laban dar, dessen Grundvokabular Nachbar zuvor in wesentlichen Zügen darlegt.

Stellt euch euer Schlafzimmer und eure Wohnung körperlich vor. Bewegt euch in eurem eigenen Körper-Umraum. Beschreibt laut. Gestaltet euer Schlafzimmer.

Nachbar resümiert noch mal den Ansatz des Labors mit Mitteln der *Authentic Movement* und stellt diesem das Bewegungssystem von Laban gegenüber, das mit fast architektonischem Vokabular arbeitet und eine Möglichkeit eröffnet, dem Thema aus einer anderen Richtung zu begegnen. Die Gruppe tauscht sich über die verschiedenen Ansätze aus. Das Bedürfnis, sich gegenseitig etwas zu zeigen, wird von einigen formuliert. Sie beschließen, in kleineren Gruppen weiterzuarbeiten.

Teilt euch in vier kleinere Gruppen auf und improvisiert mit Fokus auf Raumwege durch die Wohnung.

Es folgt eine Abfolge von vier Bewegungs-Improvisationen ohne Worte, mit Worten und unterschiedlichen Anfangssetzungen.

Jemand hängt sich selbst als Kleiderbügel in den Schrank, eine andere streicht mit ihren Händen über eine imaginäre Kommode, erzählt, welche Bilder auf ihr stehen, und was sie ihr bedeuten. Ein Nächster schmeißt sich auf den Boden und ist Bett. Alle sind sehr aktiv, emsig, robben auf dem Boden, schreiten, gehen durch imaginäre Türen und durchqueren Räume. Mit ihren Körpern beschreiben sie die Architektur ihrer Wohnungen. Sie nehmen die Form von Möbeln und Gegenständen an. Die Bewegungen werden öfter pantomimisch und bekommen erzählenden Charakter.

In der Reflexionsrunde stellen die Teilnehmer_innen und Nachbar fest: Es war viel Choreografie und Kunstraum da. Der Fokus habe auf der Frage gelegen: Wie beschreibe ich das mit meinem Körper?

Mit zwei Übungen schließt Nachbar das Labor dort, wo er angefangen hat: im eigenen Alltag, in der Erzählung und im Körper. Alle Teilnehmer_innen erzählen reihum, was sie machen, wenn sie wieder zu Hause sind. Dann stellen sie sich gemeinsam in einen großen Kreis, stellen einen Kontakt mit Armen, Schultern, Händen her und beenden so ihr Labor.

Anmerkungen

1. Nachbar bezieht sich hier auf Ansätze des Theaterregisseurs Richard Schechner. (vgl. Schechner 1990)
2. *Repeater – Tanz mit Vater* (2007) ist eine Produktion von Martin Nachbar in Koproduktion mit brut Wien, FFT Düsseldorf und sophiensaele. In der Tanzproduktion tanzt Martin Nachbar zusammen mit seinem pensionierten Vater.

Literatur

Adler, Janet (2002): *Offering from the Conscious Body: The Discipline of Authentic Movement,* Rochester: Inner Traditions.

Brook, Peter (2005): *Der leere Raum,* Berlin: Alexander Verlag.

Foster, Mary Ann (2004): *Somatic Patterning: How to Improve Posture and Movement and Ease Pain,* Colorado: EMS Press.

Laban, Rudolf von (1984): *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreativ tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit,* gemeinsam mit Lisa Ullmann, Wilhelmshaven: Noetzel.

Laban, Rudolf von (1991): *Choreutics.* Deutsche Ausgabe: *Choreutik. Grundlagen der Raumharmonielehre des Tanzes,* Wilhelmshaven: Noetzel.

Pinkert, Ute (2005): *Transformationen des Alltags. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung,* Berlin: Schibri Verlag.

Schechner, Richard (1990): *Theater-Anthropologie: Spiel und Ritual im Kulturvergleich,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

REALITY CHECK

Laborleitung: Jörg Lukas Matthaei
Teilnehmende Beobachterin: Martina Pfeil
Assistentin: Carolin Hauber
Ort des Labors: T2

Das Labor nimmt zunächst mal an, dass Erfahrungen gemacht wurden. Denn besonders in Projekten mit Akteur_innen verschiedenster Hintergründe wird gern als Benefit herausgestrichen, dass in einer Arbeit wie dieser vielfältigste Erfahrungen gemacht werden, die alle Beteiligten weder sonst in ihrem Leben noch in den üblichen Theatersystemen hätten finden können. Wer aber macht diese Erfahrungen? Die Macher, die Leute, mit denen wir arbeiten, oder später vielleicht die Besucher_innen? Und wie wie werden solche Erfahrungen überhaupt produziert? Welche Rahmungen – ästhetisch, politisch, individuell – machen aus einem bloßen Geschehen diese behaupteten Erfahrungen? Nicht zuletzt stellt sich auch der Verdacht ein, dass sie erst nachträglich fabriziert werden – im Gespräch mit anderen, die nicht vor Ort waren; mit Freunden, Geldgebern, mit Tagungsbesuchern. Was also bleibt?

Das Labor möchte diesen Fragen mit allen Teilnehmer_innen in offenen Settings anhand von Beispielen aus ihren eigenen Arbeiten nachgehen. Dafür werden wir uns an verschiedene Orte in Stuttgart begeben, um in dialogischen Situationen in einen Tauschhandel mit Erfahrungen einzutreten, diese kollektiv zu verschieben und dadurch vielleicht neu zu beleuchten.

Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Die filmische Dokumentation des Labors befindet sich auf der DVD, die diesem Band beiliegt.
Kamera: Hannes Ziegerhofer und Maxim Wittenbecher

KONSTRUKTIONEN: ERWARTUNG – ERFAHRUNG – ERKENNTNIS

Beobachtungen aus dem Labor *Reality Check*

Tine Pfeil

„Liebe Festplatte – man muss sich nicht nur auf Gegner einstellen. Die gibt es. Man darf sich nicht einschüchtern lassen und muss hinter seiner Sache stehen. Liebe Festplatte – Bewegung durch unser bewegtes Inneres. Liebe Festplatte – ich höre unglaublich gerne die Projektgeschichten zu den Überschriften. Sie scheinen mir so viel weicher, beweglicher und mit Speck als die herkömmliche Antragslyrik. Liebe Festplatte – 1. Viele Fragen haben! 2. Ja, man kann jemanden aus einem Projekt schmeißen! 3. Kollektive Entscheidungsfindung ist schwierig. Liebe Festplatte, bitte speichere folgende Idee: Performance am Prager Treff, in der die Performer klassische Texte tschechisch sprechen. Danke! Liebe Festplatte – Stadtattraktion statt Attraktion. Liebe Festplatte – Frage 1 führt zu Frage 2 führt zu Frage 3 führt zu Frage 4 führt zu Erkenntnis in Bezug auf Frage 1.“

(Gedankenauszüge, die die Laborteilnehmer_innen während des gesamten Labors auf einer externen Festplatte – eine ausgeloste Handynummer eines Teilnehmers – gespeichert haben.)

Der Rahmen und das Vorgehen

Am Labor *Reality Check* unter der Leitung von Jörg Lukas Matthaei nehmen insgesamt 20 Künstler_innen teil, die im weitesten Sinne im Feld der Kulturellen Bildung aktiv sind. In einem zeitlichen Rahmen von ca. zehn Stunden kommen sie den Erfahrungen aus ihren Projekten ästhetisch forschend auf die Spur. Gleichzeitig habe ich dieses Labor als teilnehmende Beobachterin begleitet. Den Fokus meiner Beobachtung habe ich darauf gelegt, etwas über die grundsätzliche Entstehung und Definition von Erfahrungen herauszufinden. Meine Fragestellung war: Wie und wodurch wird aus einem Geschehen eine Erfahrung und wann wird diese als solche benannt?

Der Laborleiter unterteilte sein Labor in drei Settings: Projektroulette – Stadtattraktionen – Hebammenkunst. Alle drei Forschungssettings fanden im öffentlichen Raum statt und waren in ihrem Ablauf durch die Vorgabe von ‚Spielregeln‘ strukturiert. In meinen Ausführungen werde ich zunächst meine Vorüberlegungen skizzieren, mit denen ich in die Beobachtung hineingegangen bin. Anschließend werde ich die Forschungssettings anhand meiner Beobachtungen beschreiben und erste Gedanken in Bezug auf meine Ausgangsfrage formulieren.

Ausgangspunkt

Projekte in der Kulturellen Bildung ermöglichen ganz eigene Qualitäten von Erfahrungen, die im Alltag in der Form nicht gemacht werden können, heißt es. Wer macht in Projekten Kultureller Bildung diese ganz eigenen Erfahrungen? Die Künstler_innen, die sich in den Alltag gesellschaftlicher Systeme, wie beispielsweise denen von Schule, hineinbegeben, im Gepäck mannigfaltige künstlerische Strategien, die hier sonst nicht vorkommen? Erfahrungen machen sollen doch auf jeden Fall die Adressat_innen Kultureller Bildungsprojekte, wie zum Beispiel Schüler_innen, oder nicht? Seit der Zusammenarbeit des Choreografen Royston Maldoom und dem Dirigenten und Leiter der Berliner Philharmonie Sir Simon Rattle im Rahmen ihres Projekts *Rhythm is it* und seit der nachfolgenden öffentlichen Reaktion, man kann schon sagen Euphorie, geht man allerdings verstärkt davon aus, dass der/die sogenannte einfache Zuschauer_in, der/die zu den Präsentationen Kultureller Bildungsprojekte geladen wird, ebenfalls eine Menge erfährt. Kurzum – Kulturelle Bildung wirkt universell bei Macher_innen und Akteur_innen sowie beim Publikum. Stimmt das?

Wann sprechen wir von einer Erfahrung, bzw. wann wird ein Geschehen als Erfahrung definiert? Ist dies nur individuell oder auch universell benennbar? Im Allgemeinen spricht man von unangenehmen, von überraschenden, von schmerzhaften, von prägenden Erfahrungen. Es scheint also etwas zu sein, was mit einem intensiven Erleben zusammenhängt und Einfluss auf individuelles Handeln und Denken nimmt. Wird eine Erfahrung erst als solche benannt, wenn aus ihr etwas gelernt wird und/oder wenn eine Erkenntnis erwächst?

„Lernen und Bildung sind aus Bourdieus Sicht Praktiken der Entdeckung und der Transformation teilweise verborgener Potentiale des Habitus, die durch Wiedererkennungen, aber auch durch Enttäuschungen, Irritationen oder Überraschungen aktiviert werden. Auslöser sind Erfahrungen der Diskrepanz zwischen situativen Anforderungen und bereits erworbenen Fähigkeiten. Gelernt werden muss, wenn sich Menschen in Situationen (wieder-) finden, die mittels eingefleischter Routinen allein nicht zu bewältigen sind, sondern neue, unter Umständen improvisierte Akte erfordern.“ (Alkemeyer 2008: 52f)

Heißt das, Projekte Kultureller Bildung bieten die Möglichkeit, sich in besonderer, verdichteter Art und Weise in solche, wie die hier von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu beschriebenen Diskrepanzen zu begeben und so neue Handlungsstrategien zu entwickeln? Ist Erfahrung tatsächlich etwas, das erst dann als solche benannt wird, wenn sie in die Konfrontation zu bisherigen Erfahrungen und Fähigkeiten tritt und so Erkenntnis hervorbringt?

Beobachtungen und erste Gedanken

Der Anfang

Wir bleiben nicht in diesem Raum. Wir werden also nicht in einer fokussierten Atmosphäre arbeiten, sondern vielmehr in der Bewegung, im Außen ins Reden und den Austausch kommen. An verschiedenen Orten begeben wir uns in unerwartete, unbekannte Situationen. Denn Erfahrung ist etwas, was in belebten Gegenden passiert. (Jörg Lukas Matthaei, Laborleiter)

Einige Teilnehmer_innen des Labors wirken not amused. Sie sagen, dass sie einen ‚wirklichen', sprich verbalen Austausch im Stuhlkreis auf der Bühne wollen und nicht hergekommen sind, um die ganze Zeit ‚zu machen'. Der Laborleiter verdeutlicht, dass der Austausch in der praktischen Arbeit erfolgen wird. Dann steht er auf, fordert alle auf, sich am Eingang des Theaters zu treffen, und geht los. Einige stehen ebenfalls auf und machen sich auf den Weg, andere erheben sich nur zögerlich, begeben sich dann auch in Richtung Ausgang. Eine Teilnehmerin macht ihrer Gefühlslage in Form eines lauten RRRRRRRRRRRRRR Luft.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

Am Beginn dieses Prozesses stehen also Erwartungen und die damit verbundene angespannte Frage, ob diese erfüllt werden. Ist das ein Hinweis darauf, dass Bourdieu richtig liegt? Einige der Teilnehmenden befürchten möglicherweise, dass ihr Repertoire an bereits erworbenen Fähigkeiten für die situative Anforderung, nämlich „Erfahrungsaustausch im Machen", nicht ausreichen könnte. Könnte es also genau zu der von Bourdieu beschriebenen Diskrepanz kommen, aus der Erkenntnis erwächst? Einige der Teilnehmenden hatten erwartet, im Kreis zu sitzen und sich verbal zu äußern. Der Laborleiter lädt stattdessen dazu ein, sich in der Stadt in unerwartete und unbekannte Situationen zu begeben. Er eröffnet damit einen Erfahrungsraum für die Teilnehmenden, in dem sie sich, anders als es oft im Alltag der Fall ist, bewusst und damit zugleich auch spielerisch in die Diskrepanz zwischen gewohntem Handlungsrepertoire und situativer Anforderung begeben können. Diese Form der besonderen Aufmerksamkeit kann vielleicht vertraute Erfahrungen intensivieren oder gar neue Erfahrungen eröffnen und damit Erkenntnisse zu Tage bringen, die im Alltäglichen untergehen bzw. nicht bewusst entwickelt werden können.

Ortswechsel

Die Laborgruppe setzt sich in Bewegung, entlang einer stark befahrenen mehrspurigen Straße, gesäumt von hohen Hotel- und Bürogebäuden. Die Teilnehmer_innen stellen während des Gehens in kurzen Zweiergesprächen Vermutungen an, was sie nun wohl erwarten wird. Nach fünf Minuten stoppt der Laborleiter an einem Kiosk mit dem Namen *Prager Treff*, der sich an einem Rondell, in dessen Mitte ein Blumenbeet angelegt ist, befindet.

Projektroulette oder vom Konstruieren und Dekonstruieren

Wir spielen nun eine Runde Ninja. Wir stellen uns alle in einen großen Kreis, springen mit einem lauten Ninja-Ruf auseinander und verharren in der Position, in der wir landen. Aus dieser Position heraus versuchen wir nun uns gegenseitig abzuklatschen. Wer berührt wird, scheidet aus, wer übrig bleibt, stellt ein Projekt von sich vor.

Während die Gruppe in der ersten Runde noch sehr diszipliniert ist, die Regeln des Spiels einzuhalten, wird in weiteren Runden immer mehr mit Tricks und Schummeleien gearbeitet, um am Ende möglichst nicht als Sieger oder unbedingt als Sieger hervorzugehen und dementsprechend kein Projekt vorstellen zu müssen bzw. ein Projekt vorstellen zu dürfen. Die Regeln des Spiels konstruieren eine bestimmte Struktur und bieten gleichzeitig die Möglichkeit, die Struktur zum eigenen Vorteil zu verändern, sie anderweitig zu gestalten.

Bitte stelle jetzt ein Projekt von dir vor. Allerdings unter einem bestimmten Aspekt, den ich vorgebe. Damit soll die gewohnte Darstellungsweise der eigenen Arbeit durchbrochen werden. Als Hindernis wird die Zeit für die Darstellung auf vier, fünf Minuten beschränkt.

Ein Teilnehmer positioniert sich vor der Gruppe. Der Aspekt, unter dem er sein Projekt darstellen soll, lautet: Das erste und das letzte Mal.

„Es war das erste Mal, dass ich mit Behinderten gearbeitet habe, und es wird bestimmt nicht das letzte Mal sein. Ich wusste nicht, was mich erwartet. Ich habe alle meine Vorbereitungen über Bord geworfen. Ich habe Licht, Raum und Musik genutzt, um einen Erlebnisraum für die Schüler zu schaffen. Ich habe die Schüler aus den Rollstühlen genommen."

Bereits in dieser kurzen Eingangssequenz beschreibt der Laborteilnehmer eine für ihn sehr existenzielle Situation in seinem beruflichen Dasein: Sein bisheriges Handwerkszeug, sein künstlerisches Können ist nicht kompatibel mit der Situation, in der er es anwenden soll. Er muss vielmehr alles über Bord werfen, um einen adäquaten Erfahrungsraum für die Menschen, mit denen er arbeitet, schaffen zu können.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

In der Beobachtung dieser Darstellung kommt die Frage auf, ob in einer anderen erzählerischen Rahmung mit einer anderen Fokussierung möglicherweise eine ganz andere Erfahrung als zentral benannt worden wäre. Der Tänzer beschreibt seine Erfahrung, dass er seine Fähigkeiten in der Situation mit den behinderten Schüler_innen nicht anwenden konnte. Die Situation erfordert etwas anderes, was er aber noch nicht kennt, sondern erst in der Auseinandersetzung mit der Körperlichkeit der Schüler_innen entdecken kann.
Und möglicherweise wurde diese Erfahrung aufgrund des durch den Laborleiter vorgegebenen Aspekt des *ersten und letzten Mals* in dieser Klarheit überhaupt erst benennbar. Dadurch, dass der Teilnehmer etwas, das er erlebt hat, in Zusammen-

hang zum vorgegebenen Aspekt innerhalb einer bestimmten Zeitvorgabe bringen musste, konstruiert sich in diesem Rückblick seine Erkenntnis des „Alles-über-Bord-werfen-Müssens“.
Vielleicht zeigt dieser Konstruktionsvorgang etwas auf, das die besondere Qualität ästhetischer Erfahrungsräume verdeutlicht:
In der Reibung an und mit Spielregeln und Rahmungen wird die von Bourdieu beschriebene Diskrepanz erzeugt und damit erfahrbar. Gemeint ist, dass im Gegensatz zum Alltäglichen, wo oftmals Diskrepanzerfahrungen eher vermieden werden, diese im ästhetischen Erfahrungsraum bewusst provoziert werden.

Die Redezeit für die Projektdarstellung kann um jeweils zwei Minuten verlängert werden, wenn der Redner eine Challenge, die von einem anderen Gruppenmitglied vorgegeben wird, annimmt. Es muss eine Challenge sein, die Passanten involviert, also das einbezieht, was von außen vorbeikommt.

Die Gruppe ist mittlerweile einige Runden weiter und befindet sich beim aktuellen Projektroulette auf einer auf einem Hügel gelegenen Aussichtsplattform einer Grünanlage.

Die Fläche beträgt ca. fünf Meter im Durchmesser und ist mit zwei Bäumen bewachsen. Auch hier spielt der Großteil der Gruppe, auf engerem Raum als bisher, eine Runde Ninja. Der kleinere Teil der Gruppe denkt sich neue Challenges aus. Die Gruppe spielt ausgelassener und aufgrund des kleineren Raumes mit mehr Körperkontakt. Es wird viel gelacht und gejohlt. Eine Teilnehmerin gewinnt und berichtet unter dem vom Laborleiter vorgegebenen Aspekt: *Falsch den Mund gehalten*. Dazu stellt sie sich an den Eingang der Plattform und beginnt zu berichten. Sie leitet damit ein, dass sie falsch den Mund gehalten habe. Sie blickt stirnrunzelnd zu Boden, dann in die Weite, die Augenbrauen ziehen sich zusammen. Die Annäherung an den Moment, wo falsch der Mund gehalten wurde, wird fast mystisch formuliert: „Da ist jemand nicht guten Willens, sondern jemand, der vielmehr den Willen eines anderen verfolgt. (…) Aber ich schmeiße niemanden hinaus, das ist einer meiner Grundsätze.“ Die Teilnehmerin stellt ihre Füße fest auf den Boden. Die Redezeit ist um, aber die Teilnehmerin möchte noch mehr berichten. Dazu soll sie folgenden Challenge annehmen: Fange eine Taube. Die Teilnehmerin möchte das nicht tun. Sofort erklären sich zwei andere aus der Gruppe bereit, die Challenge für sie zu übernehmen. Ohne eine Reaktion abzuwarten, rennen sie los. In Bruchteilen von Sekunden stürzen sie förmlich den Hügel hinunter und jagen auf Tauben zu. Die anderen feuern sie lautstark von oben an. Wie Helden werden sie gefeiert, als sie von der ‚Jagd‘ zurückkehren.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

In der Beobachtung wird deutlich, dass mit der Taubenjagd ein Bruch der Situation erzeugt wurde. Die Redezeit ist abgelaufen und um diese zu verlängern, muss zuerst eine Challenge erfüllt werden. Ohne Vorwarnung wird eine neue situative Anforderung gesetzt und die bisherige einfach gekappt. Eine gerade konstruierte Wirklichkeit wird so im Bruchteil von Sekunden dekonstruiert. Aber, anders als im Alltag, bietet sich im ästhetischen Erfahrungsraum vielleicht die Möglichkeit, der Konstruktion und Dekonstruktion von Wirklichkeit spielerisch auf die Spur zu kommen.
Die Erfindung, Verwerfung und Variation von Spielregeln wird erfahrbar, wie Räume und Situationen entstehen, verändert oder auch wieder ganz anders konstruiert werden können. In diesem Beispiel wird die Tragödie des Falsch-den-Mund-gehalten-Habens durch das plötzliche Jagdfieber in eine Komödie verwandelt.

Die Teilnehmer_innen der Laborgruppe spielen insgesamt sechsmal Projektroulette an drei verschiedenen Orten. Mittlerweile sind ca. vier Stunden vergangen. Nach einem erneuten Ortswechsel beginnt das nächste Forschungssetting.

Stadtattraktionen – oder warum es sich lohnt, zweimal hinzuschauen

Wie kann ein Ort zur Attraktion werden? Wie kann der Ort so wahrgenommen/erlebt werden, dass Passanten ihn als Attraktion empfinden? Bewegt euch weiter durch die Stadt und findet einen Ort, den ihr zur Attraktion werden lasst. Als Impuls für euren Weg gebe ich euch „Weites Vergessen“ mit. Per Handy werde ich euch weitere Impulse schicken.

Die Kleingruppe zieht los und hält nach wenigen Metern gleich wieder, da sie am Wegrand eine kleine Ansammlung von Sperrmüll entdeckt. Aktionistisch stürzen sich die Teilnehmer_innen auf die verschiedenen Gegenstände. Eine besondere Attraktion bildet hier ein roter Karteikasten. Sofort sprudeln die Ideen, nach kurzer Diskussion wird der Kasten mit *Weites Vergessen* beschriftet und festgelegt, was es mit diesem Kasten auf sich hat. Er bietet die Möglichkeit, all das, was man vergessen möchte, in den Kasten hineinzusprechen und somit dort verwahrt zu lassen. Hoch motiviert macht sich die Gruppe auf den Weg, einen geeigneten Ort zu finden, an dem der Karteikasten deponiert wird, um ihn so in eine Attraktion zu verwandeln. Ungefähr 50 Meter vom Fundort entfernt entscheiden sich die Gruppenmitglieder für einen Ort. Es ist die Bank einer Bushaltestelle unter einer Eisenbahnbrücke. Nachdem der Karteikasten seinen Platz gefunden hat, macht sich erste Ratlosigkeit breit. Ist der Ort nun wirklich zu einer Attraktion geworden? Verschiedene Positionierungen an diesem Ort werden ausprobiert. Die Attraktion, die der Kasten zu Beginn hatte, scheint für seine Entdecker_innen etwas verflogen zu sein. Zweifel machen sich breit. Der Karteikasten wird an die Ursprungsposition, die Bank der Bushaltestelle, zurückgestellt und erprobt. Die Teilnehmer_innen entdecken, dass aufgrund der Örtlichkeit, das Zuklappen des Karteikastens akustisch durch den Hall der Brücke verstärkt wird. Dieser Ton verleiht dem Kasten etwas Magisches. Das, was man zu vergessen wünscht und in den Karteikasten hineinflüstert, scheint beim Zuklappen des Kastens und dem damit verbundenen Hall in weit entfernte Sphären zu entschwinden. Die

Gruppe ist begeistert von der neu entdeckten Attraktivität ihrer Installation. Die Gruppe probiert die geschaffene Attraktion mehrfach aus und verlässt dann die Haltestelle. Zurück bleibt ein roter Karteikasten mit der Etikettierung: *Weites Vergessen*.

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

In der Beobachtung wird die Dynamik, die in der Gruppe entstanden ist, in drei Phasen sichtbar: Aktionismus, Befriedigung, Zweifel und daraus resultiert wiederum neuer Aktionismus. Möglicherweise könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass ein künstlerischer Entwicklungsprozess in der Gruppe das widerspiegelt, was auch im Erkenntnisprozess des Einzelnen passiert: Die Gruppe erhält eine Aufgabe, die ihr plausibel und lösbar erscheint. Dadurch ist sie handlungsfähig und tritt sogleich in Aktion. Situative Anforderung und erworbene Fähigkeiten gehen noch zusammen. Die Gruppe bringt in für sie befriedigender Weise den Impuls *Weites Vergessen* und den Fund des Karteikastens zu einer Idee zusammen. Als Ort und Idee zusammengebracht werden sollen, entstehen Zweifel, ob dieses Zusammenspiel eine Stadtattraktion ergibt. Durch die weitere Auseinandersetzung mit dem Karteikasten, sprich der Idee im Zusammenspiel mit dem Ort, kann eine tatsächliche Attraktion entdeckt werden. Die Gruppe hat nicht nur das, was sie – durch den Kasten inspiriert – als Idee im Kopf hatte, realisiert, sondern das Potenzial des Ortes als unbekannte situative Anforderung aufgegriffen. Dadurch konnte sie etwas Neues und Unerwartetes entdecken.

Hebammenkunst – oder die Gedanken entstehen im Gehen

Nutzt die Situation, dass ihr hier mit Vielen zusammengekommen seid, die ein Verständnis für künstlerische Projektarbeit haben. So könnt ihr euch gut unterstützen, um eine Projektidee zu formulieren und zu profilieren. Findet euch dazu in Paaren zusammen, um euch mit euren bisher noch utopischen Projekten zu beschäftigen. Ihr habt jeweils 15 Minuten Zeit, über eure Projektidee zu sprechen. Der jeweils andere hört zu und versucht durch Fragen im Sinne der Hebammenkunst nach Platon, der Idee mit auf die Welt zu helfen. Begebt euch dazu in Paaren in den Stadtraum. Derjenige, der zuhört, schlägt einen Ort vor, an dem das Gespräch stattfinden soll. Ist ein offener oder ein geschlossener Ort besser geeignet? Ist er belebt oder ruhig? Gestaltet den Weg dorthin ebenfalls bewusst, z.B. im Schweigen, als Blindenführung etc.

Zwei Teilnehmer machen sich auf den Weg. Nach ca. fünf Minuten finden sie in einem kleinen Waldstück in unmittelbarer Nähe einen versteckten Ort. Dort ist ein ‚Gedenkstein'. Ein hölzerner Steg, der auf eine Treppe stößt, führt daran vorbei. Der Ort ist schattig, modrig, wirkt verlassen und weit weg von allem, da die Stadtgeräusche nur gedämpft zu hören sind. Der Teilnehmer, der eine Projektidee entwickeln will, lehnt sich mit dem Rücken an das Geländer des Steges, den Gedenkstein im Blick. Er beginnt zu sprechen, leise, fast in sich gekehrt, die Atmosphäre hat etwas Rituelles, fast Spirituelles. Sein Gegenüber hat sich etwas entfernt ebenfalls auf dem Steg positioniert und hört zu. Es geht um das Thema Demenz und die Frage, ob Tanz oder etwas anderes Menschen, die in dieser Weise erkrankt sind, erreichen und erfüllen kann.

„Der Ort passte zu meinen Gedanken. Was man vorher als Problem wahrnimmt, wird durch das Gespräch zur Animation. In dieser Aufgabe habe ich mit dem angefangen, was ich noch nicht weiß, und nicht mit dem, was ich weiß. Es lässt sich frei sprechen mit einer Person, die man nicht kennt. Die vereinbarte Aufmerksamkeit ist gut. Einfache Regeln können sehr komplexes Wachstum hervorbringen." (Aussagen von Teilnehmenden in einer Auswertungsrunde zu dieser Aufgabe)

Was der Beobachterin durch den Kopf geht …

Mit diesem Erfahrungsraum *Hebammenkunst* hat der Laborleiter das aufgegriffen, was schon im Rahmen der *Stadtattraktionen* zu beobachten war. Durch das Bewegen im Raum, durch die Aufmerksamkeit gegenüber Orten, Atmosphären und ein Gegenüber, durch genau dieses sinnliche Erfahren in der Reibung, Berührung, mit den bisherigen Überlegungen und Gedanken, kann erst die Idee zur Welt gebracht werden. Nicht-Wissen, Suchbewegungen im Raum als positive und notwendige Voraussetzung, um dem Eigenen auf die Spur zu kommen.

Fazit

Ausgangsfrage für die Beobachtung des Labors *Reality Check* war: Wie und wodurch wird aus einem Geschehen eine Erfahrung und wann wird sie als solche benannt? Diese Frage kann allein aus der Beobachtung des Labors nicht umfassend beantwortet werden. Allerdings wird dennoch deutlich, dass ästhetische Wahrnehmungsräume die Möglichkeit bieten, der Bedeutung des Lernens durch Erfahrung auf die Spur zu kommen. In der Konstruktion und Dekonstruktion von Wirklichkeiten werden das Eigene und das Fremde erfahrbar. Meiner Meinung nach ist dies eine grundlegende Voraussetzung, um in der Vielfalt der Möglichkeiten handlungsfähig zu bleiben. Identitätsarbeit in einer pluralen Gesellschaft zielt vor allem auf die Schaffung von Lebenskohärenz ab (vgl. Keupp 2003). In der pluralen Gesellschaft geht es darum, sich immer wieder neu zu erfinden, um mit der Vielfalt, den kontinuierlichen Veränderungen und nicht einschätzbaren Entwicklungen unserer Zeit umgehen zu können und handlungsfähig zu bleiben. Das, was mir begegnet, was ich erfahre, versuche ich so in meine Identitätskonstruktion ‚einzuweben', dass Brüche und Leerstellen persönlich plausibel bleiben. Das Ich konstruiert sich und seine Wirklichkeit immer wieder neu, indem es sich immer wieder neu erzählt.

Literatur

Alkemeyer, Thomas (2008): „Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen" In: Ute Pinkert (Hg.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin/Strasburg/Milow: Schibri Verlag, S. 46–66.

Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft – Zur Theorie des Handelns*, Berlin: Suhrkamp Verlag.

Keupp, Heiner (2003): *Identitätskonstruktion*. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg.
https://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaets-konstruktion.pdf (19.12.2013)

ÜBER DIE (UN)MÖGLICHKEIT, GEMEINSAM EINE IDEE ZU ENTWICKELN

Laborleitung: David Reuter
Teilnehmende Beobachterin: Ursula Jenni
Assistentin: Lea Tatsch
Ort des Labors: Glashaus

Das Labor widmet sich als offenes Format der Grundfrage, wie künstlerische Ideen in einer Gruppe entstehen, ob und wenn ja, wie sie sich dann potenzieren lassen. Durch welche Prozesse wird aus vielen Ideen ein gemeinsames Projekt? Wo beginnt bei der gemeinsamen Idee die Gruppe und wo steht bzw. bleibt denn da das Ich?

Inhaltlich geht es darum, wie und in welchen Schritten es möglich wird, kollaborativ und ressourcenorientiert szenisch künstlerische Projekte zu initiieren. Dabei wird vorrangig praxisbezogen erarbeitet, welche Faktoren beeinflussbar sind und zum Gelingen gemeinsamer Projektarbeit beitragen.

Ausgangspunkt wird die Arbeit in kleineren Teams sein, die sich intensiv mit der Konzeption und Realisierung eigener Projektideen beschäftigen. Durch die selbst erfahrenen Übungen, die Beobachtung der anderen Teams und Gespräche über die entwickelten und präsentierten Beispiele soll veranschaulicht werden, welche Bedeutung und Funktion kollaboratives Arbeiten im bildungstheoretischen Diskurs einnimmt bzw. einnehmen könnte.

Ankündigung aus der Tagungsbroschüre

Die filmische Dokumentation des Labors befindet sich auf der DVD, die diesem Band beiliegt.
Kamera: Andreas Heinemann

VERSUCHSREIHE ZUR KOOPERATIVEN PROJEKTENTWICKLUNG

Beobachtungen aus dem Labor

Über die (Un-)Möglichkeit, gemeinsam eine Idee zu entwickeln

Ursula Jenni

Ich kann ganz gut Pflanzen bestimmen. Ich kann gut sprechen, auch freie Rede. Gut schwimmen, Schlagzeug spielen, gut wandern, gut die Landschaft genießen. Ich kann gut Zigaretten drehen und schön rauchen. Ich kann gut die Ruhe bewahren, kann gut zuhören, kann ganz gut zeichnen und malen, habe ein gutes Durchhaltevermögen. Ich kann ganz gut Begeisterung entwickeln. Ja, ich auch, ich auch, ich auch, ich auch.

Ich kann gut Lagerfeuer machen und gerne singen, Gitarre spielen, komponieren, große Gruppen bewegen. Ich bin ein großes Talent im Vergessen von Namen, aber ich kann mir gut Gesichter merken und gut den Überblick behalten – meistens. Ich kann gut mit Tieren umgehen und werde die drei Katzen von den Nachbarn auch nicht mehr los. Ich kann gut Schreibstile kopieren.

Ich kann ohne Rezept sechs verschiedene Apfelkuchen backen!

Boah! Wow!– Das finde ich bisher die sinnvollste Fähigkeit. Okay, okay, du hast gewonnen, wir gratulieren.

Ein Lacher entlädt sich in der Runde. Ich sitze seit zehn Minuten gemeinsam mit fünf Theatermacher_innen an einem Biertisch im Schatten des Theaterhauses. Wir tragen zusammen, was wir gut können. Vorsichtig tastend wandern wir durch den Fundus unserer je eigenen Ressourcen, lassen uns beim Suchen inspirieren und anstecken von dem, was die anderen als besondere persönliche Fähigkeiten beschreiben. Zwischendurch immer wieder Pausen – jede_r scheint ohne Eile ihr/sein inneres Archiv zu durchforsten. Fundstücke werden von der Gruppe aufmerksam entgegengenommen, manchmal kommentiert, manchmal lösen sie Lacher aus. Wir lernen uns kennen. Alle Ressourcen werden auf Post-its festgehalten. Wenn mehrere aus der Gruppe etwas Gleiches können, dann werden in entsprechender Anzahl Striche dahinter gesetzt. ‚Ohne Rezept sechs verschiedene Apfelkuchen backen' bleibt ohne weiteren Strich.

Nach dem Lacher und der Bewunderung für diese besondere Ressource kehren wir zur Sammlung zurück. 30 Minuten lang bleiben die fünf Teilnehmer_innen und ich, die teilnehmend Beobachtende, ruhig, forschend, suchend, uns amüsierend bei unseren Ressourcen. Die Stimmung ist leicht, heiter, beschwingt.

13 Personen in einem Kleinwagen

Gemeinsam in einen Käfig gesperrt werden und dann zusammen arbeiten. Diese Situation möchte ich mit euch herstellen.

So skizzierte David Reuter zu Beginn des Labors seine Versuchsanordnung. In einer kurzen Videosequenz konnten wir einige Minuten davor gespannt verfolgen, wie es gemeint war: 13 Menschen stiegen in einen Kleinwagen und fuhren locker und gut gelaunt davon.

Für uns ging das Experiment jedoch zunächst solistisch los: In den Raum gehen, sehen, dann ein gemeinsames Tempo finden. Ein imaginäres Floß im Gleichgewicht halten. Ohne Absprache eine Landkarte der Wohn- und Arbeitsorte mit unseren Körpern im Raum etablieren. Uns dann stumm nach der Helligkeit der Augenfarbe auf einer Linie sortieren, dann nach den Jahren der Theatererfahrung: 50 Jahre Unterschied waren hier zwischen dem einen und dem anderen Ende der 20-köpfigen Menschenkette verkörpert. Schließlich stellte uns David Reuter die entscheidende Frage für die erste Phase des Versuchs: „Welches ist deine bevorzugte Teamgröße für ein Projekt?“ Anhand dieser Lieblingsgröße teilte er anschließend die Gruppen ein und schickte uns mit der ersten Aufgabe an einen schönen, angenehmen Ort unserer Wahl.

Ich möchte, dass ihr aus dem Nähkästchen plaudert und euch gegenseitig erzählt, was ihr besonders gerne macht und/oder besonders gut könnt, wirklich alles, alles, egal, was es ist: Geige spielen, frisieren, nähen, wirklich alles.

Meine Aufgabe der teilnehmenden Beobachtung war an sich solistisch angelegt, ließ sich jedoch alleine nicht verwirklichen. So kam es, dass ich als temporäres Gruppenmitglied Zeugin und Mitschöpferin der Ressourcenliste der Fünfergruppe wurde.

Gut 50 Minuten nach dieser ersten Aufgabenstellung finden wir uns im Plenum wieder. Sieben Gruppen in Konstellationen zwischen Zweier- und Fünferteams präsentieren hier ihre gesammelten Ressourcen. Alle nach dem gleichen Muster: Zum Flipchart gehen, Post-its mit den aufgeschriebenen Ressourcen aufkleben und dabei laut vorlesen. Es sind kleine Variationen in der Performance wahrnehmbar: Mal verteilt eine Person alle Post-its zu Beginn an die anderen, mal werden die Zettel nach und nach weitergereicht, mal ist die Performance lebhafter, mal zurückhaltender. Erste kleine Eigenheiten der einzelnen Gruppen kommen zum Vorschein, äußern sich in ihrer kurzen Präsentation.

Auf den Flipchart-Bögen sammelt sich eine beeindruckende Vielzahl von Ressourcen, diesseits und jenseits des Theater-Machens.

David Reuter führt uns an die nächste Aufgabe heran:

Nun kommt der Plural ins Spiel. Eine Idee, ein Bild von etwas können wir uns nicht gemeinsam machen, sondern nur jede_r für sich. Und so können wir als Gruppe eben nicht eine einzelne Idee haben. Wir können aber unsere Vielzahl von Ideen gemeinsam verbinden. Allerdings braucht es dafür eine innere Notwendigkeit zur Zusammenarbeit. Wenn sich eine Aufgabe alleine lösen lässt oder jemand lieber

alleine arbeitet, ist das auch gut. Wenn nicht, ist die Entscheidung für das Team und auch für die bevorzugte Teamgröße ein zentrales Moment.

Als David Reuter das Wort „Notwendigkeit“ spricht, segelt ein Post-it vom Flipchart-Bogen.

Findet nun als Nächstes Projektideen auf der Basis eurer Ressourcen. Ihr könnt damit beginnen, diese zu gruppieren, gleiche und verschiedene Ressourcen auf den Bögen neu anzuordnen. Schaut, welche Ideen bei jedem und jeder von euch auf der Grundlage der Ressourcen entstehen. Hört euch zu. Notiert die Ideen auf Karten, wenn sie euch gefallen. Es gibt keine Not, sich jetzt schon von etwas zu verabschieden, also sammelt alle Ideen ein.

Die Gruppen holen sich die Papierbögen mit den darauf haftenden Post-its ihrer Ressourcen und suchen sich einen Platz zum Sortieren, Nachdenken, Besprechen.

Ich wandere jetzt mit einer Dreiergruppe mit. Teilnehmend verfolge ich das Ordnen der Ressourcen. Eine Teilnehmerin ergreift die Initiative, schlägt vor, eine Ecke auf dem Papierbogen für besondere und eine Ecke für die eher normaleren Ressourcen zu wählen. Wir fangen an, die Post-its an neue Positionen zu kleben. Es entspinnt sich ein Dialog, der immer mal wieder durch die impulsgebende Teilnehmerin kleine neue Wendungen erfährt.

Streicheln, hohe akustische Sensibilität, sich gerne in der Stille aufhalten. – Fällt eher etwas raus. – Sehr intuitiv für andere – das auch? – Das ist eher normal, also im Theater. Aber es kommt auf den Kontext drauf an. – Zielstrebig, hartnäckig – das sind so die Orga-Qualitäten.

In Wellen kommen wir mit dem Sortieren voran, finden neue Gruppierungen und Untergruppierungen. Zwischendurch auch hier längere Pausen, ein Betrachten der bunten Zettel mit den Ressourcen, ein Nachdenken. Es kommt ein erster Vorschlag für eine Idee:

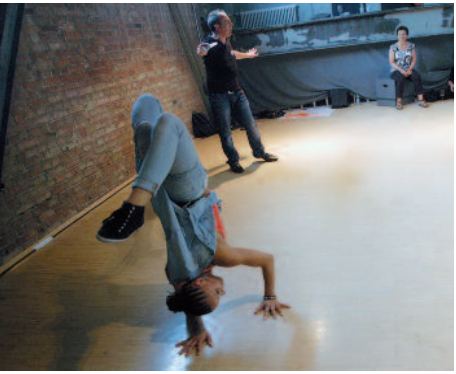
Wenn ich das so vor mir sehe, bin ich unheimlich beeindruckt von Dingen wie: gutes Gedächtnis und Disziplin. Ich könnte mir vorstellen, eine Gedächtnis-Disziplin-Performance zu machen.

Betrachten, Nachklingen lassen, Überlegen.

Darf ich meine Performance zusammenstellen, mit meinen Zutaten, die ich gerne drin hätte?

Die Teilnehmerin ordnet die Zettel neu an. Sucht aus. Die anderen folgen ihrem Tun.

Wie würdest du das nennen?



Eine Performance ohne intellektuell verständliche Worte und das intuitive Element hätte einen großen Raum – dieser Raum würde mich interessieren, Gesang und Körper.
Eine FremdeSpracheKlangInstallation?
Das finde ich eine schöne Idee, dass jede von uns mal ihr persönliches Ding zusammenstellt. Magst du?
Singen, tanzen, kreativ sein, können uns Raum geben untereinander, voller Phantasie, beweglich, gelenkig. – Gesungener, getanzter Raum – meiner oder deiner –, wollen wir das so nennen?

So stellt sich nach und nach jede der drei Teilnehmerinnen ihre Performance aus dem Buffet der Ressourcen zusammen. Dann ein kleiner Wendepunkt – eine erste Idee wird konkret. Konkret geschildert für die Umsetzung mit genau dieser Dreiergruppe.

Als inneres Bild stelle ich mir vor, dass wir erst mal Stille darbieten. Ich kann mir vorstellen, dass, wenn wir das zu dritt machen, dann …

Die Teilnehmerin stellt die Performance, wie sie sich gerade in ihrer Vorstellung entwickelt, den anderen vor. Wieder eine Pause. Nachvollziehen. Notieren. Ein „Find ich gut“.

Dann werde ich als Gast gefragt, welche Performance ich mir vorstellen könnte. Ich stelle sie zusammen, stelle sie vor. Ich bin für einige Momente mehr ins Gespräch involviert, mehr teilnehmend denn beobachtend. Das Gespräch nimmt Fahrt auf und erfährt erneut einen kleinen Wendepunkt, eine neue Frage:

Gibt es Schnittmengen zwischen den Lieblingsperformances der Einzelnen? Gibt es zentrale Ressourcen, um die alles kreist? Es entspinnen sich Ideen der Zusammenführung der einzelnen Lieblingsperformances. Assoziationen zu Filmen fließen ein, mögliche Handlungsaufgaben werden skizziert. Unsere unterschiedlichen Tempi und Modi der Annäherung an Ideen werden jetzt greifbar. Für eine Weile folgen wir wieder den Ideen einer Teilnehmerin. Eine zweite fügt Ergänzungen aus ihrem Erfahrungsfeld mit an. Die dritte setzt etwas später mit einer dramaturgischen Reflexion des Gesagten ein, erkennt zwei Daseinsweisen des Menschen in den skizzierten performativen Abläufen: Das Sein als Da-Sein und das Ausgerichtet-Sein auf ein Ziel hin. Ein Spannungsfeld, in dem sich jeder Mensch bewegt.

Plenum der Ideen

Ein Theaterlabor, das einmal mit ausgeschlafenen, einmal mit unausgeschlafenen Schauspielern durchgeführt wird.
Vorlesen auf der Straße.
Menschen von visueller Stimulation wegführen und auditiv stimulieren.
Mit Kindern unterwegs sein und deren Erfahrungen präsentieren.
Entlarvung der Inhaltslosigkeit von Sprache im Theater.
Verschiedene Formen von Rededuellen.
Der Tollpatsch geht durch den Barfuß-Park.
So viel Geld wie möglich in 20 Minuten ausgeben.
Luftmaschen in der Luftakrobatik häkeln.
Die Unmöglichkeit des Körpers testen.
Das Haus Martin gemeinsam mit den Senior_innen, die da wohnen, mit einer Farbschleuder dekorieren.
Ein Gebäude, in dem jeder Zuschauer etwas anderes erlebt. Zum Abschluss ein Fest, bei dem sich die Gäste austauschen. Wer hat was gesehen? – Ein Spiel mit Sein und Schein.
Freundlich einladend und subversiv politisch: Eine Lesung am Meer mit Steine-Flitschen, die auf das Berliner Stadtschloss projiziert wird. Ein Protest gegen die Verschwendung.

Und, und, und.

Der Fluss der Ideen, die jetzt in diesem Plenum präsentiert werden, scheint schier unerschöpflich. Manche Ideen sind schon geschärft, andere noch vage, im Entstehen. Manche Gruppen haben ihre Ressourcen bereits auf zwei zentrale Vorhaben eingedampft, andere haben eine lange Liste unterschiedlicher Projektoptionen zusammengestellt. David Reuter lässt die präsentierenden Gruppen ihre Ideen durch Rückfragen aus dem Plenum genauer umreißen. Regt an, große Sammlungen am Flipchart noch mal thematisch zu sortieren.

Die Teilnehmer_innen wirken ermattet. Es ist heiß und es ist sehr viel Material zum Zuhören, zum Verarbeiten. David Reuter wechselt die Ebene:

Jetzt würde die konkrete Arbeit starten, die konkrete Umsetzung der Projekte. Doch für die nächste Aufgabe möchte ich die geistige Ebene des Weiterentwickelns verlassen: Macht aus euren Projektideen jetzt ein Konzentrat, das ihr allen anderen präsentieren könnt. Nutzt dabei alle Mittel des Theaters. Ihr könnt ortsspezifisch prä-

sentieren, ihr könnt den Beamer nutzen, Soundfiles einspielen, Assoziationen aneinanderreihen, diese Bühne hier im Raum für eure Vorstellung nutzen. Ihr könnt uns zum Wasser führen oder als unausgeschlafene Teilnehmer_innen eures Theaterlabors nutzen. Bündelt so eure Idee in einer Drei-Minuten-Präsentation, damit Leute, die sich für euer Projekt interessieren, erfahren und erspüren, was das Besondere daran ist. Ihr könnt Fotos nutzen, ihr könnt mir Bescheid sagen, wenn ihr Informationen braucht oder Material. Arbeitet jetzt ganz praktisch an der Realisierung eures Projektes. Ihr habt 45 Minuten Zeit – nutzt sie, wie ihr es für sinnvoll erachtet. Baut eine Pause ein, wie ihr es braucht. Und ich möchte, dass ihr in dieser Zeit auch eure Rollen im Projekt klärt. Übernimmt jemand die Rolle einer Regisseurin? Seid ihr beide Performerinnen? Gibt es andere Aufgaben, die auf jeden Fall von euch übernommen werden?

David Reuter lässt sich jetzt selber von den Ideen mittragen, gibt hier und da noch Impulse und Assoziationen rein. Er unterstreicht mehrmals, wirklich alles, was passt und zum Projekt gehört, mitzunehmen und in die Präsentation zu integrieren. Und er erinnert an drei Punkte, die ihm jetzt für die nächste Phase der Zusammenarbeit wichtig sind:

- *Geh von dir aus und sprich über dich und deine Ideen.*
- *Nimm die Ideen der anderen an. Freu dich über diese Vielfalt.*
- *Verzichte bitte auf Killer-Phrasen, wie etwa: Das haben wir doch schon alles gesehen.*

In allen logistischen Fragen und Aufgaben bietet er nochmals seine Unterstützung an, Hilfe mit Musik, Video, Foto, Internet und was immer für Überraschungen noch auftauchen mögen.

Ich stelle mich für diese Phase als Testpublikum zur Verfügung. Ein solches wird allerdings vorerst nicht gebraucht.

Die Gruppen machen sich auf den Weg zu ihren Arbeitsräumen und -nischen und finden schon auf dem Weg dorthin wieder ins Gespräch. Sie diskutieren darüber, wie man Politiker_innen und Geldgeber_innen überzeugen könnte. Sie stellen Fragen zusammen, die im Internet recherchiert werden müssen. Kombinieren die bisherigen Ideen neu, fokussieren, tauschen aus, stellen sich gegenseitig fremdsprachige Wörter vor.

Es breitet sich rasch eine geschäftige Atmosphäre aus. Die Gruppen scheinen in ihr Projekt versunken, die Energiekurve steigt wieder.

Ich beobachte ein Trio auf dem Boden, angezogene Beine, ein zartes Summen im Raum. Eine Person steht auf, löst sich von der Gruppe mit festen Schritten. „Ort! – Ort Ort!“, schallt es durch den Raum. Es wird geprobt.

An der Glastür ist ein anderes Trio in eine heftige Diskussion vertieft. Es geht um Vegetarier. Die Diskussion wird engagierter, lauter: „Na gut!“ Eine Person dreht ab, patscht mit Energie ein Post-it auf ein Plakat. Dann kurze Pause, ein Blick in die Runde, ein gemeinsamer Lacher. Die Szene ist aufgelöst, die Spielerinnen stellen sich zusammen, reflektieren im gelösten Gespräch das Gespielte.

Die Fünfergruppe sitzt auf der Treppe – mitten drauf. Unter ihnen rot bemalte Stufen. Blicke wechseln von Sprecher_in zu Sprecher_in – Arme weisen in unterschiedliche Richtungen. „Von hier nach da kommen die Zuschauer_innen. Und die zweite Gruppe dann aus dieser Richtung.“

Die Regisseurin eines Duos wandert an ihnen vorbei, die Treppe hinauf und dann das Foyer entlang, bis zu ihrer weit entfernten Position als ‚erste Zuschauerin‘.

Das Quartett rauscht vor die Tür. Positioniert sich so, dass das Haus Martin im Hintergrund gut zu sehen ist, eine Spielerin probiert ein paar Tanzschrittchen im noch zu erfindenden Pinguin-Style. Es ist heiß in der Sonne. Sie verlegen die Probe in den Schatten, lassen das Haus Martin links liegen. Ein Spieler stellt sich aus Mülleimern ein Schlagzeug zusammen.

In einer anderen schattigen Nische malen Arme Wellen in die Luft, nackte Füße tänzeln auf dem Asphalt, Blicke wandern von den Karten zu den Mitspieler_innen. Münder bewegen sich. Die Rushhour ist geschätzte 50 Meter von ihnen entfernt und lässt mit ihrem Brausen ihr Handeln wie ein stummes Spiel wirken.

Ich beobachte Theaterensembles in Proben vertieft und ich denke: Die kennen sich doch vielfach erst seit vier Stunden, ihre Ideen sind in dieser Form seit zwei Stunden existent. Sie sehen aus, als wäre ihnen das Zusammen-Proben vollkommen vertraut.

Im Plenum zur vereinbarten Zeit: Eine letzte strukturelle Aufgabe für diesen Tag: David Reuter hat einen Papierbogen vorbereitet, auf dem jede Gruppe den Namen ihres Projektes oder den Titel der Präsentation und die Organisationsform eintragen wird. Diese Entscheidung soll noch heute getroffen werden.

Danach gibt es eine kurze Absprache, welche der Gruppen ihren Arbeitsstand zeigen möchte. Eine Gruppe meldet sich dezidiert, andere etwas zögerlicher. David Reuter lädt sie ein, ihre Ergebnisse zu präsentieren – sie stimmen zu.

Wir steigen in die Präsentation ein und folgen dem Schild der Fünfergruppe: Follow me!

Ich kann gut imitieren!
Ich kann chronisch unzufrieden sein!
Ich kann liebevoll und humorvoll sein!
Ich bin schlagfertig!
Ich kann gut zuhören!

Mit diesen Worten hat uns das „Kollektiv 5“, wie die Gruppe mittlerweile heißt, in ihr Haus der Widersprüche entführt und teilt uns nun mit flinker Hand in Schein oder Sein, in Mitspieler_innen und Zuschauer_innen ein.

Und natürlich bleibt auch diese Rollenzuschreibung nicht, was sie scheint.

Substanz und Feinschliff

Mit dem verdichteten Arbeitsstand der Projekte starten die Gruppen in den zweiten Labortag. Einige Spieler_innen konnten nur für einen Tag teilnehmen und sind heute nicht mehr dabei. Ein Duo ist neu hinzugekommen.
David Reuter beginnt den Tag wieder im Plenum, im Raum: Gehen, einander wahrnehmen, wach werden und, aufmerksam für die anderen, zu sich kommen.

Für den heutigen Tag ist die Präsentation der Projekte im Rahmen der Besuchszeit geplant. Die Labore von David Reuter und Martin Nachbar sind dafür um 14.45 Uhr verabredet.

Bis dahin bleibt Zeit, an der Substanz der gestern geschaffenen Projekte weiter zu arbeiten.

Wir greifen heute einen Arbeitsschritt auf, den wir gestern übersprungen haben. Tragt auf einem Flipchart-Bogen zusammen, was für die Realisierung der Projekte noch zu tun ist. Besprecht: Was könnt ihr selber leisten, was wollt ihr selber leisten? Fragt euch, ob Ressourcen aus anderen Gruppen möglicherweise mit eingebaut werden können.

Engagiert und konzentriert besprechen die Teilnehmer_innen diese Fragen. Setzen sich mit anderen Gruppen zusammen, fragen Unterstützung an, schildern noch ungelöste Probleme. Die Atmosphäre ist dicht, fokussiert. Sie tauschen sich über Fragen aus.

Wo kann der gesuchte Industrieraum für das Haus der Widersprüche gefunden werden?
Wer behält im Dschungel der Bürokratie die Übersicht?
Wer muss im Haus Martin angesprochen werden?
Was wollen wir selber machen? Welche Aufgaben abgeben?

Mit der konkreten Projektidee im Kopf und im Körper scheinen diese organisatorischen Fragen etwas von ihrer oftmals entmutigenden Dimension verloren zu haben

Nach dieser Phase starten schließlich alle Gruppen in die Vorbereitung der Präsentation. Und zeigen, etwas mehr als 24 Stunden nachdem sich viele von ihnen das erste Mal getroffen haben, sechs bemerkenswerte Performances (vgl. dazu Video-Dokumentation der beiliegenden DVD).

Gedanken der Beobachterin …

Ich nenne dieses Labor eine Versuchsreihe.
Eine Versuchsreihe dazu, wie sich die höchst unterschiedlichen Theatererfahrungen der Teilnehmer_innen Schritt für Schritt in bemerkenswert kurzer Zeit und auffällig leichter, lockerer Atmosphäre potenzieren konnten.
Interessant ist, dass es dabei in keinem Moment und keiner Gruppe zum „So kann ich nicht arbeiten!“ kam, sondern dass sich die Gruppen – egal auf welchem Energielevel sie sich gerade befanden – immer wieder an der Weiterentwicklung ihres gemeinsamen Projektes und am Verbinden ihrer zahlreichen Ideen orientiert haben.
Dies liegt meiner Meinung nach an zwei Besonderheiten der Versuchsreihe:

1. Die Rahmung

Gerade das Pendeln zwischen Gruppenaufgaben und Präsentation sowie Reflektion im Plenum sorgte dafür, dass es – jenseits der sommerlichen Temperaturen – an keiner Stelle zur Überhitzung kam. Im Gegensatz zu physikalischen oder chemischen Experimenten, bei denen Laborant_innen mit Stoffen, Materialien und Werkzeugen hantieren, haben Versuche im Raum des Theaters in erster Linie den Charakter eines Selbstversuchs, auch und gerade, wenn sie in der Gruppe durchgeführt werden. Hier immer wieder Distanz zum eigenen Tun zu finden, war eine wichtige Funktion der konsequenten Rahmung, die der Laborleiter David Reuter gesetzt hatte. Das Betrachten der Ergebnisse der anderen Gruppen und die geschickt gesetzten Reflexionen und Aufgabenstellungen des Laborleiters erlaubten so den Experimentierenden, den Versuchsverlauf jenseits des eigenen Involviert-Seins nachzuvollziehen.

2. Vertrauen und Stärkenorientierung als Basis

Die Grundlage des Kennenlernens und der entwickelten Projekte waren Raumläufe, soziometrische Aufstellungen und ein halbstündiger Austausch über die persönlichen Stärken. Nicht Visionen zum Theater bildeten also den Ausgangspunkt des Projektes, nicht beabsichtigte Wirkungen oder unendliche Monologe über das bisherige Schaffen waren erste Gesprächsthemen, sondern simple Aussagen wie: Ich kann gut Lagerfeuer machen. So wie die Wahrnehmung jenseits des Wortes in den Raumläufen, schufen auch diese Bekenntnisse eine Vertrauensbasis für eine Zusammenarbeit jenseits des „Ich muss jetzt noch besser sein". Sie machten einen Raum auf, in dem erst mal jede Idee, die sich in der Gruppe manifestierte, wahrgenommen werden konnte. Und sie stimmten die einzelnen Spieler_innen darauf ein, Anschlüsse zu schaffen und Verknüpfungen zu finden.

Damit eröffnete die Versuchsreihe von David Reuter nicht nur einen strukturierten Raum, um das Erfahrungswissen von Akteur_innen von Theaterprojekten in der Kulturellen Bildung konzentriert zu verbinden. Sie entwirft auch gleichzeitig ein Modell für ein (kollektives) Theater-Schaffen jenseits von straffer Aufgabenteilung und Rollenwahrnehmung.

PRAXIS DES VERMITTELNS – KÜNSTLERISCHE LABORE

Ein Gespräch zwischen Jörg Lukas Matthaei, Martin Nachbar, David Reuter und Sibylle Peters mit *Ute Pinkert*, kommentiert aus kulturwissenschaftlicher Perspektive von *Katja Rothe*

Dieser Text basiert auf der Idee, verschiedene Diskurse – die von Künstler_innen und die von Wissenschaftler_innen – in Dialog zu bringen und dabei den Prozess des Denkens so weit wie möglich offenzulegen. Im ersten Teil wird ein Gespräch zwischen den Leiter_innen der vier Labore wiedergegeben: Die Künstler_innen hatten sich zwei Monate nach der Durchführung der künstlerischen Labore getroffen und miteinander versucht, den Grundlagen ihrer Praxis auf die Spur zu kommen. Ausgehend von der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Wissen, Handeln und Erfahrung ergab sich dabei ein sehr intensives Gespräch, das in bearbeiteter Form den Leser_ innen zur Verfügung gestellt wird.

Diese künstlerische und vermittlungsorientierte Perspektive wird im zweiten Teil des Textes durch einen kulturwissenschaftlichen Kommentar ergänzt. Katja Rothe, Spezialistin für die Geschichte und Theorie praktischen Wissens, hat dafür verschiedene Dialogpassagen aufgegriffen und im Licht des aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskurses betrachtet. In der Transformation der Einzelstimmen der Künstler_ innen in verallgemeinerbare Ansätze einer zeitgenössischen Kunstvermittlung werden die Potenziale des Projektes noch einmal auf andere Weise sichtbar. Darüber hinaus entwickelt Katja Rothe im letzten Teil ihres Textes eine Perspektive, die dem Nachdenken über den Charakter kunstvermittelnder Praktiken wichtige Impulse verleiht.

Wir haben uns entschieden, die beiden Textteile getrennt und nacheinander anzuordnen. Die Verbindung wird über (kursiv) gekennzeichnete Dialogpassagen geschaffen, die sich im Gesprächstext finden und im Kommentartext jeweils einen Ausgangspunkt der Überlegungen bilden.

Künstlerische Labore – Das Gespräch

Ute Pinkert:

> Wir haben uns getroffen, um im Nachklang der Labore ein Gespräch zu führen. Wenn es im Juli darum ging, „Erfahrungen (zu) tauschen“, würde ich unserem Gespräch heute gern den Titel geben: „Erfahrungen in Sprache transformieren“. Diese Transformation der vielschichtigen Aspekte praktischer Arbeit in Sprache wäre jetzt unsere gemeinsame Denk-Arbeit für die nächsten zwei Stunden. Das heißt, wir wollen versuchen, implizites Wissen ein Stück weit explizit werden zu lassen. Dass ich in Stuttgart nicht dabei war, kann dafür hilfreich sein: Ich habe die Erfahrung der Workshops nicht mit euch geteilt und werde von außen kommend Fragen stellen.

Damit wir uns bei unserer Transformationsarbeit nicht in Einzelheiten verlieren, schlage ich vor, dass wir unser Gespräch an drei großen Begriffen ausrichten: Erfahrung, Handlung beziehungsweise Praxis und Wissen. Damit bleiben wir bei unserem Thema des Erfahrungen-Tauschens und -Transformierens, aber verlieren dabei nicht den Bezug zur konkreten Praxis, den Handlungen, die in Stuttgart initiiert wurden und geschehen sind. Und es bringt uns vielleicht voran, wenn wir immer wieder nach den Zusammenhängen zwischen Wissen, Handeln und Erfahren fragen. Zum Beispiel: Wie habt ihr die Teilnehmer_innen ins Handeln gebracht? Welche Erfahrungen sind im Handeln ermöglicht worden? An welches Wissen wurde dabei angeknüpft und welches Wissen wurde dabei gebildet? Aber wir werden sehen, wohin uns der Prozess führt.

1. Beschreibungen der Labore: (Spiel)Regeln, Situationen, Abläufe und Krisen

Meine erste Frage zielt zunächst auf die konkrete Praxis eurer Laborarbeit. Welche Praktiken, welche Handlungen habt ihr initiiert und welche Erfahrungen sollten die Teilnehmer_innen in deren Ausführung machen? Welche Ziele habt ihr verfolgt, was habt ihr für Regeln gesetzt und was hat sich im Verlauf des Labors daraus entwickelt?

Sibylle Peters:

Ich habe gemeinsam mit Katharina Duve ein Labor für eine Schulklasse geleitet. Das heißt, wir sind uns nicht sofort als gleichgestellte Kolleg_innen begegnet, wie es wahrscheinlich in den anderen Laboren mit den Praktiker_innen der Fall war, sondern wir sind Kindern begegnet.

Wir mussten also zuerst das tun, was wir immer tun: einen Rahmen bauen, der die Kinder als Wissende anspricht, als Leute mit Erfahrung. Das kennt man von sich selber: In dem Moment, in dem man als Wissende angesprochen ist oder die Position derjenigen hat, die Wissen weitergibt, da hat man es plötzlich auch. Man lernt ja oft am meisten, wenn man etwas lehrt. Es ist für uns ein wichtiges Verfahren, die Kinder in eine Position zu bringen, in der sie diejenigen sind, die das Wissen haben.

Gerade, wenn man mit Kindern arbeitet, muss man erst einmal deren Gewohnheiten konterkarieren, die sie in ihrem (Klassen)Team und in der Erfahrung unzähliger Vermittlungssituationen ausgebildet haben. Dafür ist es gut, wenn man einen starken Rahmen hat.

Unser Labor begann mit einem Videoaufbau in der Garderobe. Wir haben die Kinder angesprochen mit der Behauptung: „Wir haben gehört, ihr kennt euch aus mit Kunst. Deshalb sind wir hier eingeladen worden von weit her, um herauszufinden, was ihr alles wisst. Und zwar werden wir euch jetzt einzeln interviewen und ihr sagt euren schönsten Kunstmoment." – Dann gab es im nächsten Raum eine Screening-Situation. Nachdem die Kinder einzeln vor der Kamera ihren Kunstmoment gesagt haben, sind sie in den Bühnenraum gekommen und haben gesehen, dass diese Interviewsituation auf die Bühne übertragen wird. So konnten also die Nachfolgenden die Interviews immer live anschauen, was für die Kinder ein Vergnügen war.

Jörg Lukas Matthaei:

Habt ihr wirklich Kunstmoment gesagt?

SP Ja.

JLM Und das konnten sie sich übersetzen?

SP Ich glaube, wir haben das paraphrasiert. Man hatte uns vorher eigentlich eher entmutigt und gesagt, das sind erstens ganz schwierige Kinder und zweitens haben die auch gar nicht so viel Kunsterfahrung. Aber sie wussten alle was, sie hatten alle einen Kunstmoment. Das hat total gut funktioniert, dieses: Okay, ich sitze jetzt hier vor der Kamera und ich bin jetzt gefragt. Und sie hatten ja alle ja gesagt zu unserer Behauptung. Sie kannten sich aus.

Die Kamera bietet einfach einen Rahmen. Die Kinder haben eine klare Aufgabe und es ist möglich, sie ganz in Ruhe zu interviewen, obwohl die anderen es gleichzeitig anschauen.

JLM Bietet die Kamera erfahrungsgemäß einen besseren Rahmen als die Bühne?

SP *Bühne und Kamera kombiniert sind ein guter Rahmen. Die Bühne haben wir auch benutzt, dann im zweiten Schritt: Während die Kinder ihre Kunstmomente erzählt haben, haben Katharina Duve und ich auf Tafeln immer ein Wort oder Stichwort mitgeschrieben. Dabei sind wir von dem ausgegangen, was uns aufgefallen ist, und haben damit bewusst gemischt: Also einmal haben wir „Tanzen" aufgeschrieben, dann aber auch „Wir sind mit dem Bus dahin gefahren." Hinterher auf der Bühne wurde dann mit Bodenfeldern gearbeitet. Ich arbeite gerne mit Feldern, denn damit kann man die Kategorien, die man sonst bei Wissensproduktionen im Kopf hat, also Unterscheidungen, Raster und Strukturen, bündeln und anschaulich werden lassen. Im Labor mit den Kindern haben wir vor allem mit der Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gearbeitet: Innerhalb des Feldes war Kunst, außerhalb des Feldes Nicht-Kunst. Wir hatten unsere Schilder und die Kinder sollten sagen, was jetzt in das Feld soll, was nicht.*

Wir haben gemeinsam nach Unterscheidungen gesucht und uns gefragt, unter welchen Bedingungen kommt ein Schild vielleicht doch da rein und unter welchen Bedingungen nicht. Dann haben wir versucht die Kinder dazu zu bringen, Regeln zu formulieren, was Kunst ist. Dabei sind Regeln entstanden, die man sich selber nicht ausdenken könnte. Also zum Beispiel: „Wenn man Kunst machen möchte, muss man auch bereit sein, auf den Hintern zu fallen."

Mir macht das Freude mit Kindern an einer so grundsätzlichen Frage zu arbeiten. Hier gibt es noch nicht so viele Erwartungen oder es sind noch nicht alle kulturellen Definitionen festgelegt. Dadurch kann man mit ihnen wieder in eine Forschungssituation einsteigen, die einem selber schwer zugänglich ist.

UP Ja, darin liegt möglicherweise der entscheidende Unterschied in der Arbeit mit Kindern und Erwachsenen. Vielleicht können wir später noch einmal darauf eingehen. Wie war das in euren Laboren? Ihr hattet ja alle verhältnismäßig viele Teilnehmer_innen mit ganz verschiedenen Hintergründen und Erfahrungen.

JLM In meinem Labor waren 30 Theatermacher_innen, vom Jugendclub der Sophiensaele, bis zu einer Kollegin aus Hamburg, die ein Hip-Hop-Projekt aus dem Boden gestampft hat, bis zu Leuten, die in der Schwäbischen Alb seit 30 Jahren das Haustheater machen. Diese Bandbreite war sehr interessant. Ich hatte den Auftrag, ein künstlerisches Labor auf der Grundlage der eigenen Praxis zu eröffnen, und da ich in den letzten Jahren hauptsächlich Inszenierungen im öffentlichen Raum oder in urbanen Landschaften gemacht habe, war mein Ansatz, möglichst schnell aus der Black Box des Theaters rauszukommen und Reden, Denken, Austauschen in verschiedene städtische Topographien des Theaterhauses zu tragen.

Eine Assistentin aus Stuttgart hat für mich Orte recherchiert und mit Hilfe von Skype und anderen Tools haben wir überlegt, was passen könnte. Insofern waren ab dem Moment, in dem ich – ein Setting im Kopf – mit den Leuten hinausgegangen bin, auch für mich selbst die Orte neu. Es war für mich gleichermaßen eine Exkursion in Situationen, in denen ich selbst auch immer wieder spontan entscheiden musste, ob mein Setting noch funktioniert oder wie die Settings, die ich abstrakt im Kopf hatte, platziert werden könnten. In dieser Hinsicht war ich gleichberechtigt mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen.

Für mich ging es, im Sinne von Erfahrung tauschen, eigentlich darum, Settings und regelbasierte Strukturen und Situationen zu schaffen, in denen sich die Leute über ihre Erfahrungen in den Projekten austauschen konnten. *Ich habe das mit einem spielerischen Prinzip gekoppelt, das sie anders als gewohnt miteinander in Interaktion treten ließ.*

UP Kannst du das konkreter beschreiben? Was waren deine Strategien, diese Interaktionen in Gang zu setzen?

JLM *Meine Idee war, die Werkzeuge zu gebrauchen, die ich selbst in größeren Projekten nutze: Einerseits geht es dabei um Bewegung, um das Sich-Einlassen auf Situationen und die Überraschung, wo diese einen hinbringen. Andererseits geht es um Regeln und deren Adaption oder Brechung, wodurch eher etwas*

Spielerisches und Gamiges reinkommt. Was produziert es an neuen Gedanken oder neuen Dialogsituationen, wenn man die klassischen Situationen des Erfahrungsaustauschs und der Wissensproduktion verlässt? In Stuttgart bedeutete das konkret, dass wir immer an bestimmte Orte gegangen sind, wo erst der Bericht, der Austausch stattfinden konnte. Es gab natürlich ein großes Bedürfnis der Teilnehmenden, von ihren Projekten zu erzählen, weil sie die Einladung so verstanden hatten. Im ersten Setting beispielsweise gab es dafür bestimmte Regeln: Jede, jeder hatte ein Zeitlimit von zwei bis zweieinhalb Minuten zum Reden. Und es gab gleichzeitig ein anderes Team innerhalb der Großgruppe, das zeitgleich und vor Ort Aufgaben, wir nannten sie performative Challenges, entwickelt hat. Und wenn die betreffende Person nach zweieinhalb Minuten das Gefühl hatte, ich will noch mehr erzählen, ich hab mich noch nicht genug präsentiert oder wenn andere das Gefühl hatten, sie wollten die Person noch etwas fragen, dann musste man Zeit kaufen. Und dafür mussten diese performativen Challenges, die sich die anderen überlegt hatten, ausgeführt werden. Es ging also darum, in dem Moment spontan improvisiert in eine Sache reinzuspringen, um wieder eine Minute zu kaufen – entweder um selbst weiter zu reden oder um eine Frage zu stellen.

Natürlich hat die Anforderung, sich in zwei Minuten zu präsentieren, auch Stress verursacht. Jede und jeder musste sich entscheiden: Will ich das überhaupt und bin ich überhaupt so neugierig, dass ich bereit bin, dafür etwas zu tun? Man hatte immer auch die Möglichkeit, außen vor zu bleiben, und es gab Leute, die sich dem nicht ausgesetzt haben.

UP Inwieweit haben bei deinen vorgeschlagenen Settings und den Challenges die konkreten Orte eine Rolle gespielt? Ich kann mir vorstellen, dass sich da interessante Wechselwirkungen ergeben haben.

JLM Genau. Das führte zum Beispiel dazu, dass die Challenge-Gruppe im Fenster eines Kiosks einen Zettel entdeckt hatte, auf dem eine Aushilfskraft gesucht wurde, und eine Teilnehmerin daraufhin mit der Besitzerin des Kiosks ein Bewerbungsgespräch führte und darüber sprach, was sie zu bieten hätte, um dort zu arbeiten. Es gab Orte, die erhöht waren, von wo man einen super wunderbaren Blick über Stuttgart hatte, was dann miteinbezogen wurde. An einer Stelle zum Beispiel rannten Teilnehmer_innen einen Hügel herunter und jagten Tauben, um Zeit für die Sprechende zu kaufen. Es gab Hausbesuche in diesen wunderschönen eigenartigen kleinen Häusern mit Spitzdächern, die unter den Hochbahnbögen stehen – solche Sachen. Es ging dabei nicht darum, große Kunst zu produzieren oder ein bestimmtes Set meiner Tools zu vermitteln, sondern um die Frage, wie alle Beteiligten, mich eingeschlossen, jetzt in diesem Moment mit diesen Umgebungen umgehen könnten und wie man sich für Ideen öffnet, die man nicht selbst kontrolliert.

UP Also, was machen Räume und Situationen mit einer Erfahrung? Wie generiert oder wie verändert sich Wissen im Handeln? Waren diese Fragen auch für deine Laborarbeit relevant, Martin?

Martin Nachbar:

Bei mir hat sich das etwas anders gestaltet durch das vorgegebene Thema *Privatraum – Kunstraum*. Innerhalb dieses thematischen Rahmens habe ich mich entschieden, von der Laboridee auszugehen: Ich habe mir gedacht: Ein Labor ist kein Workshop, deshalb unterrichte ich keine Tools, sondern mache so etwas wie ein Experiment, also eigentlich genau das, was ich tue, wenn ich probe. Ich weiß dann nicht unbedingt, wo es hingehen soll, ich weiß nur die ersten Schritte.

Die ersten Schritte, die ich für das Stuttgarter Labor gewählt habe, hatten mit Bewegung zu tun und gingen von Mit-geschlossenen-Augen-Arbeiten und Improvisieren bis zum Produzieren von Bewegungsabfolgen mit Text. Der Privatraum, das habe ich als Rahmen gesetzt, war das Schlafzimmer von jedem Einzelnen. Angefangen haben wir aber mit Schreiben: Man beschreibt sein Schlafzimmer, findet sich dann in Paaren zusammen und stellt das Zimmer von dem anderen vor. Dabei wurde schon unheimlich viel Privates in den Kunstraum gestellt. Danach haben wir Übungen gemacht wie: In Paaren blind die Umgebung erkunden, wobei es darum ging, auf den Privatraum bezogen zu sein, also auf das innere Gefühl der Bewegung, und zugleich auf den Umraum zu achten und damit umzugehen. Dann habe ich eine szenische Aufgabe gestellt, in der die Einzelnen ihr Schlafzimmer mit Bewegung und Text beschreiben sollten. Die nächste Aufgabe war sehr komplex und wurde von den meisten als sehr kompliziert erlebt. Dabei sollte sich einer mit geschlossenen Augen bewegen und der andere beobachtet und schreibt auf, was er sieht und interessant findet. Aus diesen Informationen kann derjenige, der sich bewegt hat, dann Bewegungsabläufe generieren, die er wieder für die Beschreibung seines Schlafzimmers einsetzt. Das war unheimlich kompliziert und hat zu Frustrationen geführt, die wir dann am nächsten Tag ausdiskutiert haben. Dabei hat sich ein dritter Raum aufgemacht, der Spielraum. Bei einem Gegensatzpaar wie demjenigen von Privatraum und Kunstraum hat man oft das Problem, dass es starr wird und kompliziert statt komplex. Dieser neu eröffnete Spielraum hat dann dazu geführt, dass das Material über Improvisationsübungen in den Bewegungsfluss einfließen konnte und ein großes Gruppenspiel entstand. Die Leute wussten voneinander, und sie konnten mit diesen Sachen spielen und ihre Erfahrungen aus dem Privatraum Schlafzimmer übertragen in so eine Art Kunstraum.

Was mich daran interessiert, ist die Frage, warum es für viele so kompliziert ist, eine private Erfahrung im Sinne einer Bewegungsempfindung oder einer emotionalen Empfindung in eine Handlung zu übersetzen, die von anderen angesehen wird.

UP Das ist ein interessanter Punkt. Inwieweit ist diese Erfahrung von Kompliziertheit, vielleicht auch von einer Grenze, in der Spezifik eines künstlerischen Labors begründet? Aber bevor wir uns dem zuwenden, müsste noch David seinen Ansatz beschreiben.

David Reuter:

Ich hatte auch einen sehr bunt gemischten Teilnehmer_innenkreis und habe mit aktions-soziometrischen Übungen gearbeitet. Dabei geht es um verschiedene Konstellationen innerhalb einer Gruppe, die nicht abgefragt, sondern über Spiel-

regeln veranschaulicht werden: Landkarten bilden, wo kommt jeder her, wo will ich hin, einen Kreis bilden, mit wem hab ich Lust zusammen zu arbeiten, usw.

Ähnlich wie bei Sibylle hab ich versucht die Teilnehmer_innen praktisch auf ein Level zu bringen, indem ich sie an ihre eigenen Ressourcen erinnert habe. Die Idee, die dahinter steckt, ist, den Teilnehmer_innen zu vermitteln: Wenn man gemeinsam arbeiten will, muss man sich aufeinander einlassen. Und das Wichtigste ist für mich dabei diese innere Notwendigkeit. Man kann nur zusammen arbeiten, wenn man es auch will. Folgerichtig gab es dann unterschiedliche Gruppengrößen, weil die eine eher zu zweit arbeiten will, der andere lieber zu dritt, zu viert, zu fünft. Ich habe die Gruppenbildung an dieses ganz äußere Kriterium gebunden: Mit wie vielen Leuten hat man Lust zusammen zu arbeiten. Die dabei entstandenen Paare und Gruppen von vier, fünf, sechs Teilnehmer_innen habe ich dann praktisch miteinander verbunden, indem ich ihnen die Aufgabe gab, sie sollen sich gegenseitig ihre eigenen Ressourcen mitteilen. Daraus entstand ein spielerischer Austausch, der sich dahin entwickelte, dass sie ein eigenes Projekt gesponnen haben auf der Grundlage der Fähigkeiten, die jeder mitbrachte. Das war sehr unterschiedlich, weil die Erfahrungen ja auch sehr unterschiedlich waren. Wir hatten dann sechs verschiedene Kleinprojekte, die sich auf den Weg gemacht haben und von mir begleitet wurden. Zwischendurch gab es immer wieder ein Plenum, und zum Schluss hat jede Gruppe ihre Idee den anderen szenisch präsentiert.

UP Wie hast du erreicht, dass die Gruppen Lust hatten loszuspinnen und eine Projektidee entwickelt haben? Gab es dafür noch einen Input von dir?

DR Es gab immer Inputs. Der erste Input richtete sich speziell auf die verborgenen Ressourcen. Ich habe gefragt: „Was bringt ihr mit? Was könnt ihr? Grabt doch mal nach und teilt euch mit. Ihr könnt auch erzählen, ihr könnt stricken. Es muss nichts mit Theater zu tun haben.“ Der zweite Input war, dass ich sie gebeten habe, unabhängig davon, ob sich das wirklich realisieren lässt, eine Idee zu spinnen in ihrer Gruppe.

UP Du hast also eine Entgrenzungs-Spielregel reingegeben?

DR Genau. Aber in einem sehr starken Rahmen. Ich gehe beispielsweise in Bezug auf die Zeitvorgabe immer sehr strukturiert vor. Sie hatten 20 Minuten, nicht mehr, und haben alles auf Kärtchen geschrieben und sich gegenseitig vorgestellt, wieder und wieder.

2. Innensichten: Erfahrung und Wissen, Fluss und Rahmen

UP Ich danke euch für diese erste Runde. In der zweiten würde ich gern eines der angesprochenen Themen ein wenig vertiefen. In welche Richtung wollen wir dabei gehen? Eine Möglichkeit wäre, zu versuchen, der Spezifik des künstlerischen Labors auf die Spur zu kommen: Was ist das Künstlerische an so einem Labor; welches Wissen wird dabei generiert und welche Form der Evaluation wird damit ermöglicht? Die andere Möglichkeit wäre, dass wir darüber sprechen, was ihr als Leiter_innen und Künstler_innen in den Laboren erfahren habt. Welche Strategien habt ihr angewendet, wie seid ihr mit den Teilnehmer_innen umgegangen, was ist geschehen – auch mit euch?

MN Ich habe den Eindruck, dass durch die Vorgaben der Projektleiterinnen in jedem Labor ein anderes Wissen generiert werden sollte und ganz unterschiedliche Felder bearbeitet wurden.

JLM Für mich besteht die hier zentrale Frage in der Differenz zwischen Wissen und Erfahrung. *Ich misstraue der Idee von Wissen als etwas Festgelegtem und stelle es mir eher als etwas Bewegliches und Fließendes vor.* Und Erfahrung ist für mich das, was in Prozessen passiert, deren Ende, aber auch deren Verlauf ich nicht absehe. Daher ist Erfahrung für mich in unserem Kontext hier nicht eine Gestaltung dessen, was ich schon vorher meine zu wissen, sondern eigentlich das, was passiert, wenn ich mich Situationen aussetze, die ich nicht vorhersehe. In die ich aber mit einer zumindest teilweise gestalteten, moderierten Form hineingehe, damit es überhaupt zu etwas kommen kann. Das ist für mich ein relevantes Verhältnis: Einerseits das, was bei mir schon vorhanden ist – die Gestaltung, die aus der Arbeit oder aus tausend Erfahrungen, die man woanders gemacht hat, kommt und an der sich andere andocken können. Andererseits bin ich ja wie alle anderen anwesend in der Zeit, in der ein Prozess stattfindet, den ich auch nicht kenne, innerhalb dessen ich auch nicht weiß, was in den nächsten zwei Stunden passiert. Dann können für mich Erfahrungen geschehen.

Also für mich ergibt sich Erfahrung und dann irgendwann auch Wissen vielleicht in diesem Ermöglichen von Situationen, die zu unerwarteten Verläufen führen.

MN Wenn man sich die Stuttgarter Labore anschaut, haben wir ja sicher ein Wissen mitgebracht aus ähnlichen Situationen der eigenen künstlerischen Arbeit oder aus Prozessen der Herstellung von Arbeiten. Insofern hat man ja eine Ahnung, was funktioniert und was nicht. Oder man hat eine Ahnung, was man möchte, wie zum Beispiel die Kunst der Rahmung, aus der man Offenheit produziert.

DR *Mir gefällt das mit dem Fließen. Aber ich glaube, es ist wichtig, dass es überhaupt erst mal zu einer Bewegung kommt. Ich stelle oft fest, egal mit welcher Klientel: Man ist schnell dabei, etwas zu präsentieren, was fertig ist. Das fließt dann nicht und ist ganz schwer zugänglich. Meines Erachtens ist es wichtig, dass es so ein Fließen überhaupt gibt, dass ich das auch zulassen kann. Wenn ich euch zuhöre, merke ich, dass wir unterschiedliche Strategien haben, um dahin zu kommen. Meine Aufgabe als Workshopleiter sehe ich darin, dass ich*

beobachte und schaue, wie ich die Teilnehmer_innen zum Fließen bringe und wie ich sie davon abhalte, dass sie nur sagen „Halt, das weiß ich schon".

UP Woran siehst du, dass es fließt? Was sind eigentlich die Indikatoren für diesen Prozess? Wenn ich mir eure Workshops vorstelle, greife ich auf Bilder aus meinen eigenen Erfahrungen zurück. Versuche bitte mal, es auf der Grundlage deines Wissens zu versprachlichen: Wann fließt es und wie stellst du das fest?

DR Ich glaube, ich kann es sehen, wenn sie selber wieder aktiv sind in irgendeiner Form, also zum Beispiel den anderen spielerisch etwas vorstellen. Erst sind sie noch bei dem, was sie mitgebracht haben, und sagen vielleicht immer noch: „Das kenn ich." Dann erzählen sie von ihren Produktionen und, wenn es gut läuft, machen sie irgendwann etwas ganz anderes. Dies sind für mich die entscheidenden Momente, wenn ich sehe, dass sie auf einer ganz anderen Ebene sind. Wenn zum Beispiel derjenige, der vorher noch argumentativ mit Worten versucht hat das Ganze abzutun, auf einmal auf dem Boden kriecht und einem Fünfzehnjährigen etwas vormacht, worauf dieser dann wieder eingeht, und dann entsteht etwas Neues. Wenn ich so etwas sehe, weiß ich, dass die Gruppe arbeitsfähig ist und etwas Neues entwickeln wird.

SP Wenn ich dir so zuhöre, frage ich mich, was ist bei uns, in unserem Labor geflossen. Wir haben Rahmen gesetzt und Strukturen gebaut … Aber wenn man mit Schulklassen arbeitet, hab ich das Gefühl, es fließt ganz schön (lacht). Da ist es manchmal ganz gut, auch Räume zu schaffen, in denen man überhaupt erst einmal etwas isolieren kann, in denen eben gerade nicht alles auf einmal passiert.

DR *Man muss erst einmal einen Rand haben, um etwas zum Fließen zu bringen. Es braucht einen Rahmen,* da kann ich mich dir nur anschließen. Wenn ich sage: „Fließ mal!", dann fließt gar nichts. Das Becken quasi ist ganz wichtig, der Rahmen. Letztlich hatten wir den auch. Wir hatten eine total starre Rahmung. In dieser Hinsicht sehe ich schon Ähnlichkeiten in der Arbeit mit Kindern und mit Erwachsenen. Vielleicht ist nur die Initiation jeweils ganz anders, also die Art und Weise, wie man etwas zum Fließen bringt.

MN Ich frage mich: Was fließt denn da, wenn da etwas fließt? Und ist Kunst wirklich etwas so anderes als Wissen, das du, Lukas, vorhin als etwas Belastetes beschrieben hast? Ein Ergebnis unseres bisherigen Gespräches scheint mir zu sein, dass das Wissen, weil es so gerastert ist, zumindest im Kunstlabor nicht zum Fluss beiträgt. Das wäre eine These, die ich gern in Frage stellen würde. Mir ist auch wichtig zu sagen, dass ich es für mein Labor total produktiv fand, als es irgendwann nicht mehr im Fluss war. Das kann natürlich daran liegen, dass ich selbst Probleme mit dieser Dichotomie Kunstraum und Privatraum hatte und alle in diese Unproduktivität bringen musste, damit es wieder produktiv wird.

Natürlich teile ich mit euch die Erfahrung und kann sehen, was im Fluss ist und was nicht. Ich weiß nur nicht genau, was dazu beiträgt, dass etwas im Fluss ist, und in welcher Weise die Komponenten, an denen wir uns hier orientieren, daran beteiligt sind.

Ich finde es zum einen sehr wichtig, dass man sein Wissen mit einbringt in eine Situation, damit es in Fluss kommt. Zum anderen glaube ich, eine Voraussetzung für einen Fluss ist, dass man alle Teilnehmer_innen dazu autorisiert und ihnen sagt: Ihr könnt alle diesen Fluss herstellen, ihr wisst alle etwas, ihr habt ein Schlafzimmer, ihr kommt alle irgendwoher und seid in Beziehungen und wisst etwas über Beziehungen und so weiter. Und dann schafft man daraus im besten Falle eine vertrauensvolle Situation. Ich weiß gar nicht, ob die Teilnehmer_innen einander trauen müssen, aber sie müssen der Situation trauen, also diesem Rahmen, der da gesetzt ist oder diesem Raum oder was auch immer. Sonst passiert da wenig.

Und ich glaube, Wissen funktioniert da gar nicht unähnlich. Ich würde das gar nicht so trennen: In der Kunst arbeite ich auch mit Rastern. Wenn ich Stücke mache, habe ich auch Erfahrungswerte und habe ein gewisses Wissen akkumuliert über die Jahre und auch gelehrt bekommen in den Schulen, an denen ich studiert habe. Ich kann dieses Wissen in Frage stellen, aber ich bringe es mit, und es rastert jeden Prozess, den ich mache.

Man hat einfach immer ein Wissen. Wenn ich es definieren sollte, würde ich sagen: Wissen ist immer etwas, was expliziert ist in Sprache, und abgefragt werden kann. Erfahrung kann nicht abgefragt werden. Also wenn ich jetzt beispielsweise ein Buch lese, kann die Erfahrung, die ich beim Lesen mache, also wo ich sitze, was ich für Gefühle habe, was ich dabei denke, nicht abgefragt werden, der Inhalt des Buches aber schon.

SP Die Frage ist ja auch: Ist das ein Wissen zu etwas. Wozu dient dieses Wissen, was kann ich damit machen? Um auf unser Labor zurückzukommen: Im ersten Teil haben wir diese Regeln „Wie geht Kunst?“ aufgeschrieben und im zweiten Teil haben wir dann die Kinder erzählen lassen, was für sie genau nicht Kunst ist. Dann war die Frage: Können wir etwas, das gar nicht Kunst ist, mit diesen Regeln, die wir im ersten Teil gemacht haben, in Kunst verwandeln? Wenn wir wissen, was Kunst ist, müssten wir das ja schaffen. Und dann haben wir einen Test gemacht, ob wir dieses Wissen, das wir im ersten Teil entwickelt haben, benutzen können, ob das also auch ein To-Do-Wissen ist.

UP Habt ihr das praktisch erprobt?

SP Ja, ganz praktisch. Es hat nicht mit allem geklappt. Zwei Kinder fanden beispielsweise, am wenigsten Kunst ist, aufs Klo zu gehen. Wir haben uns ziemlich lange damit beschäftigt, wie und unter welchen Umständen diese Handlung Kunst sein könnte. Das war gut. Wir sind ziemlich talentiert, so etwas bedingungslos ernst zu nehmen.

JLM Wenn, wie du gesagt hast, Martin, Wissen immer das ist, was ich aus einer Erfahrung, einer Praxis kommunizierbar, explizierbar mache, dann gilt in diesem Verständnis nur das Vorzeigbare als Wissen, das, von dem ich sagen kann: „Das weiß ich jetzt." In diesem Verständnis wird der Prozess, in dem ich das Wissen erlange, ausgeblendet. Also wenn ich mein Wissen kommuniziere, tradiere, ein Buch schreibe, wenn ich sage: „Das ist jetzt mein Wissen, das teile ich mit euch" – dann bin ich eigentlich in einem anderen Zustand, dann bin ich vom Erfahren des Wissens entfernt. Die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen finde ich zentral für die Idee der Labore.

Wenn ich mich an die Situation in Stuttgart erinnere: Wir hatten in unserem Labor keine Kinder, sondern Leute mit einer Arbeitsbiografie. Die hatten ihre Projekte im Hinterkopf. Sie wollten weiterhin Geld für neue Projekte bekommen und dafür To-Do-Wissen lernen. Anfangs haben einige behauptet, Erfahrungen mitzuteilen, aber in Wirklichkeit Anekdoten erzählt oder eine auf die Situation zugeschnittene Version dessen, was irgendwo anders passiert ist.

Wenn wir über Tauschen nachdenken, müssen wir erst einmal feststellen, dass in solchen Zusammenhängen wie Workshops und oft auch innerhalb von Laboren zumindest zu Beginn immer eine Präsentation dieser ‚betriebsbedingten' Selbstentwürfe stattfindet. Das wird als Erfahrung behauptet, aber meiner Meinung nach ist das keine Erfahrung, sondern ein Beipackzettel, den man sich aneignet in verschiedenen Stadien von Projektarbeit.

Das Labor, wenn man das ernst nähme – und dann ist auch die Frage, ob zwei Tage überhaupt ein Labor sein können – wäre eigentlich, all das wieder zu suspendieren, aufzuheben. *Damit kommt man zu dem Punkt, den wir jetzt schon ein paar Mal berührt haben: Wie kommen in den Prozess andere Kräfte oder andere Fragestellungen rein, die mir in dem Moment vielleicht gar nicht mehr bewusst sind, oder die ich zu Gunsten der erfolgreichen Erzählung meiner selbst kaschiere? Dafür muss ich dann zurückgehen oder unter etwas „drunter" gehen, was nicht mehr Wissen ist oder noch nicht Wissen. So wäre es jedenfalls, wenn man deinen Wissensbegriff nimmt, Martin. Man kann natürlich auch sagen: Wissen ist das, was ich implizit mitbringe, was meine Handlung motiviert, Wissen ist die Grundlage, dieser unsichtbare Kompass, der bestimmt, warum ich in die eine Richtung gehe und in die andere nicht. Aber dieses Wissen wäre mir in diesem Moment wahrscheinlich nicht verbalisierbar, sondern würde sich nur als fortlaufende Praxis zeigen.* Insofern würde ich diese Trias von Erfahrung, Praxis, Wissen daraufhin befragen wollen, inwiefern darin Wissen überhaupt einen eigenen Ort haben kann.

DR Ich glaube, alles Wissen kannst du nicht aufgeben und negieren. Es ist schon wichtig, dass die Leute, egal ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, das Gefühl haben, dass sie noch etwas wissen. Wenn du alles öffnest und ihnen alles wegnimmst, dann schwimmen sie, und es entsteht so ein komisches Vakuum, in dem nichts passiert. Ich glaube, sie brauchen etwas, an dem sie sich festhalten können, um sich zu öffnen und Erfahrungen wieder zuzulassen.

MN Ich versuche gerade zu denken, in welcher Weise diese Begriffe alle miteinander verbunden sind … Handlung, Erfahrung, Wissen … Handlungen vollzieht man, Erfahrungen macht man, Wissen produziert man. Ich finde interessant, welche Verben da jeweils dazugehören. Im Gegensatz zu einer Handlung wäre eine Erfahrung, das, was mir widerfährt. Eine Handlung ist etwas, was ich vollziehe. Das eine impliziert eine gewisse Passivität, das andere eine Aktivität. Natürlich ist Wahrnehmen voller Aktionen, und Wahrnehmen an sich ist eine Handlung. Wir wissen das und machen trotzdem immer noch diese Unterscheidung.

Und ich will gern noch auf eine Bemerkung von vorhin eingehen, als ihr gesagt habt, Kinder haben weniger Erfahrung, Erwachsene mehr. Kommt dieses Mehr an Erfahrungen nicht vor allem aufgrund wiederholter Handlungen zustande? Ein Beispiel aus dem Tanz: Wenn ich 20 Jahre lang jeden Tag 30 Pliés gemacht hab, dann ist das eine Erfahrung, die mir eingeschrieben ist. Das heißt, da gibt es noch etwas, was wir vielleicht Phantom oder Schatten nennen müssen. Das ist halt da, weil ich etwas ganz oft gemacht habe. Ist das dann Wissen oder Erfahrung?

UP Körperwissen?

MN Ja, okay. Körperwissen.

3. Perspektiven: Evaluation und Erfahrung

UP Der Begriff des Körperwissens macht wieder eine neue Dimension auf, in der uns die Grenzen zwischen den drei Begriffen weiter verschwimmen. Das ist spannend. Ich würde aber trotzdem vorschlagen, wir lassen das jetzt so stehen und wenden uns wieder den besonderen Potenzialen eurer Arbeit zu. Grundlage für die Einrichtung der Labore war ja unter anderem die Idee, eine neue Form der Auswertung kultureller Bildungsprojekte zu erproben. Wir kennen alle das Dilemma, dass die Wert-Schätzung kultureller Bildungsarbeit, die wir alle für notwendig halten, meist in einer Form des Ab-Schätzens geschieht, die den eigentlichen Charakter der Arbeit verfehlt. Die Frage ist demnach, welche Alternativen gibt es zur Evaluation, oder wie kann Evaluation neu gedacht werden? Welches Wissen wurde innerhalb eurer künstlerischen Praxis in den Laboren generiert und inwieweit habt ihr dabei den Kontext von Evaluation mitgedacht oder neu gedacht?

SP Evaluation ist ja einfach eine Bewertung. Ich denke, dass wir gefragt waren, in irgendeiner Weise einen Rahmen zu schaffen, damit die Beteiligten im Sinne eines Erfahrungsaustauschs dieses Programm, dessen Teil sie alle waren, bewerten konnten.

MN Nein, ich kannte die Teilnehmer_innen auch gar nicht. Um etwas zu evaluieren, hätte ich doch vorher erst einmal ihre Projekte lesen müssen.

JLM Also ich muss gestehen, dass ich darüber wenig nachgedacht habe. Mir ist die Idee nie gekommen, dass ich da etwas evaluieren könnte/wollte/sollte. Was ich

am interessantesten fand, war der Aspekt, Erfahrungen tauschbar zu machen. Und ich habe versucht, Situationen anzubieten für die Teilnehmer_innen, die das, was ich unter Erfahrung verstehe, ermöglicht haben. Im Kontext dieses Labors: Sprechen und Denken in performativen Settings.

Was dabei für sie passiert ist, darüber habe ich als Laborleiter nicht das gesammelte Wissen. Ich finde es einfach wesentlich interessanter und schöner, wenn für jeden selbst Sachen passieren können, die er und sie mitnimmt. Wenn daraus dann eine Vernetzung untereinander entsteht, weil Leute sagen: „Hey, das find ich interessant, wie arbeitest du denn sonst?", ist das natürlich gut, aber für mich nicht mehr Teil des Labors. Das können sie abends machen oder per E-Mail oder sonst wie.

Ich hoffe, dass die Leute, die da waren, für sich inspirierende Erfahrungen gemacht haben, die vielleicht ihre Arbeit in irgendeiner Form weiter beeinflussen können, in ihrer ganzen Divergenz. Meine Frage ist nur: Ist das eigentlich ein Labor gewesen? Für mich gehören zu einem Labor die Extreme dazu. Und beinhaltet ein Labor nicht immer auch Forschung und Ergebnisse? Das ist ja das, was wir jetzt hier versuchen. – Führt das wohin? Lässt sich das kommunizieren? Ist das ein Setting, oder bietet es etwas an, was andere Leute dann wieder aufnehmen können? Das weiß ich nicht.

DR Für mich besteht ein großer Unterschied zwischen Evaluation und Erfahrung tauschen. Im Gegensatz zu Evaluation ist Erfahrung tauschen ein Ansatz von Empowerment, weil man hier etwas gibt und etwas zurückbekommt. Wenn ich mich an Evaluationssituationen erinnere, sind die ja oft einseitig. Das finde ich grauenvoll. Das hatte ich auch gerade bei einem anderen Projekt: Für eine Evaluation musst du etwas abgeben, einen Fragebogen ausfüllen, und dann gehst du raus und bist leer. Du fühlst dich dann so ausgesaugt. In Stuttgart war das anders, da ging man raus und nahm etwas mit, weil man im positiven Sinne mit Leuten Erfahrungen getauscht hatte.

SP Mich hat an diesem Projekt von Anfang an interessiert, dass man in Bezug auf diese Evaluationsnotwendigkeiten, mit denen ich ja auch ständig konfrontiert bin, mal aus der Defensive kommt. Dass man das nicht wehleidig wegdenkt, sondern aus der Notwendigkeit mal offensiv etwas macht. Aber man muss dann auch schon genau gucken, ob das funktioniert, ob das auch eine Manöverkritik ist. Nur dann kann eine solche alternative Evaluationserhebung dazu führen, dass es das nächste Mal anders läuft.

UP Ja, vielleicht im Sinne eines Modells. So verstanden wären eure künstlerischen Labore ganz klar zu unterscheiden von anderen Formaten, die eher im Zusammenhang mit einem Workshopkonzept stehen, in denen man auf praktische Weise Tools, ein To-Do-Wissen vermittelt. Die künstlerischen Labore in Stuttgart hatten auch die Funktion eine Auswertung zu ermöglichen. Lasst uns zum Abschluss noch einmal versuchen, das Besondere dieser Labore, ihren „Mehrwert", um es mal ökonomisch zu formulieren, zu beschreiben.

MN Wir können da nur spekulieren und sagen, was ist der Mehrwert für uns gewesen. Der Mehrwert meines Labors geht ganz klar einher mit einer Autorisation.

Also wenn ich sage, alle bringen etwas mit, dann sind wir alle in der Lage, das für uns selber zu evaluieren. Dann ist es nicht nötig, das zentral zu tun.

Aber woran wir uns hier abarbeiten, ist ja so ein Wissensbegriff, der abgefragt werden kann. Wenn wir davon ausgehen, dass diese abfragbaren Begriffe Autorität haben, dann ist folgerichtig, dass es eine Instanz geben muss, die festsetzt, was gewusst werden muss, damit die Gesellschaft oder dieses und jenes Handwerk funktioniert, wie auch immer. Und dabei misstraut man komplett den Individuen und ihren Erfahrungen. Das ist es, was wir hier versuchen umzuwerten. Trotzdem bleiben die Begriffe so komisch behaftet: Sobald du es explizierst, so wie wir es machen, machst du es auch angreifbar. Das heißt, du machst es evaluierbar.

Eine Erfahrung, es sei denn, ich stelle sie öffentlich aus in einer Performance, ist erst einmal so nicht evaluierbar, außer für mich selber. Aber vielleicht gibt es sogar ein Begehren, die Dinge zu evaluieren und zu Wissen zu machen, vielleicht gibt es eine Lust daran. Wir gehen ja schnell immer so kritisch mit diesen Begriffen um und sagen, es gibt kein Wissen. Aber vielleicht gibt es ja auch eine Lust daran, sich auszustellen oder zu sagen: Jetzt war ich hier im Labor und jetzt führe ich das, was ich an Erfahrung gewonnen habe, raus aus dem Labor. Das heißt, es geht dabei um ein Produzieren, was im Lateinischen ja so viel wie Herausführen heißt. Produzieren ist nichts anderes als das Rausführen einer Erfahrung. Da muss man dann die Mittel dafür finden. Das sind meistens sprachliche, so wie wir das auch jetzt hier machen. Das ist halt so.

In meinem Labor, um konkret zu werden, wurde für die Leute klar, dass sie nicht unbedingt einen Laborleiter brauchen, um sich zu autorisieren. Ich habe die Krise, die ich vorhin erwähnte, zwar nicht bewusst herbeigeführt. Aber als ich sie bemerkt habe, habe ich es darauf ankommen lassen, weil ich dachte, das kann produktiv werden. Und es ist ja dann auch glücklicherweise produktiv geworden. Und ich hoffe, dass daraus evaluiert werden kann an Erfahrung oder Wissen, oder vielleicht auch als Praxis, dass es keinen Leiter braucht, um sich zu autorisieren und um aus einer Krise herauszufinden.

UP Wenn du sagst, alle evaluieren für sich selber, bedeutet das dann, dass es nur eine individuelle, keine gemeinsame Wissensproduktion geben kann?

MN Doch, natürlich gibt es eine gemeinsame Wissensproduktion. Meines Erachtens gibt es eigentlich nur gemeinsame Wissensproduktion. Wissensproduktionen finden im Austausch statt, ob das jetzt unter Menschen ist oder mit Materialien, es gibt immer den Austausch.

Und ich habe nichts dagegen, dass es einen Leiter gibt, der aus der Krise herausführt. Der muss aber eben nicht die Macht haben, das gewonnene Wissen auch zu evaluieren.

JLM Ich glaube schon, dass das Format der künstlerischen Labore extrem sinnvoll ist, weil es eine andere Form von Wissensproduktion und Erfahrungsaustausch ermöglicht als das Reden am Tisch oder das Anhören einer autorisierten Rede. Das fand ich für mich persönlich und für die Teilnehmer_innen extrem produktiv und impulsgebend.

Worin ich mir nur nicht sicher bin, ist, ob das, was wir gemacht haben, eigentlich die Idee eines Labors erfüllt. Natürlich nennt man das Labore, weil das momentan der Begriff ist, der am besten funktioniert, und ich würde dem Format auch jederzeit die Stange halten. Ich glaube auch – ohne jetzt evaluieren zu wollen – dass es hier schon Möglichkeiten gäbe, Qualitäten abzufragen oder festzustellen. Also zum Beispiel, wie eine Moderation ohne Leitung funktionieren kann oder ob Erfahrungen ermöglicht wurden.

Für mich ist die offene Frage dabei, was ja euer Ansatz auch ist: Kann man das in abstrakt kommunizierbares Wissen übersetzen? Ist da etwas produziert worden, was sich jetzt in andere Medien übertragen lässt? Da gibt es keine endgültige Antwort für mich.

UP Lasst uns unser Gespräch mit diesem Satz beenden. Ich danke euch allen für diesen spannenden gemeinsamen Denkprozess.

Zur Praxis des Vermittelns – der Kommentar

Katja Rothe

1. Fließen: Vom Ich zum Es

„Ich misstraue der Idee von Wissen als etwas Festgelegtem und stelle es mir eher als etwas Bewegliches und Fließendes vor."

Dieses Misstrauen gegenüber dem Wissen, dass eine_r der Laborleiter_innen hier formuliert, verweist auf den schwierigen Status, den Wissensformen wie praktisches Wissen, Körperwissen und Erfahrungswissen haben. Das Fließen in den Rahmungen ihrer Angebote war aber für die Laborleiter_innen in Bezug auf das Wissen der Vermittlung und seine Transformation ein sehr zentrales Moment. Ich möchte mit Tim Ingold darauf hinweisen, dass sich hier im Begriff des Fließens ein bewegliches und zugleich sehr materielles Wissen der Kunst- und Kulturvermittlung als Praxis des ‚Es' ausdrückt (Ingold 2010).

Ingold schlägt vor, kreative Prozesse nicht vom Design im Kopf her zu denken, also von der abstrakten Idee, die zur Formgebung führe, vom genialen Entwurf des ‚Ich', sondern von den Kraftfeldern und Flüssen der Materialien, der Dinge, eben des ‚Es'her. Er spricht von einer „Textility of Making", von einer Praxis des Machens im Format des Webens. Denn jede und jeder, der praktisch tätig ist – auch Handwerker_innen –, verbindet auf ihre/seine Weise vorgegebene Texturen von Material- und Dingströmen, die jeweils eine ganze Lebenswelt enthalten (Ingold 2010: 91). Kreativität wird von Ingold nicht rückwärts vom fertigen Produkt her, hin zur infiniten Erfindung des Genies gedacht, sondern das Schöpferische ist für ihn ein anhaltender schaffender Prozess, der umherziehend, improvisierend und rhythmisch und – so möchte ich hinzufügen – kollektiv, partizipativ ist (Ingold 2010: 91).

In eben jenem Sinne des Verknüpfens von Materialflüssen verstehen offenbar auch die Laborleiter_innen ihre Arbeit des Erfahrungs tauschens in der Theatervermittlung. Diese Arbeit kann auf kein „Resultat" hinauslaufen und auch keine Ergebnisse abfragen, sondern besteht darin, das Fließen der erzählten gemeinsamen Erfahrungen überhaupt erst zu ermöglichen und ihm dann zu folgen.

„Mir gefällt das mit dem Fließen. Aber ich glaube, es ist wichtig, dass es überhaupt erst mal zu einer Bewegung kommt. Ich stelle oft fest, egal mit welcher Klientel: Man ist schnell dabei, etwas zu präsentieren, was fertig ist. Das fließt dann nicht und ist ganz schwer zugänglich. Meines Erachtens ist es wichtig, dass es so ein Fließen überhaupt gibt, dass ich das auch zulassen kann. Wenn ich euch zuhöre, merke ich, dass wir unterschiedliche Strategien haben, um dahin zu kommen. Meine Aufgabe als Workshopleiter sehe ich darin, dass ich beobachte und schaue, wie ich die Teilnehmer_innen zum Fließen bringe und wie ich sie davon abhalte, dass sie nur sagen „Halt, das weiß ich schon".

Ingold weist darauf hin, dass es in der westlichen Welt schwer ist, dieses Folgen der Materialflüsse als Form des praktischen Wissens überhaupt anzuerkennen (Ingold 2010: 99). Praktisches Wissen, das nicht einem Genius entspringt, sondern mit vorgefundenen, aktiven Materialien arbeitet und aus diesen heraus gestaltet wird – zumeist ohne Plan und Mastertheorie –, wurde zugunsten des wissenschaftlichen Expertenwissens lange abgewertet, verschwiegen, ja sogar aus der Ausbildung herausgehalten. Dennoch existiert es in den Anwendungen weiter. Und gerade auch in der Kunst- und Kulturvermittlung scheint es mir zentral zu sein, das Handwerk des Vermittelns als Kunst des Ins-Fließen-Bringens und -Haltens praktisch und materiell zu verstehen. Ingold zeigt am Beispiel der Bauingenieur_innen und Handwerker_innen, dass auch sie am Entwurf des Hauses beteiligt sind, ebenso wie die Bauherr_innen. Denn während des Bauens des Hauses werden die komplexen Pläne der Architekt_innen durch die praktischen Bedürfnisse umgestellt, angepasst, revidiert, verworfen. Das Haus ist ein ‚work in progress!' und man tut gut daran, diesem Fließen zu folgen (Ingold 2010: 94). Handwerker_innen tun das auf Grundlage ihrer Erfahrungen. Die Erfahrung wird hier zu einer Form des praktischen Wissens, dass sich jeweils in der Realisation aktualisiert.

Ebenso entwerfen die Laborleiter_innen ein Bild der Theatervermittlung, dass von den Narrationen der Teilnehmenden und ihren Erfahrungen vorangetrieben wird. Diesem aktiven Materialfluss der Teilnehmenden heißt es zu folgen, ihn zu erkunden, ihn zu gestalten.

Deshalb sind Rahmungen wichtig:

„Man muss erst einmal einen Rand haben, um etwas zum Fließen zu bringen. Es braucht einen Rahmen ...."

Der Rahmen macht aus dem allgemeinen Fluss einen Ausschnitt sichtbar und ermöglicht somit die exemplarische Arbeit an einem ansonsten nicht stillzustellenden, grenzenlosen Bewegen. Außer dem Rahmen wurde auch die Wichtigkeit der Werkzeuge beschrieben.

2. Spiel: Vom Tänzeln und Erstarren

„Meine Idee war, die Werkzeuge zu gebrauchen, die ich selbst in größeren Projekten nutze: Einerseits geht es dabei um Bewegung, um das Sich-Einlassen auf Situationen und die Überraschung, wo diese einen hinbringen. Andererseits geht es um Regeln und deren Adaption oder Brechung, wodurch eher etwas Spielerisches und Gamiges reinkommt."

Mit dem Rahmen und den Regeln, mit den Werkzeugen wird aus dem allgemeinen Fließen ein Spiel. Folgerichtig beschreiben die Laborleiter_innen ihre Angebote mehrheitlich als Spiele. Dabei ist das Spiel ein gefährliches Moment in Bezug auf das unendliche Fließen. Der Begriff des Spiels verweist auf eine ziellose, unbewusste Bewegung, eine „tänzelnde Bewegung" (Deuber-Mankowsky 2013), wie etwa Wellen auf dem Wasser. Dieses Verständnis des Spiels referiert auf das altdeutsche Wort „spielan" (Lazarus 1883: 20). Walter Benjamin griff dieses Verständnis auf und be-

schrieb den liminalen Charakter des Spiels. Astrid Deuber-Mankowsky führt aus, dass Benjamin in „Spielzeug und Spiel“ (1928) die Essenz des Spiels in der Transformation einer einprägsamen Erfahrung in Gewohnheit verortete (Benjamin 1991: 127, vgl. Deuber-Mankowsky 2013). Man könnte das Spiel in diesem Benjamin'schen Sinne als Scharnier hin zur sozialen Praxis beschreiben, die „als sich wiederholende und intersubjektiv verstehbare, körperlich verankerte Verhaltensweise […] – auch im Umgang mit Artefakten – zu verstehen [ist], in [der] ein implizites Wissen verarbeitet wird und die immer auch die Sinne auf eine bestimmte Weise organisier[t]“ (Reckwitz 2012: 25). Das Spiel ist ein „ambivalentes Medium des Wandels, der Transformation und der Wiederholung“ (Deuber-Mankowsky 2013) (Anm. 1), so Deuber-Mankowsky. Das Spiel markiert den Übergang zur Gewohnheit, die Benjamin auch als „Erstarrung“ versteht (Benjamin 1991: 127).

Eine Laborleiterin beschrieb ihr Vorgehen folgendermaßen:

„Bühne und Kamera kombiniert sind ein guter Rahmen. Die Bühne haben wir auch benutzt, dann im zweiten Schritt: Während die Kinder ihre Kunstmomente erzählt haben, haben Katharina Duve und ich auf Tafeln immer ein Wort oder Stichwort mitgeschrieben. Dabei sind wir von dem ausgegangen, was uns aufgefallen ist, und haben damit bewusst gemischt: Also einmal haben wir „Tanzen“ aufgeschrieben, dann aber auch „Wir sind mit dem Bus dahin gefahren.“ Hinterher auf der Bühne wurde dann mit Bodenfeldern gearbeitet. Ich arbeite gerne mit Feldern, denn damit kann man die Kategorien, die man sonst bei Wissensproduktionen im Kopf hat, also Unterscheidungen, Raster und Strukturen, bündeln und anschaulich werden lassen. Im Labor mit den Kindern haben wir vor allem mit der Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gearbeitet: Innerhalb des Feldes war Kunst, außerhalb des Feldes Nicht-Kunst. Wir hatten unsere Schilder und die Kinder sollten sagen, was jetzt in das Feld soll, was nicht.

Wir haben gemeinsam nach Unterscheidungen gesucht und uns gefragt, unter welchen Bedingungen kommt ein Schild vielleicht doch da rein und unter welchen Bedingungen nicht. Dann haben wir versucht die Kinder dazu zu bringen, Regeln zu formulieren, was Kunst ist. Dabei sind Regeln entstanden, die man sich selber nicht ausdenken könnte.“

Hier wird gemeinsam mit den Kindern eine Spielanordnung kreiert, die sich dezidiert mit den Strukturen und Regeln beschäftigt, die Kunst als Regelsystem definieren oder eben nicht definieren. An diesem Beispiel kippt das Spiel in die Gewohnheit, wobei genau dieses Kippen oder besser Oszillieren auf der Bühne ausgestellt ist. Denn letztlich bleibt es unentschieden, ob wir es hier mit einer unbewussten „tänzelnden Bewegung“ oder einer „Erstarrung“ in Routinen, Regeln und kulturellen Codes zu tun haben, womöglich mit beiden zur gleichen Zeit. In dieser Anordnung treten die Rahmung und das Fließen gleichzeitig ins Bild und eröffnen so einen kreativen Prozess für die Kinder, wie für die Zuschauenden.

3. Evaluation: Die Kunst des Schätzens

„Grundlage für die Einrichtung der Labore war ja unter anderem die Idee, eine neue Form der Auswertung kultureller Bildungsprojekte zu erproben. Wir kennen alle das Dilemma, dass die Wert-Schätzung kultureller Bildungsarbeit, die wir alle für notwendig halten, meist in einer Form des Ab-Schätzens geschieht, die den eigentlichen Charakter der Arbeit verfehlt. Die Frage ist demnach, welche Alternativen gibt es zur Evaluation, oder wie kann Evaluation neu gedacht werden? Welches Wissen wurde innerhalb eurer künstlerischen Praxis in den Laboren generiert und inwieweit habt ihr dabei den Kontext von Evaluation mitgedacht oder neu gedacht?“

Antwort:

„Evaluation ist ja einfach eine Bewertung. Ich denke, dass wir gefragt waren, in irgendeiner Weise einen Rahmen zu schaffen, damit die Beteiligten – im Sinne eines Erfahrungsaustauschs – dieses Programm, dessen Teil sie alle waren, bewerten konnten.“

Und da war es wieder: Das Wort Evaluation. Es ist in der Bildungsarbeit omnipräsent, generiert eine eigene Prosa und seltsame Genres. Das sollte nicht verwundern, kommt der Begriff der Evaluation ja auch aus dem Bereich der Bildungsforschung. (Anm. 2) Und weil die Labore trotzdem gerade keine klassische Evaluationen sein wollten, sondern andere Formen der Auswertung erproben sollten, bleibt die Frage: Wie kann ich Erfahrungsaustausch überhaupt bewerten? Ändert sich etwas, wenn ich nicht ergebnis- und wirkungsorientiert evaluiere, sondern einen selbstreflexiven Prozess des gegenseitigen Austauschens in Gang setze, der kein definiertes Ziel und keinen abrechenbaren Zweck hat? Können und müssen die Labore trotzdem im Kontext von Evaluationsverfahren gesehen werden?

Tatsächlich können die Labore als Forum der Evaluation verstanden werden, auch wenn unklar bleibt, nach welchen Kriterien und ob überhaupt bewertet wird. Denn auch die aktuellen Evaluationsverfahren – z.B. „prozessbegleitende formative Evaluation“, „aktivierende Evaluation“ oder gar „evaluation as art“ – entfernen sich mehr und mehr von einer Bewertung nach vorher festgelegten Normen und werden selbst zu Formen der Einübung in erwünschte Verhaltensweisen, in diesem Falle in eine partizipatorische, kreative Haltung gegenüber kulturellen Artefakten und Praktiken. In diesen Formaten der Evaluation sollen nicht nur empirisch Daten gewonnen, sondern die Teilnehmenden sollen in ihrer Veränderungsfähigkeit gestärkt und Reflexionsprozesse angestoßen werden – beides Fähigkeiten, die im Wissenskapitalismus von hoher Relevanz sind. Statt „Validität, Reliabilität und Objektivität“ stehen hier „Kommunikation, Intervention, Transparenz und Relevanz“ (Gruschka 1976: 142–151) im Vordergrund. Evaluation wird hier zum Verfahren der Selbstoptimierung, der Selbst-Bildung unter der Prämisse des ökonomischen Kalküls. In Anbetracht dieser Definition von Evaluation kann man tatsächlich auch den theatralisierten Erfahrungsaustausch selbst als Form der Evaluation verstehen. Hier ist nicht mehr das Ergebnis wichtig, sondern die Kommunikation und Interaktion der Teilnehmenden über relevante Themen. Es geht nicht mehr darum zu bewerten. Man muss sich aber als jemand vorführen oder wird als jemand trainiert, der/die jederzeit fähig ist, sich zu verändern und zwar dadurch, dass er/sie beobachten, bewerten und Erfahrungen tauschen kann.

Kommunikation, Intervention, Transparenz und Relevanz sind Imperative des evaluierten, sich ständig verändernden Selbst und diese Kategorien sind auch in der Kunst- und Kulturvermittlung von Bedeutung.

Damit muss man sich die Frage stellen, in welchem Verhältnis die Kunst- und Kulturvermittlung, vor allem auch die Theatervermittlung, zur Ökonomie und genauer noch: zu den modernen Arbeitsbedingungen stehen.

Die Aufführung, das theatrale Spiel, zeigt sich auch für Managementprozesse als eine besonders geeignete Technik für diese Formen der eher ‚begleitenden', ‚fördernden' Evaluationsverfahren. Das ist u.a. in der Veränderung begründet, die Arbeit als solche in Richtung „Assessokratie" erfahren hat (Eikels 2011). Arbeit wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts mehr und mehr zur ‚Wissensarbeit', die weniger Waren produziert als vielmehr Prozesse des Bewertens und Spekulierens moduliert. Im 21. Jahrhundert ist Arbeit in Westeuropa vielerorts immaterielle Arbeit, die geprägt ist von Kommunikation auf sprachlicher, körperlicher, sozialer, gefühlsmäßiger etc. Ebene. Kommunikation ist in den Zyklus der Kapitalreproduktion integriert (Lazzarato 1998: 53). Wenn Arbeit aber mehr und mehr zur Kommunikation wird, dann wird immer unklarer, wo Arbeit von Nicht-Arbeit zu scheiden ist, was sich mit dem Einzug von Computer und Internet in den Arbeitsalltag radikalisierte (Eikels 2011: 20). Dementsprechend wird nun die sogenannte workperformance statt der Arbeitsleistung zum (unsicheren) Kriterium der Wertmessung von Arbeit. In der workperformance, also in den Inszenierungen der Arbeit, spitzen sich die Schwierigkeiten, Arbeit bewertend zu erfassen (und eben von Nicht-Arbeit zu unterscheiden) vor allem im Dienstleistungssektor (die Bereiche Handel, Verkehr und öffentliche Haushalte), zu. Es werden Zielvereinbarungen getroffen und somit den Arbeitenden selbst die Gestaltung und auch Kontrolle ihres Arbeitsablaufes auferlegt. Die Deadline ist nun der Punkt, der über Erfolg und Misserfolg von Arbeit, über die Unterscheidung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit bestimmt. Eine Bewertung ist letztlich erst im Nachhinein möglich und drückt sich im Erfolg des Projektes aus. Es besteht so für die Arbeitenden die „Notwendigkeit, Tätigkeit als Erfüllung von Zielen auszuweisen, deren Ermittlung zur Bewertung von Arbeit gehört", was wiederum „ein performatives Format etabliert […]: die Präsentation" (Eikels 2011: 23f). Die allgemeine gegenseitige Bewertung der Präsentationen und der Performance entscheidet nun über den Wert der Arbeitsleistung. In dieser Assessokratie beurteilt und bewertet jeder jeden, die Gutachterfunktion wird liberalisiert, wird Rolle im Kompetenzprofil des Performers selbst (Eikels 2011: 29).

Arbeit im 21. Jahrhunderts unter den Vorzeichen einer Ästhetisierung (permanente Innovation, Kreativität, Design) und Psychologisierung des Ökonomischen wird mehr und mehr Inszenierungsarbeit und Assessment. Evaluation und Assessment sind gegenwärtig der Hauptinhalt der Wissensarbeit.

Wenn dem so ist, dann muss sich eine kritische Kunst- und Kulturvermittlung dem stellen und Formen der Evaluation und des Feedbacks institutionskritisch und historisch betrachten. Die Aufgabe für die in den Laboren versuchte alternative Form der Auswertung war also riesig. Gleichwohl ich der Meinung bin, die Labore können im Kontext gegenwärtiger Formen der Evaluation gesehen werden (z.B. eben „prozessbegleitende formative Evaluation", „aktivierende Evaluation", „evaluation as art"), heißt das nicht, dass diese Form des Auswertens einfach dem allgemeinen Imperativ der

Assessokratie unterliegt und damit basta. Möglicherweise kann man dieser Logik des Wissenskapitalismus nicht entkommen, aber dennoch zeichnet sich hier auch ein ernsthaftes Bedürfnis ab, Arbeiten des Vermittelns wertzuschätzen.

Es deutet sich an, dass gerade in den Formaten und Prozessen Kultureller Bildung, Evaluation nicht mehr nur einfach als eine Form des Berichtswesens gegenüber Mittelgebern verstanden wird, sondern tatsächlich eine eigene Bedeutung entfaltet.

Kommentar der Projektleiterinnen:

„Nun ja, das genau war ja nicht unser Anliegen – jeder bewertet jeden. Sondern Werte zu heben, die denjenigen, die ihre Aufgabe tun, von Bedeutung sind – das hat m. E. ein durchaus subversives Potenzial auch gegenüber der Selbstoptimierung. […]

Es ging hier um den Versuch, Erfahrungswissen, implizites Wissen mit den Mitteln der Theater-Kunst (Performance, Tanz) in einen Umlauf zu bringen. Es ging um eine Form von Wissens- und Erfahrungstransfer. Was wir benutzt haben, ist der Begriff der Auswertung, im Sinn von Wissen über – vor allem aber auch Wissen aus der Praxis zu sammeln und in Umlauf zu bringen.“

Das Wissen der Praktiker_innen wertzuschätzen ist angesichts seiner jahrhundertelangen Abwertung in unserer Expertenkultur, in der allein die wissenschaftliche ‚Objektivität‘ Werturteile auf Grundlage von abstrakten Kategorien zu treffen vermag, ein enormes Unterfangen! Die Frage des Wertes wurde in der Hand wissenschaftlicher Expertise zu einer Frage des Wahren und Richtigen, zu einem (angeblich objektiven) Urteil oder zu einer messbaren, physikalischen oder ökonomischen Größe – die Frage des Wertes aber führt ebenfalls ins Herz der Weitergabe praktischen Wissens, das nicht abstrakt, schriftlich und ‚objektiv‘ vermittelt wird, sondern anhand von konkretem Tun getauscht wird. Hier zeigt sich der Wert eines Dings oder einer Technik im Prozess des Benutzens und nicht vom Hochsitz eines angeblichen gesellschaftlichen Nutzens. Darüber hinaus sind Prozesse des Bewertens im Rahmen des Transfers von praktischem Wissen immer auch soziale Prozesse. Der Wert stellt sich in einer Beziehung her, einer Beziehung zwischen dem Wertenden und den Bewerteten. Die Bewertung ist ein Ort des Aushandelns von Dingen, die uns angehen, von Maßstäben, die wir vielleicht vertuschen wollen, und von Wünschen, die uns antreiben. Insofern ist eine Auswertung ein sozialer, subjektiver, ja heikler Akt, der eine große Sorgsamkeit gegenüber der Verletzlichkeiten von Bewerteten und Wertenden einfordert, ein Akt der möglicherweise Kurator_innen braucht.

4. Kuratieren: Für eine kritische Praxis des Sorgens!

Man kann in den hier vorgestellten Projekten der Kulturellen Bildung im Theater eine Betonung räumlicher Anordnungen, Rahmungen und Settings ausmachen, eine Wendung zum Fließen, zum Spiel, zum Erfahrungswissen, das nicht auf die Einzelnen – ob nun Rezipierende oder Kunstschaffende – zielt, sondern auf ein ‚Es', auf die Dinge, die passieren, auf die Materialien, „tools", Praktiken, die ‚es' passieren lassen, auf die Prozesse und Prozeduren, auf das Handwerk und die Praxis des Vermittelns. Ich möchte vorschlagen, hier den Begriff des Kuratorischen in der Vermittlungsarbeit in Erwägung zu ziehen und zu diskutieren.

Das Kuratorische wird aktuell zu Recht kritisch im Kontext der Kunstvermittlung im Museum und in Ausstellungen diskutiert (Mörsch 2011: 30f; vgl. außerdem Mörsch 2012). Kritisiert wird, dass Kurator_innen sich derzeit den Diskurs der kritischen Kunstvermittlung aneignen würden – man spricht von einem ‚reflexive turn' oder auch einem ‚educational turn in curating' –, ohne jedoch die Verantwortung des Pädagogischen tragen zu wollen. Die Vermittler_innen und ihre Erfahrungen werden dabei häufig übergangen. (Anm. 3) Trotz aller Kritik betonen sowohl Nora Sternfeld als auch Carmen Mörsch die Kooperationsmöglichkeiten und potenziellen Allianzen zwischen dem Kuratorischen und der Kunst- und Kulturvermittlung. Denn natürlich ist es spannend, wenn „kritische pädagogische Ansätze für eine neue institutionelle Praxis weg von der Repräsentation, hin zu prozessualen Handlungsräumen produktiv" gemacht werden (Mörsch 2011: 30).

Auch die Performing Arts interessieren sich seit einiger Zeit für das Pädagogische und Therapeutische. Man denke an Marina Abramović (The Abramovic Method) oder Marcos Lutyens und Raimundas Malašauskas „Hypnotic Show" auf der dOCUMENTA 13 (2012). Hier zeigt sich die oben angesprochene Wende vom Ich zum Es, vom Interesse am Subjekt zum Interesse an den Praktiken, Materialien, Dingen und Techniken der Selbst-Bildung. Deshalb scheint es mir in Bezug auf die besprochenen Vermittlungsprojekte im Theater sinnvoller, nicht von szenischer Forschung zu sprechen. Hier würde das Repräsentieren und Darstellen selbst zu sehr in den Mittelpunkt gerückt. Ich schlage vor, kritisch von einer kuratorischen Forschung zu sprechen, die das Pädagogische nicht kassiert, sondern im Sinne des Sorge-Tragens als Form der Kritik re-interpretiert. Was ist damit gemeint?

Die Laborleiter_innen geben nichts vor, im Sinne eines zu erreichenden Ziels, Wissens oder Niveaus. Bildung scheint in erster Linie ein Prozess der Selbst-Bildung (Anm. 4) zu sein, der mit Hilfe verschiedener Sets, Spiele, Rahmen gestaltet wird. Mit dem Begriff der Selbst-Bildung betonen Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist eine Fokusverschiebung von den Diskursen der Subjektivierung hin zu den Praktiken der Subjektivierung (Alkemeyer/Budde/Freist 2013: 14f). Unter dieser praxeologischen Perspektive wird das Subjekt „nicht transzendent, also hinter der Praxis, sondern empirisch, d.h. in der Praxis" angesetzt (Alkemeyer/Budde/Freist 2013: 18). Im Begriff der Selbst-Bildung wird darüber hinaus aber auch der aktive „Eigenanteil der Individuen an der praktischen Aus- und Umgestaltung vorgefundener Subjektformen und damit an ihrer eigenen Subjektwerdung in verschiedenen Kontexten" betont, „ohne die Individuen als absolut agierende Subjekte misszuverstehen" (Alkemeyer/Budde/Freist 2013: 21).

Die/der Leitende tritt im Prozess der Selbst-Bildung eigentlich als ‚Sorgende_r' auf, als ein_e Kurator_in, die/der im Raum oftmals dingliche Rezeptionsreize setzt (sie rahmen, designen Settings, erfinden Spielanordnungen usw.), aber nicht leitet. Das Kuratorische verweist hier, im Sinne des lateinischen Wortursprungs curare (Sorge tragen, sorgen um), auf das Sorgetragen als Kulturtechnik, die in den Prozessen der Kulturellen Bildung ästhetisiert wird. Das Sorgen ist dabei ein selbstbewusst gestalterischer Vorgang, das Kuratorische eine Art des Designs kultureller Selbst-Bildungsprozesse. Hier kommt es auf das Arrangement von edukativen Rezeptionsvorgängen an, auf die Gestaltung von Szenografien, die kulturelle Selbst-Bildungsprozesse ebenso ermöglichen wie eine kuratorische Forschung. Denn die Leiter_innen der diskutierten Angebote Kultureller Bildung verstehen ihr Tun selbst als einen von Praktiken geleiteten Prozess der Wissensgenerierung, auch für sich selbst.

Dieses Wissen der Praktiken ist ein erfahrungsbasiertes, inkorporiertes Wissen der spielerischen Handlungen. Praktisches Wissen, so Andreas Reckwitz, zeichnet sich aus durch „eine ‚implizite', ‚informelle' Logik", durch eine Verankerung im Sozialen und im „Können", durch eine Materialität, durch eine Abhängigkeit zu Körpern und Artefakten und durch ein „Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit" (Reckwitz 2003: 282). Es wird ständig in der Anwendung umorganisiert, lässt keine/wenig Reflexion über seine eigene Geschichte zu und ist deshalb von blinden Flecken übersät. Das praktische Wissen versperrt sich der Wissenschaftsgeschichte, aber auch allgemein der Historisierung und Kategorisierung, letztlich auch einer auf empirische Überprüfbarkeit abzielenden Evaluation.

„Damit kommt man zu dem Punkt, den wir jetzt schon ein paar Mal berührt haben: Wie kommen in den Prozess andere Kräfte oder andere Fragestellungen rein, die mir in dem Moment vielleicht gar nicht mehr bewusst sind, oder die ich zu Gunsten der erfolgreichen Erzählung meiner selbst kaschiere? Dafür muss ich dann zurückgehen oder unter etwas „drunter" gehen, was nicht mehr Wissen ist oder noch nicht Wissen. So wäre es jedenfalls, wenn man deinen Wissensbegriff nimmt, Martin. Man kann natürlich auch sagen: Wissen ist das, was ich implizit mitbringe, was meine Handlung motiviert, Wissen ist die Grundlage, dieser unsichtbare Kompass, der bestimmt, warum ich in die eine Richtung gehe und in die andere nicht. Aber dieses Wissen wäre mir in diesem Moment wahrscheinlich nicht verbalisierbar, sondern würde sich nur als fortlaufende Praxis zeigen."

Diese „fortlaufende Praxis" der Generierung von praktischem, inkorporiertem, erfahrenem Wissen kann man auch kuratorische Forschung nennen. Der Begriff der kuratorischen Forschung betont, dass auch die Kurator_innen nicht im Besitz eines überlegenen, Überblickswissen sind, sondern Wissen sich partizipativ und kollektiv im Prozess des Erfahrungs tauschens erst generiert, und zwar zumeist in Form eines nicht-schriftlichen, praktischen Wissens, das oftmals auch ein Nicht-Wissen, ein Halb-Wissen, spekulativ, widersprüchlich, fragmentarisch, unvollendet ist. Die Leiter_innen der Labore gehen alle vier davon aus, dass die Teilnehmenden ein anzuerkennendes Wissen bereits mitbringen, das sie als edukative Kurator_innen konzertieren, choreografieren, in der Gruppe zu einem Austauschprozess designen. Würde man dieses Interesse allein unter der Perspektive des Szenischen und Performativen betrachten, würde eben jenes zentrale Moment – das Gestalten dieser Vermittlungsprozesse – nicht deutlich werden. Heutige Vermittlungsprozesse, wie auch die zu be-

sprechenden, betonen das Erfahrung tauschen als Prozess, an dem alle gleichberechtigt teilnehmen. Das birgt aber die Gefahr, jene Position des Ordnenden, Planenden zu verschleiern. Die Betonung des Kuratorischen in der Kunst- und Kulturvermittlung muss deshalb mit einer Betonung des Kuratierenden ebenso verbunden werden wie mit der Verantwortung für die erzeugten Effekte und Affekte, ohne den Teilnehmenden eben jene aktive Rolle der Sinnproduzent_innen abzusprechen.

Als Sorgetragende stehen die Kurator_innen sogar für eine veränderte Rolle dessen, der/die diese Prozesse anleitet. Der/die Kurator_in ist einer/eine, der/die Menschen um Dinge versammelt. Bruno Latour schlägt in seinem Buch vom „Elend der Kritik" vor, eben jene Haltung des Versammelns als politische, kritische Haltung zu verstehen. Nicht mehr die Geste der Aufdeckung, sondern die gemeinsame Sorge um die Dinge und die Verbundenheit mit den Dingen („matter of concern") sollten, so Latour, die Haltung des Kritikers ausmachen (Latour 2007: 55). Latour erkennt in einer Haltung der Sorge eine neue kritische Praxis, die sich nicht auf eine aufklärerische Rationalität verlässt, sondern das Sorgetragen als Versammlungs-Praxis versteht: „Der Kritiker ist nicht derjenige, der entlarvt, sondern der, der versammelt. Der Kritiker ist nicht der, der dem naiven Gläubigen den Boden unter den Füßen wegzieht, sondern der, der den Teilnehmern Arenen bietet, wo sie sich versammeln können." (Latour 2007: 55) In eben jenen Arenen, Theatern der Versammlung können und sollen sie sich dann mit Dingen von Belang („matters of concern") auseinandersetzen. Latour schreibt: „Kritiker […] ist derjenige, für den, was konstruiert wird, zerbrechlich ist und der Pflege und der Vorsicht bedarf." (Latour 2007: 55)

Die Kritiker_innen und – so schlage ich vor – auch die Kunst- und Kulturvermittler_innen sind also Kurator_innen im etymologischen Sinne der/des Sorgetragenden. Mit dem Begriff des Kuratorischen soll hier also nicht die pädagogische Leistung der Kunst- und Kulturvermittelnden heruntergespielt oder vernebelt werden. Vielmehr möchte ich vorschlagen, das Pädagogische selbst als Technik des Sorgetragens aufzuwerten und als kritische Praxis zu verstehen.

Darüber hinaus betont das kuratorische Forschen die Räumlichkeit und die Materialität, Medialität, Handgreiflichkeit von Wissensprozessen. Die Theatervermittler_innen sprachen so immer auch von den „tools" des Erfahrungstauschs, den Orten und Plätzen (auch im öffentlichen Raum), den Medien (Kamera, Bühne, Schilder usw.). Sie stellen ihre eigenen Arbeitsmittel regelrecht selbst aus als technisch-mediale Bedingungen des Erfahrungsaustauschs.

Es scheint mir somit angebracht, die vier Projekte unter dem Blickwinkel des Kuratierens von Rezeptionsvorgängen im Sinne eines sorgetragenden, von Praktiken geleiteten materiell-medialen Prozesses der Selbst-Bildung zu verstehen.

Anmerkungen

1. Übersetzung K.R.
2. Ralph Tyler war ein US-amerikanischer Bildungsforscher, der in den 1930er Jahren in der sogenannten „Eight Year Study" an der Ohio State University den Begriff erstmals in Bezug auf die Auswertung veränderter Curricula in der Schule benutzte. (Akin 1942)

3. Gerade im Ausstellungswesen wird diskutiert, wie das oftmals sehr ungleiche Verhältnis zwischen Kunstvermittlung zu den Kurator_innen zu definieren ist. Kritische Kulturvermittler_innen fordern, dass die Kunstvermittlung auf ihre eigenen Kriterien bestehen sollte. (vgl. schnittpunkt/Jaschke/Sternfeld 2012; Lüth/Himmelbach 2011)
4. Klappentext: „Was ‚macht' ein Subjekt? Die Doppeldeutigkeit dieser praxistheoretischen Frage ist beabsichtigt: Mit dem Subjekt wird etwas getan – aber es wird auch selbst aktiv. Indem es eine kulturelle Subjektform verkörpert, wird es nicht nur als zurechnungsfähiger Akteur anerkennbar, sondern beeinflusst auch seine Umgebung. Mit dem Begriffspaar ‚Selbst-Bildung' und ‚Subjektivierung' gerät somit zugleich das spannungsvolle Ineinander von Doing Subject und Doing Culture in den Blick." (Alkemeyer/Budde/Freist 2013)

Literatur

Akin, Wilford M. (1942): *The Story Of The Eight-Year Study With Conclusions And Recommendations,* Bd. I, New York/London: Harper & Brothers.

Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung,* Bielefeld: transcript.

Benjamin, Walter (1991): „Spielzeug und Spiel". In: Ders., *Gesammelte Schriften,* hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. III: Kritiken und Rezensionen (1912–1940), 1928, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 127.

Deuber-Mankowsky, Astrid (2013): „Playing and Time", IKKM Lecture, 3. 7. 201. Unter: http://vimeo.com/71808138 (4.9.2013).

Eikels, Kai van (2011): „Nichtarbeitskämpfe". In: Jörn Etzold/Martin Jörg Schäfer (Hg.), *Nicht-Arbeit. Politiken, Konzepte, Ästhetiken,* Weimar: Verlag der Bauhaus-Universität Weimar, S. 17–39.

Gruschka, Andreas (1976): *Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung,* Kronberg: Athenäum-Verlag.

Ingold, Tim (2010): „The textility of making". In: *Cambridge Journal of Economics* 34, S. 91–102.

Kridel, Craig/Bullough, Robert V. (2007): *Stories of the Eight-Year Study,* New York: State University of New York Press.

Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik: Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang,* Zürich/Berlin: Diaphanes.

Lazarus, Moritz (1883): *Über die Reize des Spiels,* Berlin: Dümmler.

Lazzarato, Maurizio (1998): „Verwertung und Kommunikation. Der Zyklus immatiereller Produktion". In: Thomas Atzert (Hg.), *Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion,* Berlin: ID-Verlag, S. 53–65.

Mörsch, Carmen (2011): „Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik". In: Nanna Lüth / Sabine Himmelbach für das Edith-Ruß-Haus für Medienkunst (ERHfM) (Hg.), *medien kunst vermitteln,* Berlin: Revolver Publishing, S. 19–31.

Mörsch, Carmen (2012): „Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating". In: schnittpunkt/Beatrice Jaschke/Nora Sternfeld (Hg.), *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung* (=Reihe: schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis 5), Wien: Turia+Kant, S. 55–77.

Reckwitz, Andreas (2003): „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive." In: *Zeitschrift für Soziologie* 32/4, S. 282–301.

Reckwitz, Andreas (2012): *Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung,* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

schnittpunkt/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2012): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung* (=Reihe: schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis 5), Wien: Turia+Kant.

KONTEXT DER ERFAHRUNGEN – GESTALTUNGSMUSTER UND PARAMETER VON PROJEKTEN KULTURELLER BILDUNG

GESTALTUNGSMUSTER DES ZUSAMMENSPIELS – QUALITATIVE AUSWERTUNG ZUR ERFAHRUNG VON BILDUNGSPROZESSEN IN THEATERPROJEKTEN DER KULTURELLEN BILDUNG

Ursula Jenni

Der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. verfolgt mit seiner Förderung von Projekten der Kulturellen Bildung den Ansatz, dass die beteiligten nicht-professionellen Akteur_innen „aktiv in die Vorbereitungs- und Produktionsprozesse einbezogen werden und künstlerisch eigenständig an der Umsetzung mitwirken können" (aus: „Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung *Kulturelle Bildung* 2013). Dabei wäre es „wünschenswert, insbesondere Menschen an den Projekten zu beteiligen, die erschwert Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten haben" (ebd.). Gleichzeitig sollen insbesondere „innovative Ansätze, die zur Entwicklung der Kulturellen Bildung auf dem Gebiet der Darstellenden Kunst beitragen" (ebd.) gefördert werden. Die hier formulierten Grundsätze zeigen eine große Offenheit gegenüber der Zielgruppe der nicht-professionellen Mitwirkenden und ihrer Teilhabe.

Die nachfolgende Untersuchung wendet sich daher dezidiert den spezifischen Erfahrungen von nicht-professionellen Spieler_innen im Kontext von Theaterprojekten der Kulturellen Bildung zu. Dabei geht es im Sinne einer Auswertung durchaus darum, Werte und Einschätzungen zu erheben. Es sind dies Werte, die die nicht-professionellen Teilnehmer_innen aus persönlicher Sicht als wichtig, weiterbringend und bildend einschätzen. Ziel ist, die Erfahrungswerte derjenigen zu befragen, für die Programme der Kulturellen Bildung entwickelt werden.

Die Auswertung ist rekonstruktiv angelegt und geht nicht von der Hypothese aus, dass die eine oder andere Wirkung durch die Teilnahme an einem Theaterprojekt der Kulturellen Bildung eintreten und für die Teilnehmer_innen selbst von Wert sein müsse. Vielmehr sind es die subjektiven Wertkonstrukte der zu befragenden Projektteilnehmer_innen, die auf mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen hin untersucht werden sollen. Damit eröffnet die Untersuchung die Möglichkeit, die bisher wenig berücksichtigte Perspektive der Zielgruppe konkret in die „Weiterentwicklung einer Konzeption auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung" (ebd.), wie sie vom Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. gewünscht wird, einfließen zu lassen.

Als methodische Besonderheit nimmt diese Untersuchung ihren Ausgangspunkt in der Auswertung der Projektdokumentationen der Projekte der Kulturellen Bildung des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V. und wendet sich im Anschluss den individuellen Erfahrungswerten von Projektteilnehmer_innen zu. Aus dem Anliegen der Nachvollziehbarkeit habe ich mich entschieden, den Verlauf dieser Untersuchung auch methodisch ausführlicher zu dokumentieren.

1. Fragestellung der Untersuchung und Forschungsdesign

Ihren theoretischen Ausgangspunkt findet die untersuchungsleitende Fragestellung im aktuellen theaterpädagogischen Bildungsverständnis, wie es beispielsweise von Mira Sack dargestellt wird:

„Transformatorische Bildungsprozesse im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit sind körpergebunden und sozial verankert. Der Einbruch des Anderen/Fremden als notwendige Voraussetzung für Veränderung und Entwicklung der Relationen zwischen Ich und Welt bedingt, Bildungsprozesse als Erfahrungskrisen zu verstehen, die intersubjektiv angelegt sind." (Sack 2011: 337)

Um die Erfahrung solcher Bildungsprozesse und ihre Auswirkungen aus Sicht der Teilnehmer_innen von Projekten der Kulturellen Bildung zu rekonstruieren, stelle ich folgende Fragestellungen an den Anfang:

- Mit welchen (gestaltenden) Handlungen und Interaktionen beziehen sich nicht-professionelle Akteur_innen auf Veränderungsimpulse, die sie aus dem künstlerischen Prozess des Theaterprojekts erfahren?
- Aus welcher Art von Erfahrungen im Probenverlauf haben sie solche Veränderungsimpulse bezogen?
- Wo veränderten sich Gestaltungsstrategien der nicht-professionellen Akteur_innen im Projektverlauf?

Die Auswahl der konkreten Fallbeispiele orientiert sich für eine qualitativ ausgerichtete Untersuchung „nach konkret-inhaltlichen statt nach abstrakt methodischen Kriterien, nach ihrer Relevanz statt nach ihrer Repräsentativität" (Flick 2010[3]: 163). Ein solches „theoretical sampling", das auf der Grundlage von „theoretischen Gesichtspunkten, die sich im Laufe der empirischen Analyse herauskristallisieren" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 183), nach und nach festgelegt wird, wurde auch deshalb möglich, weil im Rahmen einer vorgelagerten Untersuchung bereits erste inhaltlich relevante Kriterien festgelegt werden konnten.

So war es als Annäherung an das Forschungsfeld vorgesehen, die Dokumentationen der Projekte zunächst in einer breit angelegten Untersuchung auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010[11]) auf die Fragestellung hin zu untersuchen. Hierfür standen 64 Projektdokumentationen (in der Regel Verwendungsnachweise) der durch den Landesverband geförderten Projekte der Kulturellen Bildung aus den Jahren 2009 – 2011 zur Verfügung.

Die Ergebnisse dieser ersten Analyse sollten der Sensibilisierung für die Strukturen und Gegebenheiten des Forschungsfeldes dienen und es so ermöglichen, die Forschungsfragen gegebenenfalls zu konkretisieren und zu vertiefen. Auf der Basis der so erschlossenen Daten folgte dann die vertiefende Untersuchung im Feld. Hier war vorgesehen, in einem Pendeln zwischen der Erhebung der Daten durch episodische Interviews und deren Auswertung, eine modellhafte Rekonstruktion der bildenden Prozesse, wie sie von

Seiten der Teilnehmer_innen wahrgenommen und wertgeschätzt werden, zu entwickeln. Methodologischer Hintergrund dieses Vorgehens ist die *grounded theory* (vgl. Strauss/ Corbin 1996), die an die Gegebenheiten des Forschungsfeldes angepasst wurde.

2. Erste Untersuchung: Datenmaterial und Methodik

Gegenstand der ersten Phase der Untersuchung bildeten die von allen Projektträgern eingereichten Verwendungsnachweise sowie ergänzendes Dokumentationsmaterial. Die das Projekt durchführenden Theaterschaffenden sind hier zur „Darstellung der durchgeführten Arbeiten oder Aufgaben, Ihres Erfolgs und Ihrer Auswirkungen" (vgl. Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung *Kulturelle Bildung* 2013) eingeladen. Weiter sollen sie „auch über Besonderheiten im Projektverlauf, über die Öffentlichkeitsarbeit und den daraus resultierenden Zuschauerzuspruch" (ebd.) berichten.

Das Sample – „die Auswahl der Untersuchungseinheiten" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 173) – dieser ersten Untersuchung umfasste Dokumentationen unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlicher Fokussierung. Sie stammten aus den Förderjahren 2009–2011. (Die schriftlichen Dokumentationen zum Förderjahr 2012 lagen zu Beginn der Untersuchung noch nicht vor.) Allen Verwendungsnachweisen war eigen, dass sie von Theaterschaffenden geschrieben waren und daher die Perspektive der Projektverantwortlichen und -leitenden wiedergaben.

Es bestand somit einerseits die Aussicht, in diesem umfassenden Datenmaterial viele und vielfältige konkrete Fälle von Veränderungsimpulsen und daraus folgenden gestaltenden Handlungen seitens der Teilnehmer_innen zu entdecken. Andererseits war damit zu rechnen, dass die Verwendungsnachweise und Projektdokumentationen von einer Vielzahl von Phänomenen berichteten, die keinen Bezug zur Fragestellung der Auswertung hatten.

2.1. Methodische Vorüberlegungen, Begründung der Vorgehensweise

Es stellte sich mir hier die Frage, wie dieses Datenmaterial ökonomisch und dennoch regelgeleitet gesichtet und ausgewertet werden konnte. Eine Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse, die „vor allem die Reduktion des Materials" (Flick 2010[3]: 409) und die inhaltliche Klassifikation (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 183) vorsieht, schien das geeignete Instrument dieser ersten Auswertungsphase zu sein.

Ein wesentliches Merkmal dieses Auswertungsverfahrens besteht darin, dass aus theoretischen Modellen abgeleitete Kategorien an das Textmaterial herangetragen werden (vgl. Flick 2010[3]: 409). Dabei war zu berücksichtigen, dass ein adäquates Kategoriensystem im Rahmen einer qualitativen Auswertung insbesondere zwei Aspekten zu genügen hatte. Es sollte „einerseits ergiebig im Hinblick auf die geplanten Evaluationsziele und andererseits praktikabel auf das Datenmaterial anwendbar sein" (Kuckartz et al. 2008[2]: 36).

Mit den von Theaterschaffenden formulierten Verwendungsnachweisen lag in unserem Fall insofern ein besonderes Datenmaterial vor, als es *nicht* mit direktem Bezug auf die Fragestellung erhoben wurde, sondern unterschiedlichste Aspekte und Themen mit Bezug auf das jeweilige Projekt ansprach. Es war daher durchaus denkbar, dass ein aus der Theorie abgeleitetes Kategoriensystem nur bedingt dazu führen würde, dass, wie von Mayring vorgesehen, „Textbestandteile […] durch die Kategorien angesprochen werden" (2010[11]: 92).

Gleichzeitig hatte das zu analysierende Textmaterial *das Potenzial* eine Vielzahl unterschiedlicher Transformationsprozesse anzusprechen. Ich entschied mich daher in einem ersten Schritt zur Arbeit mit theoriegeleiteten Kategorien. Sollten sie nicht über das Potenzial verfügen, ausreichend Textstellen im vorliegenden Datenmaterial anzusprechen, so konnten sie doch im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung (vgl. Strauss/Corbin 1996: 25ff) zur Orientierung in dem für eine qualitative Untersuchung ungewöhnlichen und umfassenden Ausgangsdatenmaterial dienen.

Dem eiligen Leser/der eiligen Leserin sei hier jedoch bereits offengelegt, dass die theoriegeleiteten Kategorien nur sehr bedingt in der Lage waren, Fundstellen in den Daten der Verwendungsnachweise anzusprechen. Dass dieses Textmaterial nicht explizit für die Untersuchung als Datenquelle erhoben wurde, sondern vielmehr im Sinne einer Projektreflexion und als Bericht an die Adresse des Förderers gedacht war, war sicherlich mit ein Grund für diese Diskrepanz. Darüber hinaus erwies sich die Praxis oder vielmehr ihre Repräsentation in den Texten der Verwendungsnachweise als ‚eigensin-

nig‘ gegenüber theoretischen Konstrukten. Wer hier also die Abkürzung wählen möchte, findet ab Kapitel 2.3 den Einstieg in die Auswertung nach den Prinzipien des theoretischen Kodierens.

2.2. Exkurs: Theoretische Modelle von Prozessen der Transformation

In der Folge sichtete ich für den Begriff der Transformation „den Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen“ (Mayring 2010[11]: 51). Dabei bezog ich mich mit Blick auf den theoretischen Ausgangspunkt der untersuchungsleitenden Fragestellung auf drei theoretische Zugänge: Transformation als Konstrukt der kulturell-ästhetischen Bildung, Transformation als Phänomen von Krisen und Konflikten sowie Transformation als Diskurs im Rahmen der Kunstvermittlung. Diese drei Bereiche sollten auf ihr Verständnis von Transformation hin untersucht werden, um so eine Reihe von Kategorien zu entwickeln, die an die Praxisdaten angelegt werden konnten.

2.2.1. Transformation im Verständnis der kulturell-ästhetischen Bildung

Bezüglich der Veränderungsimpulse im Rahmen von Bildungsprozessen in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung kommt – mit Blick auf die Autorschaft der Verwendungsnachweise als auszuwertende Daten – der Überlegung Bedeutung zu, dass Veränderungsimpulse durch den „Einbruch des Anderen/Fremden“ nicht nur in eine Richtung laufen: „In Lehr-Lernprozessen treten nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden das Fremde als Widerstand und die Notwendigkeit, sich in dieser Situation neu zu erfahren, als unkalkulierbare Größe in die Arbeitsbeziehung“ (Sack 2010: 53). Somit ist der/die Projektleitende genauso in einen Prozess von Veränderung und Entwicklung einbezogen – wenn auch unter anderen Prämissen bezüglich der Gestaltung und Verantwortung gegenüber dem Projekt. Die Theaterschaffenden verstehen sich dann „nicht nur als operativen, sondern auch als partizipativen Teil des Geschehens“ (ebd.: 53).

Kategorien, die als Indikatoren auf Veränderungsimpulse und -bewegungen und daraus resultierende Gestaltungsstrategien hinweisen können, wären demnach:

- Die Beschreibung vom Einbruch des Fremden/des Anderen
- Bericht über Widerstände oder Herausforderungen
- Momente des Sich-neu-Erfahrens oder des Sich-neu-Orientierens
- Nicht geplante Ereignisse in der Arbeitsbeziehung, überraschende Vorkommnisse im Projektverlauf

Weiterhin ist nach Sack aus theaterpädagogischer Perspektive zu befragen, „wie dieses Andere in den [theaterpädagogischen,uj] Arbeitsprozess Eingang findet. Unterscheiden kann man zwischen vier Aspekten des Anderen, das als Fremdes den Lehr-Lern-Prozess begleitet und Widerstand als produktive Kraft in das Geschehen einspielt: das Theater als Gegenstand samt seinen darstellerischen Mitteln und Erzeugungsstrategien, die Mitspieler, der Theaterpädagoge und das immer verdeckt mitwirkende eigene Andere/innere Ausland. Jeder der vier Aspekte kann für transformatorische Bildungsprozesse entscheidende heterogene Impulse setzen“ (Sack 2011: 56).

Hier lassen sich drei weitere Kategorien umreißen, die auf Veränderungsprozesse hinweisen können, nämlich die Beschreibung von Irritationsmomenten,

- die durch das künstlerische Medium des Theaters hervorgebracht werden
- die sich aus der Gruppe heraus, durch Mitspieler_innen ergeben
- die durch die konkreten Impulse der Theaterschaffenden hervorgebracht werden

Die Spur des eigenen inneren Anderen „kann und muss für die theaterpädagogische Praxis nicht näher spezifiziert werden", da es „nur erahnt werden" (ebd.: 54) kann.

Auch aus dem theoretischen Ausgangspunkt der Fragestellung lassen sich Kategorien definieren, die für die Beantwortung der Forschungsfrage Bedeutung gewinnen können. Sie wird hier zum leichteren Nachvollziehen noch mal wiedergegeben.

„Transformatorische Bildungsprozesse im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit sind körpergebunden und sozial verankert. Der Einbruch des Anderen/Fremden als notwendige Voraussetzung für Veränderung und Entwicklung der Relationen zwischen Ich und Welt bedingt, Bildungsprozesse als Erfahrungskrisen zu verstehen, die intersubjektiv angelegt sind. Teil dieses intersubjektiven Gefüges ist in besonderem Maße die Person des Vermittlers." (ebd.: 337)

Kategorien, die sich daraus ergeben, sind:

- Berichte von subjektiven und intersubjektiven Erfahrungskrisen
- Beschreibung von Entwicklung und Veränderung der Verbindung zwischen Ich und Welt

2.2.2. Transformation im Verständnis der Konfliktklärung

„Der Lehrende, der Theaterpädagoge, vertritt exemplarisch den Status dieses Anderen und fordert die Andersheit der Lernenden, der Spieler, heraus" (Sack 2010: 338). Es ist davon auszugehen, dass auch im zu untersuchenden Feld die Beziehung zwischen Theaterschaffenden und Teilnehmer_innen von dieser „Andersheit" geprägt sein kann und dass solche Differenzen im Rahmen der Verwendungsnachweise beschrieben werden. Doch wie genau können sich Menschen auf „Andersheit" beziehen, insbesondere dann, wenn sie sich nach Sack als „Erfahrungskrisen" manifestieren?

Hier lohnt ein Blick über den theoretischen Tellerrand in das Feld der Konfliktklärung und Mediation. In ihrer Begründung des transformativen Ansatzes der Mediation erörtern die Autoren Bush und Folger (1994) das Potenzial des Anderen für das Individuum. „Individuals are seen as both separate and connected, both individuated and similar" (Bush/Folger 1994: 242). Ausgehend von diesem Modell der grundsätzlichen Verbundenheit zwischen Individuen beschreiben sie transformative Prozesse im Kontext von Konflikten und Krisen. Dabei verstehen sie einen Konflikt nicht in erster Linie als zu lösendes Problem, sondern als Gelegenheit zu persönlichem Wachstum und Veränderung. „Responding to conflicts productively means utilizing the opportunities they present to change and transform the parties as human beings. It means encouraging and helping the parties to use the conflict to realize and actualize their inherent capacities both for strength of self and for relating to others" (Bush/Folger 1994: 82).

Auch wenn die Verbindung zwischen Theaterschaffenden und Projektteilnehmer_ innen durch die diesem Verhältnis (meist) innewohnende Rollenverteilung der/des Spiel-Leitenden und der/des Spielenden nicht so egalitär beschaffen ist, wie es bei Mediationsparteien idealerweise der Fall ist, können die von Bush/Folger angesprochenen Parameter eines Transformationsprozesses – „strength of self“ and „relating to others“ – als Kategorien von Veränderung auch hier von Bedeutung sein. Dabei müsste „relating to others“ um den Aspekt „relating to the other“ mit Bezug auf den Gegenstand des Theaters und den „Einbruch des Anderen/ Fremden“ erweitert werden.

Demnach hinterlassen transformatorische Prozesse Spuren bezüglich Selbststärkung und Anerkennung des Anderen (verstanden sowohl als andere Person, als auch als das Andere/Fremde, das es während des bildenden Prozesses zu erfahren gilt). Somit können Veränderungsimpulse im Feld dort vermutet werden, wo sich Selbststärkung und Anerkennung des Anderen/Fremden manifestieren oder aber wo sie als blockiert beschrieben werden.

Um die Kategorien für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung zu schärfen, lohnt ein eingehender Blick auf die Beschaffenheit der Transformationsprozesse durch „Selbststärkung“ und „Anerkennung des Anderen“, wie sie Bush/Folger beschreiben. Dabei unterscheiden die Autoren für beide Transformationsprozesse jeweils verschiedene Schritte oder Phasen und reflektieren das Verhältnis zwischen den beiden Prozessen: „recognition must be based on empowerment“ (Bush/Folger 1994: 84). Dieses Denken in Schritten erlaubt den Erfolg von Transformationsprozessen differenzierter einzuschätzen. „In transformative mediation, success is achieved when the parties as persons are changed [...], to some degree“ (ebd.: 84).

Die Beschreibung der jeweiligen Phasen ist nachfolgend in zwei Tabellen zusammengestellt. Für deren Lektüre ist zu berücksichtigen, dass die nähere Beschreibung der jeweiligen Phasen von Selbststärkung und Anerkennung sich auf einen Umgang mit Konflikt und Krise im Alltag beziehen. Diese suchen nach einer Lösung im Sinne einer Klärung zwischen den Konfliktparteien. Für transformative Prozesse in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung ist davon auszugehen, dass die ‚Auflösung‘ der Krise in eine theatrale oder performative Gestaltung mündet. Dennoch bleiben die einzelnen Transformations-Schritte plausibel, wenn sie jeweils auf die Probenpraxis von Theater bezogen werden.

Bush/Folger unterscheiden bezüglich der Entwicklung von Selbststärkung folgende Schritte:

Selbststärkung

Phasen	**Verhaltensweisen von Selbststärkung innerhalb der Konfliktklärung**
Stärkung persönlicher Zielvorstellungen	Klarheit darüber erreichen, was persönlich relevant ist. Erkennen, welche Ziele und Interessen in der konkreten Situation wichtig sind und warum. Erkennen, dass die Zielvorstellungen Beachtung verdienen.
Stärkung in der Wahrnehmung von Möglichkeiten	Verschiedenartige Möglichkeiten zur Erreichung der eigenen Ziele erkennen und wahrnehmen, dass die Kontrolle über diese Möglichkeiten bei einem selbst liegt. Eine Auswahl von Handlungsmöglichkeiten in der konkreten Situation erkennen, darunter auch die Option, weiterhin an der Mediation teilzunehmen oder einen anderen Weg der Klärung zu wählen.
Stärkung von persönlichen Fertigkeiten	Verbesserung der Fertigkeiten zur Konfliktklärung. Stärkung von Kommunikations-Fertigkeiten wie zuhören, darstellen, Themen strukturieren, argumentieren, Lösungen finden.
Stärkung der eigenen Quellen	Erkenntnis über die persönlichen Ressourcen, mit denen persönliche Ziele erreichbar sind, gewinnen. Erkennen, dass es persönliche Ressourcen gibt, die für die Gegenpartei von Interesse sind. Wahrnehmen, dass sich Ressourcen auf neue Weise einsetzen und ggf. erweitern lassen, um das eigene Ziel zu erreichen.
Stärkung der Entscheidungs-fähigkeit	Bewusste Reflexionen und Erwägungen der eigenen Entscheidungsmöglichkeiten. Fähigkeit, Schwächen und Stärken im Vorfeld bewusst abzuwägen und auf dieser Basis eine Entscheidung zu treffen.

Tabelle 1
Phasen des Veränderungsprozesses „Selbststärkung“ nach Bush/Folger 1994: 85f.

Für die Untersuchung des vorliegenden Datenmaterials lassen sich bezüglich der (krisenhaften) Begegnung mit dem Anderen folgende Kategorien zur Selbststärkung formulieren:

- Äußerungen zu (persönlichen und/oder auf das Projekt bezogenen) Zielvorstellungen der Teilnehmer_innen im Prozessverlauf.
- Beobachtungen zu den durch die Teilnehmer_innen realisierten Handlungsmöglichkeiten.
- Beschreibungen über den Einsatz besonderer persönlicher Ressourcen und Fertigkeiten durch die Teilnehmer_innen.
- Beschreibung von durch die Teilnehmer_innen eigenständig vollzogenen Entscheidungen bezüglich des Prozesses.

Durch die grundsätzliche Einordnung des Konflikts nach Bush/Folger, wonach „a conflict [...] first and foremost a potential occasion to growth“ (ebd.: 81) sei, ist weiter davon auszugehen,

- dass die Beschreibung von konflikthaften Passagen grundsätzlich auf das Potenzial von Transformationen hinweisen kann.

Hinsichtlich der nachfolgenden Tabelle zu den Schritten der Anerkennung des Anderen, soll noch mal unterstrichen werden, dass der hier gebrauchte Begriff der „Gegenpartei“ jeweils durch Begriffe wie „der/die/das Andere“ aber auch „das Neue“, „das noch Unbekannte, Befremdende“ ersetzt werden kann. So gelesen kann die Zusammenstellung einen Eindruck davon geben, wie abgestuft und auch langwierig der Prozess der Anerkennung des Anderen verlaufen kann – „recognition often comes and goes, waxes and wanes“ (ebd.: 93).

Anerkennung

Phasen der Entwicklung von Anerkennung	**Verhaltensweisen von Anerkennung innerhalb der Konfliktklärung**
Überlegung Anerkennung zu geben	Erfahren, dass über die Klärung und Stärkung der eigenen Situation sich Möglichkeiten zur Kenntnisnahme und Anerkennung der Situation der Gegenpartei eröffnen. Erkennen, dass die eigene Sicherheit wieder so weit gestärkt ist, dass es gelingt, einige Aspekte dessen aufzunehmen, was die andere Partei beschäftigt.
Wunsch Anerkennung zu geben	Den eigenen Wunsch erkennen, der Gegenpartei Anerkennung aussprechen zu wollen. Erkennen, dass einzelne Äußerungen und Erfahrungen der Gegenpartei weitergehend interessieren, um ihr Verhalten in der Konfliktsituation nachvollziehen zu können.
Anerkennung gedanklich formulieren	Sich erlauben, die Gegenpartei und ihr Verhalten in einem besseren Licht zu sehen. Bereitschaft, das Verhalten der Gegenpartei neu zu interpretieren und es in einer zugewandten Weise zu betrachten. Erkennen, dass die Gegenpartei es verdient, mit einem weniger negativen und unfreundlichen Blick betrachtet zu werden.
Anerkennung äußern	Das veränderte Verständnis der Gegenpartei und deren Handlungsmotivation offen äußern.
Anerkennung im eigenen Handeln zum Ausdruck bringen	Sich zu einem Handlungs-Angebot gegenüber der Gegenpartei entscheiden und konkrete Schritte unternehmen.

Tabelle 2
Phasen des Veränderungsprozesses „Anerkennung“ nach Bush/Folger 1994: 89f.

Da persönliche Überlegungen (und Wünsche) von Teilnehmer_innen, das Andere, sie Befremdende anzuerkennen, im Textmaterial der Verwendungsnachweise kaum Niederschlag finden dürften, kann für die Untersuchung vorerst folgende relevante Kategorie formuliert werden: Momente der Befremdung der Teilnehmer_innen und ihre Reaktionen darauf.

Diese können sich unterscheiden in verschiedenen Stufen

- der Anerkennung, Abwehr oder Ignoranz des „Anderen".
- des Umgangs mit dem „Anderen" vom gedanklichen über den sprachlich geäußerten und bis zum handelnden, künstlerisch aktiven Bezug auf das „Andere".

Jenseits der konkreten Kategorien macht das von Bush/Folger propagierte Verständnis für „small steps" (ebd.: 94) und das von ihnen beschriebene Schwanken in der Entwicklung von Anerkennung für das Andere deutlich, wie fragil intersubjektiv angelegte Veränderungsprozesse sein können.

2.2.3. Kategorien des transformativen Diskurses in der Theatervermittlung

Die Künstlerin und Kunstvermittlerin Carmen Mörsch greift den Begriff der Transformation im Zusammenhang unterschiedlicher Diskurse der Kunstvermittlung auf. Sie versteht diese als eine Praxis, „Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institution für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern" (Mörsch 2009: 9). Sie unterscheidet vier unterschiedliche Diskurse, die „weder im Sinne verschiedener Entwicklungsstufen hierarchisch noch streng historisch-chronologisch zu denken" (ebd.: 12) seien. Sie sollen hier zum besseren Verständnis kurz vorgestellt werden.

- Der affirmative Diskurs, welcher der Kunstvermittlung die Funktion zuschreibt, Institution und Gegenstand der Kunst durch autorisierte Sprecher_innen möglichst „effektiv nach außen zu kommunizieren". Vermittlung wendet sich in diesem Verständnis im Wesentlichen an eine interessierte Fach-Öffentlichkeit (vgl. Mörsch 2009: 9).
- Der reproduktive Diskurs, in dem der Kunstvermittlung die Aufgabe zugeschrieben wird, „Personen, die nicht von alleine kommen, an die Kunst heranzuführen" (ebd.: 9) und so Schwellenängste gegenüber den Kulturinstitutionen abzubauen. Die Vermittlung wird hier „in der Regel von Personen mit einer zumindest minimalen pädagogischen Expertise" (ebd.: 10) übernommen.
- Der dekonstruktive Diskurs, in dem der Kunstvermittlung die Funktion zugewiesen wird, Institution und Kunst „und auch Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu hinterfragen" (ebd.: 10). Kunstvermittlung wird im Verständnis dieses Diskurses von Kunst aus gedacht und weist selbst künstlerische Merkmale auf. Sie wird von Kunstvermittler_innen oder von Künstler_innen realisiert.
- Der transformative Diskurs schließlich versteht Institutionen der Kunst als veränderbare Institutionen, bei denen es darum geht, „dass sie selbst […] an die sie umgebende Welt herangeführt werden" (ebd.: 10). Damit verknüpft sich die

Frage, „inwieweit die Mitgestaltung unterschiedlicher Öffentlichkeiten langfristig für den Erhalt der Institution notwendig ist – allerdings weniger aus quantitativen Erwägungen heraus als aufgrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft und der damit einhergehenden Kurzlebigkeit und Fragwürdigkeit eines engen Konzeptes von ExpertInnenwissen“ (ebd.: 10f.).

Ute Pinkert, Professorin für Theaterpädagogik, sieht in ihrer Übertragung der vier Diskurse für die Vermittlung von Theaterkunst den transformativen Diskurs in besonderer Weise mit Theatern verbunden, die sie – in Anlehnung an einen Beitrag des Regisseurs Armin Petras – als „tribalisiert“ bezeichnet (vgl. Pinkert 2011: 19).

„Das tribalisierte Theater ist vorrangig an seinem spezifischen Publikum und an der Region orientiert. Das Theater erscheint hier eher als ein öffentlicher Ort, an dem aktuelle Themen verhandelt und an dem sich bestimmte, oftmals ganz verschiedene gesellschaftliche Gruppen theatral repräsentiert finden. In dieser engen Anbindung an die Zuschauer bzw. bestimmte Zuschauergruppen ist der Vermittlungsaspekt in allen Phasen des Produktionsprozesses präsent.“ (Pinkert 2011: 19)

Die tribalisierte Theaterform mit ihrem starken Bezug zur Region und ihrem Selbstverständnis als öffentlicher Ort ist auch diejenige, die vielfach im zu untersuchenden Feld der durch den LaFT geförderten Projekte der Kulturellen Bildung vorgefunden wurde.

Kennzeichnend für eine Theatervermittlung, die dem transformativen Diskurs folgt, ist nach Pinkert „die prinzipielle Öffnung der Theater für andere, oft marginalisierte kulturelle Gestaltungs- und Ausdrucksformen und für nicht privilegierte gesellschaftliche Gruppen“ sowie die „Erweiterung des Theaterbegriffes durch Einbeziehung von Impulsen aus anderen Künsten, Aktionsformen und der Kunstpädagogik“ und die „Öffnung des Theaters in sein soziales und politisches Umfeld“ (Pinkert 2011: 22). Dabei geht dieser Diskurs, wie Mörsch und Pinkert darlegen, von einer Flexibilisierung des Bildungsverhältnisses aus.

„Das bedeutet, dass Bildung selbst zum Gegenstand von […] Transformation wird. Inhalte, AdressatInnen und Methoden werden einer kritischen Überprüfung der darin eingeschriebenen Machtverhältnisse unterzogen und diese wird wiederum selbst zum Gegenstand der Arbeit mit dem Publikum. Bei dieser Arbeit wechseln die Positionen von Lehrenden und Lernenden, der Bildungsprozess wird als ein auf Wechselseitigkeit beruhendes, wenn auch durch besagte Machtverhältnisse strukturiertes Geschehen verstanden.“ (Mörsch 2009: 13)

Kategorien des transformativen Diskurses wie die Wechselseitigkeit von Lehren und Lernen, die Befragung von eingeschriebenen Machtverhältnissen oder Spuren von Veränderung bei den Projekt leitenden Teams können in den durch die Projektleiter_innen verfassten Verwendungsnachweisen Indikatoren für Veränderungs-Impulse (und darauf bezogene Strategien der Gestaltung der Teilnehmer_innen) sein. So beispielsweise:

- Berichte von Lern-Erfahrungen der leitenden Theaterschaffenden
- Momente von Blockierungen zwischen Teilnehmer_innen und leitenden Künstler_innen
- Momente der einseitigen oder gegenseitigen Herausforderung

- Berichte von Veränderungen innerhalb des leitenden Teams
- Verschiebungen von inhaltlichen oder formalen Schwerpunkten im Laufe des Projekts.
- Formen von Mitgestaltung von Öffentlichkeit und des An-die-umgebende-Welt-Herantretens

Mörsch stellt bezüglich der „eingeschriebenen Machtverhältnisse“ (ebd.: 13) in einer Fußnote weitere Kategorien generierende Fragen zusammen: „Wer bestimmt, was wichtig ist, vermittelt zu werden? Wer kategorisiert sogenannte ‚Zielgruppen‘ und mit welchem Ziel? Wie weit darf Vermittlung in ihren Inhalten und Methoden gehen, bevor sie von der Institution oder dem Publikum als unangemessen oder als Bedrohung empfunden wird? Wie entwerfen bestimmte Lehr- und Lernmethoden implizit die Subjekte von Lehren und Lernen?“ (Mörsch 2009: 13).

So können auch

- Wendepunkte in der Generierung von szenischem Material
- Berichte über Zusammensetzung, Veränderungen der Zusammensetzung und Wirkung der Zusammensetzung der Teilnehmer_innen-Gruppe auf die Teilnehmer_innen selbst
- Momente des Überbordens, Zu-weit-Gehens oder Aneckens durch das Projekt
- Reflexionen über das Selbstverständnis als Vermittler_innen durch die Theaterschaffenden
- Aussagen zu Wechseln in den Positionen von Lehrenden und Lernenden

Kategorien sein, die auf Transformationsprozesse hinweisen.

2.3. Fragestellungsbezogene Prioritätenliste

Als nächster Schritt war zu erproben, ob die Kategorien der Transformation aus den drei Bezugstheorien, der kulturell-ästhetischen Bildung, der Krisen- und Konfliktklärung, sowie der Kunst- und Theatervermittlung in der Lage waren, Fundstellen im Datenmaterial der Verwendungsnachweise anzusprechen (vgl. Mayring 2010[11]: 92).

Hierfür führte ich einen Probendurchlauf mit zwei Datensätzen aus dem Jahr 2011 durch. Dabei zeigte sich, dass das Textmaterial der Verwendungsnachweise tatsächlich unterschiedlichste Themenbereiche und Projektphasen ansprach. Zwar wurden einige wenige der vorangehend aus theoretischen Modellen entwickelten Kategorien berührt – allerdings in eigener, jeweils für den Fall spezifischer Ausprägung.

So konnte beispielsweise die Aussage „mit dem Projekt wurden Kinder gefördert – und ihnen Theater nahegebracht –, die in dem Schulfach Theater ihr Interesse für das Theater entdeckt haben“ der Kategorie „Momente des Neu-Erfahrens / Neu-Orientierens“ zugeordnet werden. Allerdings erschien sie sehr allgemein und sagte wenig über konkrete Eigenschaften dieser Kategorie in Bezug auf die Fragestellung aus. Zwei weitere theoriegeleitete Kategorien wurden im Probendurchgang gefunden: „Irritationsmomente durch das Medium des Theaters/die Mitspieler_innen“ und „Mitgestaltung von Öffentlichkeit“. Die Resonanz, auf die aus den theoretischen Modellen abgeleiteten Kategorien, erwies sich somit als gering.

Gleichzeitig konnte ich eine Reihe von Kategorien finden, die durch den vorgearbeiteten Katalog nicht abgedeckt waren und von denen es zumindest teilweise denkbar war, dass sie für die Fragestellung dennoch als relevant zu betrachten wären. Sie thematisierten

- Arbeitsweisen mit der Zielgruppe
- Konzeptionelle Zielsetzungen
- Kooperationspartner und -institutionen
- Organisatorische Verläufe
- Zuschauerresonanz und Verkauf der Vorstellungen
- Dokumentation des jeweiligen Projektes
- Das Team der leitenden Künstler_innen
- Budget und Finanzierung

Dieser Befund zu den Fundstellen theoriegeleiteter Kategorien im Probendurchgang war – wie bereits in Kapitel 2.1 angesprochen – nicht ganz überraschend. Er entspricht einem Phänomen, wie es der Erziehungswissenschaftler Charles Berg und die Soziologin Marianne Milmeister in ihrer Reflexion zum Dialog mit den Daten im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie skizzieren. Mit Blick auf die Unterschiede zwischen dem Kodieren eines standardisierten Fragebogens und dem in qualitativen Untersuchungen angewandten Kodieren, stellen sie fest, dass während „es dort um das möglichst reliable Zuordnen von vordefinierten und operationalisierten Variablenwerten zu Merkmalsausprägungen geht, […] es hier auf eine eher interpretative und heuristische Erschließung von vorerst nur als Annäherungswerten verstandenen Kategorien im Dialog mit den empirischen Daten“ ankomme (Berg/Milmeister 2008: Abs. 10).

Auch Kuckartz et al. weisen im Rahmen ihrer Begründung für eine qualitative Evaluation darauf hin, dass die qualitativen Verfahren gerade über die besondere Qualität verfügen, dass durch sie die „im Vorwissen und bei der Konzeption von Evaluationen nicht präsenten Sachverhalte“ (Kuckartz et al. 2008[2]: 14) überhaupt erst entdeckt werden können.

Ich entschied mich in der Folge für ein weniger vorstrukturiertes Auffinden und Ordnen von relevanten Kategorien, wie es das Instrument der „fragestellungsbezogenen Prioritätenlisten […], die eine Auswahl und Reduktion der Kategorien ermöglichen“ (Flick 2006: 21) darstellt. Mit Blick auf die im Probendurchlauf vorgefundenen Kategorien definierte ich zwei Themenbereiche, die für die Beantwortung der Fragestellung von Interesse waren:

1. Aussagen, welche die Zielgruppe (Teilnehmer_innen der Projekte) betrafen.
2. Aussagen, die Veränderungsprozesse ansprachen.

Kategorien aus diesen beiden Bereichen wurden in der weiteren Auswertung in einem ersten Durchgang für die Verwendungsnachweise 2011 gelistet.

Im Lauf der fortschreitenden Auswertung erschien ein weiterer Themenbereich im Zusammenhang mit der Fragestellung von Bedeutung:

3. Aussagen, die sich auf Herausforderungen – für die Teilnehmer_innen, die Theaterschaffenden oder den Theaterprozess – bezogen.

Der dritte Themenkomplex gewann zum einen dadurch an Bedeutung, dass der Begriff der Herausforderung von den Theaterschaffenden selbst verschiedentlich benutzt wurde. Andererseits markierten Herausforderungen oft den Einstieg in einen Veränderungsprozess. Da wo sie für die Fragestellung relevant erschienen, wurden sie den jeweiligen Themenbereichen „Zielgruppe“ oder „Transformation“ zugeordnet.

2.4. Ergebnis der Auswertung der Verwendungsnachweise 2011

Damit war ich auch für das umfangreiche Datenmaterial der Verwendungsnachweise zu einem offenen Kodieren zurückgekehrt. Bei diesem wird das, „was in einem bestimmten Vorgang oder in einer bestimmten Äußerung zum Ausdruck gebracht wird, […] zu einem Konzept verdichtet“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 195). Fokussiert war dieses Aufdecken, Vergleichen und Kategorisieren von Ereignissen, Vorkommnissen und Phänomenen hier auf die drei vorangehend benannten prioritären Themenfelder. Innerhalb dieser Themenbereiche suchte ich nach größtmöglicher Offenheit gegenüber den Fundstellen, um nicht unbedacht Entdeckungen zu übergehen. „Die Interpretationsarbeit hat zu diesem Zeitpunkt noch starken Versuchscharakter“ (ebd.: 204).

Das ausgewertete Sample umfasste 19 von 21 durch den LaFT geförderten Projekten der Kulturellen Bildung – von zwei Projekten lagen die Verwendungsnachweise noch nicht vor.

Die Fundstellen wurden jeweils markiert und nach Lektüre aller Verwendungsnachweise 2011 innerhalb der Themenbereiche gruppiert.

2.4.1. Kategorien der Aussagen zur Zielgruppe

Die Aussagen zur Zielgruppe innerhalb der Verwendungsnachweise konnten einem breiten Spektrum von Kategorien zugeordnet werden, die ich im Anschluss an die Auswertung wie folgt ordnete.

Die Kategorie RAHMENDATEN umfasste Aussagen zu

- der Anzahl der beteiligten Teilnehmer_innen
- der Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmer_innen
- der Altersstruktur der Teilnehmer_innen-Gruppe
- dem strukturellen Kontext, in dem die Projekte stattfanden (Schule, Freizeit etc.)
- der Art und Weise der Ansprache der Teilnehmer_innen
- dem Erfahrungs-Hintergrund der beteiligten Teilnehmer_innen
- der Einbindung von Verwandten der Teilnehmer_innen in das Projekt

Die Kategorie INHALT – FORM – ARBEITSWEISE fiel recht umfangreich aus. Hierüber wurde in den Verwendungsnachweisen vielfach berichtet. Bereits bei dieser ersten Durchsicht wurde deutlich, dass hier ein interessantes Potenzial solch auswertender Berichte für zukünftige Projektgestalter_innen liegen würde (vgl. dazu auch Kap. 3.2.). Spezifische Inhalte, die in dieser Kategorie angesprochen wurden, waren:

- Angewandte Spiel- und Darstellungsformen
- Prozesse der Materialentwicklung
- Einbindung von biografischem Material in die Stückentwicklung
- Thematische und formale Ausgangspunkte von Projekten
- Einbezug unterschiedlicher technischer Medien und theatraler Gestaltungsbereiche
- Form, Funktion und Schwerpunktsetzung bei Kurzzeit-Workshops

Vereinzelt wurden Textstellen vorgefunden, die von Bewertungen und Belohnungen mit Blick auf die Zielgruppe berichteten. Sie waren jedoch mit Blick auf die Fragestellung, die von einer Handlungsaktivierung durch spezifische Impulse, jenseits explizit extrinsischer Motivation ausging, nicht bedeutsam.

Die Kategorie der HERAUSFORDERUNGEN für die Projektteilnehmer_innen wies darauf hin, dass diese aus unterschiedlichstem Ursprung entstehen konnten, beispielsweise:

- im Einstieg in ein bereits laufendes Projekt
- in der Andersartigkeit von am Projekt beteiligten anderen Teilnehmer_innen-Gruppen
- in der Arbeit in für die Zielgruppe ungewohnten Räumen oder Stadtbezirken
- in einer noch nicht ausreichenden Vertrauensbasis zu den Projektleiter_innen
- in spiel- und darstellungstechnischen Problemen
- in der mangelnden Unterstützung durch die Eltern
- in den für die Spieler_innen deutlich wahrnehmbaren Zuschauerreaktionen während der Aufführung

Unter der Kategorie INTENTION DER KÜNSTLER_INNEN versammelte ich eine Reihe von Aussagen, die sich auf die intendierte Wirkung des Projektes bei der Zielgruppe bezogen. Sie entstammten in der Regel konzeptuellen Vorüberlegungen und wurden im Verwendungsnachweis noch mal aufgegriffen, ohne sich auf konkrete Projektvorgänge zu beziehen. Diese Kategorie unterschied sich von derjenigen der WIRKUNG insofern, als sich hier die Aussagen auf Ziele bezogen, die im konkreten Zusammenhang mit der Projektdurchführung beschrieben wurden:

- Aufführungen als Highlight
- Teilnehmer_innen sind über sich hinausgewachsen
- Das Theater wurde den Teilnehmer_innen nahegebracht

Weiter versammelte die Kategorie O-TON eine Reihe von Fundstellen, bei denen sich die Teilnehmer_innen in eigenen Worten zum Projekt äußerten.

Die Kategorie ORGANISATION schließlich versammelte speziell mit Blick auf die Zielgruppe vorgenommene organisatorische Vorkehrungen. Sie bezogen sich alle auf das Thema der Räumlichkeiten, sei es vertraute Räumlichkeiten beizubehalten, um die Teilnehmer_innen oder auch ihre Eltern nicht zu irritieren, oder aber bewusst einen Raumwechsel vorzunehmen, um die Arbeit mit einer Schulklasse zu beleben.

Mit Blick auf die Ausgangsfragestellung, die nach Impulsen zur Veränderung und nach sich darauf beziehenden Strategien der Gestaltung von Teilnehmer_innen fragt, erschienen insbesondere die Kategorien

- HERAUSFORDERUNGEN
- WIRKUNG
- INHALT – FORM – ARBEITSWEISE

für die weitere Untersuchung interessant, da sie Impulse und Prozesse von Veränderung oder Gestaltungsprozesse ansprachen.

Der Blick auf die unter RAHMENDATEN versammelten Kategorien machte die Heterogenität der bis hierhin untersuchten Projekte deutlich. Strukturell waren die Projekte in der Schule oder im Freizeitbereich von Jugendlichen oder Erwachsenen angesiedelt. Entsprechend entschieden sich Teilnehmer_innen aus persönlichen Motiven für die Projektteilnahme oder sie waren im Rahmen von Unterricht daran beteiligt. Einzelne Leitungsteams schalteten der eigentlichen Projektarbeit ein Auswahlformat vor. Die Zeitfenster, in denen die Projekte realisiert wurden, reichten von zweiwöchigen Camps bis zu Jahresprojekten. Auch die Altersspanne der Projektteilnehmer_innen umfasste ein breites Spektrum, vom Kita-Kind bis zu dem/der Senior_in. Und auch der soziale, familiäre Hintergrund der beteiligten Teilnehmer_innen unterschied sich beträchtlich und war vereinzelt auch im Kontext der HERAUSFORDERUNGEN Thema.

Schließlich zeigte sich, dass einzelne Projekte als Theaterprojekte *für* ein junges Publikum angelegt waren. Der Fokus lag hier auf einer Theaterarbeit von professionellen Theaterschaffenden für junge Zuschauer_innen. Dabei wurden zwar zur Projektrecherche oder -einführung auch Workshops mit der Zielgruppe angeboten. Allerdings waren diese meist kurzfristig angelegt und traten nicht in einen künstlerischen Schaffens-Prozess mit der Zielgruppe zur Entwicklung einer eigenständigen Aufführung.

2.4.2. Kategorien der Transformation

Die Kategorien der Transformation umfassten verschiedentlich auch Kategorien von Herausforderungen. Diese wurden – verstanden als Potenzial zur Veränderung – den jeweils passenden Transformations-Kategorien zugeordnet.

Die Kategorie TRANSFORMATIONEN, DIE AUF DIE KÜNSTLER_INNEN EINWIRKEN, beispielsweise, umfasste neben konkret beschriebenen Impulsen zur Veränderung auch Vorgänge, die von den Theaterschaffenden als Herausforderung deklariert wurden. Sie ergaben sich aus unterschiedlichen Quellen und betrafen einzelne Künstler_innen oder das ganze Team.

Als Herausforderung für sich selbst formulierten die Künstler_innen (explizit und implizit) den Einblick in ein für sie fremdes Lebensumfeld – und den Umgang mit diesem –, durch das sie über die Teilnehmer_innen in Berührung kamen. „Vorbehalte der Eltern gegen Theater und außerschulische Angebote, andersartige kulturelle Prägung und kulturell bedingte Tabus, […] Schwierigkeiten mit Autorität, Disziplin, Pünktlichkeit und Durchhaltevermögen“ waren Bedingungen, die grundsätzlich für die Theaterarbeit geforderte Haltungen, wie Offenheit und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit in Frage stellten. Auch wurde „der Einblick in das Leben, der sich zwangsläufig durch die intensive Arbeit mit den Jugendlichen ergab“ und der „nicht nur ein positives Bild zeichnete“ von Theaterschaffenden mitunter als „bestürzende Erfahrung“ wahrgenommen.

Strukturell mit dieser Herausforderung verbunden war die Problematik des fehlenden Kontakts zu Eltern. Inwiefern diese Herausforderung als Veränderungsimpuls für die Konzeption zukünftiger Projekte wirkte, wurde in den Fallbeispielen nicht weiter thematisiert. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass bereits die explizite Reflexion solcher Herausforderungen bei den Theaterschaffenden zu Ideen der Veränderung für Folgeprojekte führt.

Weitere Veränderungsimpulse für die Theaterschaffenden ergaben sich

- strukturell, aus der fehlenden Besetzung einer Projektleitung
- aus Schwierigkeiten einzelner (fachlich kompetenter) Theaterschaffender, die konkrete Teilnehmergruppe auch auf der Beziehungsebene zu erreichen
- aus der Erweiterung des Leitungsteams und einem damit verbundenen Aufeinandertreffen unterschiedlicher Arbeitsweisen im Team

In die Kategorie TRANSFORMATIONEN, DIE AUF DIE KÜNSTLER_INNEN UND DIE ZIELGRUPPE GLEICHERMASSEN EINWIRKEN, ließen sich einerseits Veränderungsimpulse einordnen, die sich durch das Einbeziehen einer zweiten künstlerischen Leiterin ergaben. Andererseits hatte auch das Austesten von Grenzen durch die Teilnehmer_innen Veränderungswirkungen sowohl auf die Künstler_innen wie auf die Teilnehmer_innen selbst.

„Wahnsinnig viel Energie ging in den ersten drei Monaten für Ruhe und Konzentration verloren, was für die Trainer sehr anstrengend war. Wie in jedem anderen Schüler-Lehrer-Verhältnis testeten die Jugendlichen die Grenzen der Belastbarkeit aus. Das Trainerteam reagierte fair, aber relativ streng, mit klaren Ansagen und Konsequenzen. […] Aufgrund der intensiven Momente und Arbeit mit den Jugendlichen ist die Gruppe sehr zusammengewachsen und dieser Parameter hat die Jugendlichen gerade in anstrengenden und schweren Zeiten durch das Projekt getragen.“

Interessant ist, dass solche Veränderungsbewegungen, die sich aus einer Spannung zwischen Leitenden und Teilnehmenden ergaben, die Beziehungsebene in Mit-Leidenschaft zogen und von den Beteiligten auf beiden Seiten Veränderungen erforderten.

Dies ließ sich auch im erstgenannten Beispiel feststellen, in dem „die zweite künstlerische Leitung […] eine andere Herangehensweise an die künstlerische Arbeit“ mitbrachte, die bei „manchen Mitgliedern auf Widerstand stieß“. Die Theaterschaffenden reagierten hier mit regelmäßigen Besprechungen und Feedbackrunden an das Leitungsteam und öffneten so ihre eigene Arbeitsweise für Impulse von Seiten der Teilnehmer_innen.

Eine ganze Reihe von Aussagen bezogen sich auf die Kategorie TRANSFORMATIONEN, BEI DENEN DIE ZIELGRUPPE AUF DIE PROJEKTKONZEPTION UND DEREN REALISIERUNG EINFLUSS NIMMT.

Dies entspricht einem Grundzug theaterpädagogischen Handelns, in dem eine „situative Regie […] aus der Zusammenarbeit mit den Spielern und ihren Vorschlägen die allmählich entstehende Gestalt der Inszenierung im Probenverlauf sukzessive hervorbringt“ (Sack 2011: 99). Hier wurden im Rahmen der Verwendungsnachweise 2011 Veränderungsbewegungen in drei unterschiedlichen Dimensionen beschrieben:

- Transformationen, bei denen verwandtes Material oder der vorgesehene Einsatz bestimmter Theaterformen neu an die Zielgruppe angepasst wurden. So beispielsweise, indem Text- und Liedmaterial sprachlich an die Zielgruppe angepasst wurde oder indem – aufgrund einer deutlich geäußerten Vorliebe der Teilnehmer_innen-Gruppe für bestimmte Theaterformate – die Konzeption der Aufführung an diese Vorliebe angepasst wurde.
- Transformationen, die auf das geplante methodische Vorgehen einwirkten, beispielsweise, indem im Laufe des Projektverlaufs Teilnehmer_innen als Peer-Coaches eingesetzt wurden, weil die Spieler_innen was „Motivation und Disziplin betraf […] teilweise besser auf Gleichaltrige als auf das Leitungsteam" reagierten.

- Transformationen, die sich langfristig auf die Arbeit der leitenden Künstler_innen auswirkten. Diese wurden in den Verwendungsnachweisen als spezifische Erfahrungen aus dem laufenden (oder vorangehenden) Projekt festgehalten, die zu konkreten Veränderungsimpulsen für kommende Projekte führten. Beispielsweise „der Wunsch der Teilnehmer_innen im nächsten Projekt generationenübergreifend zu arbeiten". Oder wenn sich im laufenden Projekt zeigte, dass die spezifische Gruppe der Teilnehmer_innen „neben der inhaltlichen Vorbereitung auch eine Vorbereitung auf die intensive Art der Arbeit" brauchte. Dies führte dazu, dass sich die Leiterinnen vorstellen konnten, „vor einem nächsten Intensiv-Projekt die zusätzliche Künstlerische Leitung noch öfter in das […] Training einzubinden, um hier eine Gewöhnung an die andere Arbeitsweise herzustellen", und um so einen „Faktor, der als anstrengend empfunden wurde," zu minimieren.

Eine weitere Kategorie sammelte Impulse, die als TRANSFORMATIONEN IM RAHMEN DER AUFFÜHRUNGEN wirkten. Diese manifestierten sich im Praxisfeld in zwei Richtungen:

- Die Zielgruppe veränderte die Aufführung, indem beispielsweise eine Reihe von Spieler_innen zu Aufführungen nicht mehr erschienen und dadurch das Aufführungskonzept angepasst werden musste.
- Oder aber das wiederholte Aufführen veränderte die Teilnehmer_innen und führte zu einem „Quantensprung" durch „wachsendes Selbstbewusstsein und zunehmende Routine". Dadurch waren nachfolgende Projekte „szenisch und darstellerisch anspruchsvoller, da die Hauptrollen fast alle mit erfahrenen, in ihrem Selbstbewusstsein bereits gestärkten Teilnehmer_innen besetzt wurden".

Schließlich versammelte die Kategorie VERÄNDERUNGEN BEI DER ZIELGRUPPE eine Reihe von Beobachtungen der Theaterschaffenden zu Veränderungen bei den Teilnehmer_innen. Auf der Ebene der Individuen wurde hier beschrieben:

- Wachsendes Selbstbewusstsein
- Das Interesse am Theater wurde entdeckt

Auf der Ebene der Gruppe waren es folgende Veränderungsprozesse:

- Ältere Schüler_innen helfen den jüngeren
- Abbau von Berührungsängsten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft

Auffällig ist hier, dass die von den Theaterschaffenden beschriebenen VERÄNDERUNGEN BEI DER ZIELGRUPPE scheinbar zu der typischen Liste der „social skills" gehören, die, wie Hentschel darlegt, oft „zur didaktischen Begründung des Theaterspielens […] herangezogen werden" (Hentschel 2007: 6) und die Theaterspielen „als idealen Übungsstoff für die anzustrebenden Kompetenzen" (ebd.: 7) legitimieren. Es ist hier denkbar, dass sich die Theaterschaffenden gerade im Rahmen des Verfassens eines Verwendungsnachweises dem Legitimationsdiskurs verpflichtet fühlen und aufgreifen, „was mit dem Mittel des Theaterspielens gelernt werden kann" (ebd.).

Dabei wird deutlich, wie wichtig die Schärfung des Blicks für Bildungsprozesse des Theaterspielens ist, deren „Orientierungspunkte […] zum einen die jeweils besondere künstlerische Praxis einer theatralen Produktion und zum anderen die spezifischen Modi der Erfahrung, die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess machen können" (ebd.), sein müssen. Für den Fortgang der Untersuchung galt es, diesen Veränderungsaspekt im Auge zu behalten: Waren es tatsächlich vom Theaterspielen losgelöste Selbst- und Sozialkompetenzen, die die Teilnehmenden hier lernten und ohne weiteres in andere Arbeits- und Spielsituationen transferieren konnten?

Eine Reihe von Fundstellen, die Veränderungsprozesse in den Verwendungsnachweisen 2011 ansprachen, erschienen von vornherein für die weitere Bearbeitung der Fragestellung wenig relevant. Es waren dies Kategorien, die

- Veränderungsprozesse bei Institutionen oder in Kooperationsstrukturen ansprachen
- Veränderungsprozesse, die strukturell im Sinne des transformativen Diskurses der Kunstvermittlung eine Öffnung in das soziale Umfeld betrafen, beispielsweise indem durch „einen zusätzlichen Kartenverkauf in der Schule (…) die Zugangsbarriere für die Eltern der Schule merklich gesenkt" wurde
- Veränderungsprozesse, die eine veränderte Wahrnehmung der Zielgruppe durch Bezugspersonen ansprachen

Sie waren nicht auf Veränderungsimpulse fokussiert, die auf die Gestaltungsstrategien der Teilnehmer_innen einwirkten. Zwar konnte die letzte Kategorie Hinweise auf Veränderungsprozesse geben – allerdings aus dem Verständnis und Wertesystem von Außenstehenden heraus, die selbst nicht am künstlerischen Prozess des Projektes teilnahmen.

Für die weitere Untersuchung versprachen insbesondere Kategorien der

- TRANSFORMATIONEN, DIE AUF DIE KÜNSTLER_INNEN UND DIE ZIELGRUPPE GLEICHERMASSEN EINWIRKEN und
- VERÄNDERUNGEN BEI DER ZIELGRUPPE

weitere Erkenntnisse zu bringen. Auch

- TRANSFORMATIONEN IM RAHMEN DER AUFFÜHRUNGEN UND
- TRANSFORMATIONEN, BEI DENEN DIE ZIELGRUPPE AUF DIE PROJEKT-KONZEPTION UND DEREN REALISIERUNG EINFLUSS NIMMT,

waren geeignet, weitere Einsichten zu geben, wenn sie sich auf die Teilnehmer_innen bezogen.

2.5. Untersuchung von Zusammenhängen

Die untersuchungsleitende Fragestellung bezieht sich auf Impulse, die gestaltende Handlungen und Interaktionen bei nicht-professionellen Teilnehmer_innen von Theaterprojekten der Kulturellen Bildung hervorbringen. Sie berücksichtigt dabei die zeitliche Dimension von Probenprozessen und unterstellt, dass sich Impulse und Gestaltungsstrategien über den Zeitraum des Probens verändern können.

Hier ergab sich eine erste Entdeckung eines bei der Entwicklung der Fragestellung der Auswertung noch nicht präsenten Sachverhalts, wie dies auch von Kuckartz et al. beschrieben wird (vgl. Kuckartz et al. 2008[2]: 14). Denn, nach der ersten Auswertung zu schließen, hielt offenbar auch die Aufführungssituation für die Teilnehmer_innen spezifische Impulse bereit, die ihre Gestaltungsstrategien beeinflussten. Die Aufführung war also als Teil des Bildungsprozesses zu verstehen und in der weiteren Untersuchung als solcher mit zu berücksichtigen.

Weiterhin drängte sich nach dem ersten Sortieren – quasi als Zwischenstopp und zur Vorbereitung der Weiterarbeit – die Frage auf, ob Verknüpfungen zwischen den einzelnen Kategorien im Sinne der Fragestellung erkennbar wären.

Das nach Kuckartz et al. zur „Systematisierung und der Entdeckung von sozialen Regelhaftigkeiten“ (ebd.) angemessene theoretische Kodieren sieht für eine solche Befragung von Zusammenhängen das axiale Kodieren vor. Dabei wird ein Kodierrahmen wie ihn beispielsweise Strauss/Corbin vorschlagen an die Kategorien angelegt. Dieser unterscheidet als „kompakte Version einer interaktionistischen Handlungstheorie“ (Berg/Milmeister 2008: Abs. 33) „zwischen dem →Phänomen, den ursächlichen und intervenierenden →Bedingungen, dem →Kontext, den →Handlungs- und den interaktionalen Strategien und den →Konsequenzen“ (ebd., →Markierungen von uj). Beim axialen Kodieren geht es darum, dass „eine Strukturierung, ein allgemeines Raster, […] probeweise an den Text angelegt“ (ebd.: Abs. 32) wird, um in der Folge Aussagen auf einer allgemeinen vom Einzelfall bereits losgelösten Ebene zu treffen.

2.5.1. Kategorien der Zielgruppe und der Transformation im Zusammenhang

Ein solch probeweises Anlegen führte ich mit den Kategorien und Unterkategorien aus dem Datenmaterial 2011 durch. Dabei orientierte ich mich an folgenden Fragen, die sich auf den Kodierrahmen von Strauss/Corbin bezogen:

Ausgehend von welchen →Bedingungen entstehen →Phänomene, die als Impuls für gestaltende →Handlung und Interaktionen der Teilnehmer_innen wirken? Wie sehen diese →Handlungen und Interaktionen aus? Wie beeinflusst der →Kontext des Projektes →Phänomen und →Handlung/Interaktion der Teilnehmer_innen? Welche Faktoren und Menschen beeinflussen den →Kontext? Welche →Konsequenzen lassen sich auf welche gestaltenden →Handlungen und Interaktionen der Teilnehmer_innen zurückführen? Und über welche Zeitspanne, bzw. zu welchem Zeitpunkt des Projektes lassen sich →Phänomen und →Handlung/Interaktion in einem bestimmten →Kontext feststellen?

Für die bis hierhin gefundenen Kategorien nahm ich eine entsprechende vorläufige Einordnung vor.

Von der Kategorie der RAHMENDATEN (Zielgruppe) war denkbar, dass eine ganze Reihe der Unterkategorien den →Kontext der Bildungsprozesse beeinflussten. So beispielsweise die Anzahl der beteiligten Teilnehmer_innen, die Zusammensetzung und Altersstruktur der Gruppe, das strukturelle Umfeld, in dem die Projekte stattfanden, oder auch der Erfahrungs-Hintergrund der beteiligten Teilnehmer_innen. Denkbar war auch, dass die Art und Weise der Ansprache der Teilnehmer_innen den späteren →Kontext mit definierte.

Aussagen zum →Phänomen (also die gesuchten Impulse für gestaltende →Handlungs- und interaktionale Strategien der Teilnehmer_innen) konnten in der Kategorie INHALT – FORM – ARBEITSWEISE (ZIELGRUPPE) erwartet werden. Insbesondere die Unterkategorien der angewandten Spiel- und Darstellungsformen, Prozesse der Materialentwicklung, hier insbesondere die Einbindung von biografischem Material für die Stückentwicklung sowie möglicherweise auch Aussagen zum Einbezug unterschiedlicher technischer Medien und theatraler Gestaltungsbereiche schienen hier interessant. Gleichermaßen interessant erschien hier auch die Kategorie TRANSFORMATIONEN, BEI DENEN DIE ZIELGRUPPE AUF DIE PROJEKTKONZEPTION UND DEREN REALISIERUNG EINFLUSS NIMMT. Möglicherweise stand sie mit der erwähnten Zielgruppen-Kategorie in Zusammenhang. Insbesondere Transformationen, bei denen verwandtes Material oder der vorgesehene Einsatz bestimmter Theaterformen neu an die Zielgruppe angepasst wurde, erschienen geeignet →Phänomen und →Handlung/Interaktion weiter zu erhellen.

Die eingehendere Untersuchung einer weiteren Unterkategorie von INHALT – FORM – ARBEITSWEISE (ZIELGRUPPE), derjenigen der thematischen und formalen Ausgangspunkte von Projekten, konnte möglicherweise weitere Klärung zu →Bedingung und →Kontext des Bildungsprozesses bringen.

Für die Kategorie der HERAUSFORDERUNGEN (ZIELGRUPPE) war nun zu untersuchen, inwieweit sie tatsächlich weiterführend auf →Handlungs- und interaktionale Strategien im Sinne der Fragestellung verwiesen. Damit blieb vorerst offen, welche der

Unterkategorien – Einstieg in ein bereits laufendes Projekt, Andersartigkeit von am Projekt beteiligten anderen Teilnehmer_innen-Gruppen, Arbeit in für die Zielgruppe ungewohnten Räumen oder Stadtbezirken, noch nicht ausreichender Vertrauensbasis zu Projektleiter_innen, spiel- und darstellungstechnische Probleme, mangelnde Unterstützung durch die Eltern, deutlich wahrnehmbare Zuschauerreaktionen während der Aufführung – weiterhin Relevanz für die Untersuchung hatte.

Die Kategorie TRANSFORMATIONEN, DIE AUF DIE KÜNSTLER_INNEN UND DIE ZIELGRUPPE GLEICHERMASSEN EINWIRKEN, blieb unter der theoretischen Prämisse, dass die befragten Bildungsprozesse als intersubjektive Erfahrungskrisen (vgl. Sack 2011: 337) zu verstehen seien, weiterhin relevant. Allerdings war auch hier genauer zu untersuchen, ob und wie beispielsweise das Grenzen-Austesten oder die Irritation durch eine neue künstlerische Leiterin zu →Handlungs- und interaktionalen Strategien im Sinne von ‚gestalten' führten.

Diese Frage stellte sich auch für die Unterkategorien der TRANSFORMATIONEN, DIE IM RAHMEN DER AUFFÜHRUNGEN WIRKTEN. Auch hier war zu klären, inwiefern sich die Veränderungen durch (wiederholte) Aufführungen tatsächlich →Handlungs- und interaktionalen Strategien zurechnen ließen, die als gestaltend bezeichnet werden konnten.

Schließlich war mit Bezug auf die Kategorie VERÄNDERUNGEN BEI DER ZIELGRUPPE kritisch zu befragen, inwiefern wachsendes Selbstbewusstsein und die Entdeckung von Interesse am Theater mit individuellen Gestaltungsstrategien korrespondierten. Die Veränderungsprozesse auf der sozialen Ebene – wie sie in den Unterkategorien des gegenseitigen Helfens oder des Abbaus von Berührungsängsten zwischen einzelnen Gruppen zum Ausdruck kamen – waren daraufhin zu befragen, ob sie gegebenenfalls mit kollektiven Schaffensprozessen in der Ensemble-Kunst des Theaterspiels zu tun hatten.

Dieses lose Strukturieren und hypothetische Verknüpfen der ersten Kategorien konnte noch keine verbindlichen Antworten geben, sondern diente in erster Linie der Orientierung für die weitere Kodierarbeit, ähnlich einer vorläufigen Landkarte. Dadurch konnte das umfangreiche und heterogene Datenmaterial nun gezielter und detaillierter nach Aussagen durchforstet werden, die mit der Fragestellung korrespondierten.

2.5.2. Der Abgang von Teilnehmer_innen als Kategorie des Handelns

Schließlich brachte das versuchsweise Anlegen des Kodierrahmens an die Kategorien eine zweite Entdeckung im Sinne von Kuckartz et al. zu Tage. Die zwar bei der Auswertung markierte, aber für die Beantwortung der Fragestellung als nicht relevant eingeschätzte, Zielgruppen-Kategorie ABGANG erhielt neue Bedeutung für die Untersuchung, da sie durchaus als →Handlungsstrategie verstanden werden konnte. Das Fernbleiben vom Projekt entsprach möglicherweise einem Gegenhorizont zu gestaltendem Handeln. Hier entschieden sich Teilnehmer_innen nicht zur Gestaltung, sondern zum Gehen. Es war durchaus denkbar, dass die befragten Impulse für gestaltende Handlung und Interaktion möglicherweise auch Impulse für ein entschiedenes „Nicht-Gestalten" und damit für den Abgang sein konnten. Entsprechende Textstellen gaben hierzu vage Hinweise:

„Wie so oft […] in dieser Altersspanne und solchen Kreativprojekten, die […] auch künstlerischem Anspruch gerecht werden wollten, haben sich im Laufe der ersten vier Monate ungefähr zehn Teilnehmer verabschiedet."

„Im April mussten wir […] eine Reihe von ‚Verlusten' verkraften: zwei […] Hauptschülerinnen erhielten von ihren Eltern keine Erlaubnis, außerhalb der Schule zu proben oder aufzutreten; ihre beiden Mitschülerinnen hatten keinen Mut mehr, ‚alleine' in der Theatergruppe mitzumachen."

In der weiteren Untersuchung sollte damit die denkbare Verbindung von →Phänomen und dem ABGANG als nicht-gestaltender →Handlungsstrategie als eine der „im Verlauf der Forschung generierten Hypothesen auf ihre Robustheit hin überprüft" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 197) werden.

2.6. Ergebnisse der weiteren Auswertung der Daten

Im Sinne eines „Let's just try it on for size" (Strauss 1991: 467, zitiert nach: Berg/Milmeister 2008: Abs. 10) untersuchte ich das Datenmaterial der Verwendungsnachweise aus 2009 und 2010 auf der Basis der bis hierhin angelegten Landkarte der Kategorien und ihrer möglichen Zusammenhänge innerhalb des Kodierrahmens. Dabei fokussierte ich mich in der Untersuchung der Verwendungsnachweise 2009 auf die Repräsentation einzelner Rubriken in den Daten und in der nachfolgenden Untersuchung der Daten aus 2010 auf Beispiele, die Teile der Verknüpfungen im Kodierrahmen repräsentierten.

2.7. Ergebnis der Auswertung der Verwendungsnachweise 2009

Für die Auswertung der Verwendungsnachweise 2009 stellte sich mir grob die Frage: Ließen sich zu →Bedingungen →Phänomen →Kontext →Handlungs- und interaktionale Strategien →Konsequenzen Kategorien aus dem empirischen Datenmaterial präzise zuordnen? Waren diese Rubriken ausreichend und passend für die Bearbeitung der Ausgangsfragestellungen? Oder musste, wie von Berg/Milmeister vertreten, der Kodierrahmen „im Kontext spezifischer Projekte oder Projektfamilien [weiter, uj] entwickelt werden" (Berg/Milmeister 2008: Abs. 39)?

Weiterhin war zu untersuchen, inwiefern der chronologische Verlauf des Kodierrahmens für die in der Studie befragten Vorgänge im Rahmen von Theaterprojekten anwendbar sei.

Zur Verfügung standen 15 Dokumentationen von insgesamt 17 geförderten Projekten. Ein Verwendungsnachweis lag nicht vor, ein Projekt wies sich als „Theater für junges Publikum" aus und fiel damit aus dem Auswertungsraster, wie unter 2.4.1. dargelegt.

Für die Dokumentation einzelner Kategorien wurden nach dem Grundprinzip des ständigen Vergleichens von Daten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 200) gegebenenfalls auch Fallbeispiele aus anderen Jahren eingearbeitet.

2.7.1. Phasen des Wandels und Setzungen der Theaterschaffenden

Welche Bedingungen führen überhaupt dazu, dass Teilnehmer_innen zu gestaltenden Handlungen fanden? Diese Frage ließ sich erst mal ganz generell beantworten – sie waren Teilnehmer_innen eines Theaterprojekts. Allerdings war weiter zu fragen, ob es innerhalb des Prozesses des Theater-Schaffens Phasen des Wandels gab, die möglicherweise verstärkt Impulse für gestaltende Handlungen und Interaktionen hervorbringen konnten.

Zu den Vorgängen, die im Zusammenhang mit veränderten Haltungen und verändertem Handeln beschrieben werden, gehört das (vorangehend als Herausforderung für die Zielgruppe umrissene) Treffen auf ‚andere' Teilnehmer_innen im Rahmen des Theaterprojekts. Unterschiedliche soziale Familienhintergründe und Bildungsbiografien bauen Spannungen innerhalb der Projektgruppe auf, die sich darin entladen können, dass sich Teilnehmer_innen vom Projekt verabschieden, aber auch dahingehend, dass die Gruppe – auch befördert durch entsprechende Interventionen der leitenden Theaterschaffenden – zum Ensemble zusammenwächst.

Dies gilt auch für Gruppen-Neu-Zusammensetzungen, die von einem bestehenden Ensemble so gewünscht werden – oder von den leitenden Künstler_innen aufgrund inhaltlich-formaler Überlegungen so angelegt werden. So berichten die Initiator_innen eines biografisch angelegten Theaterprojekts mit Senior_innen und Jugendlichen von einer langen Phase der Ensemblebildung, die von ihrer Seite mit vertrauensbildenden künstlerisch angelegten Aufgaben für die Teilnehmer_innen befeuert wurde. Hier war das Spannungsfeld zwischen den Gruppen konzeptionell als Teil des schöpferischen Prozesses angelegt, um die Einzelnen so in eine gestaltende Auseinandersetzung mit eigener und fremder Biografie zu bringen.

Auch Projekte, die längere Zeit in zwei unterschiedlichen Untergruppen, beispielsweise einer Tanz- und einer Theatergruppe, geprobt haben, beschreiben das Spannungsmoment des Zusammentreffens der beiden Gruppen. Dabei geht es offensichtlich nicht (nur) um ein soziales Phänomen, wie es eine Theaterschaffende mit Bezug auf Teilnehmer_innen beschrieb, die später zu einem Workshop hinzukamen: „Die Gruppe war […] schon vertraut miteinander. Der bereits vollzogene Fortschritt im Arbeitsprozess des Workshops war hierbei jedoch eher das Problem […]." Es ging also auch um einen Unterschied, der sich durch den gemeinsamen Schaffens- und Gestaltungsprozess ergab. Diesen Überlegungen schlossen sich zwei weiterführende Fragen an:

- In welchem Verhältnis steht die Entwicklung des Ensembles zu Gestaltungsstrategien von Einzelnen?
- Welche spezifischen Eigenschaften zeichnet eine Theatergruppe – also ein Ensemble – im Vergleich zu einem Team, einer Gruppe, einer Schulklasse aus?

Im Rahmen der Verwendungsnachweise wurde hier oft vom „Zusammenwachsen" geschrieben. Was ließ also die Einzelnen zusammenwachsen – oder auch nicht? Was waren ihre Handlungen beim Zusammenwachsen? Hatten sie gestaltenden Charakter oder nur sozialen?

Ebenfalls als Ausgangspunkt veränderten Handelns (auch in Form von Widerstand) wurden die spezifischen Anforderungen der Probenphase, die zur Aufführung führten, beschrieben.

„Als die szenische Abfolge stand […] wich die Unbeschwertheit immer mehr dem Druck der nahenden Premiere. […] Das bedeutete aber auch viel Wiederholungen, genaues Festlegen der szenischen Abläufe, immer wieder Geduld und Verständnis. In mir stritt sich manches Mal die Regisseurin mit der Theaterpädagogin: Ich musste mich teilweise von szenischem Material verabschieden, das ich gern auf der Bühne gesehen hätte, aus Rücksicht auf die Befindlichkeiten der Teilnehmenden."

Diese Schaffensphase verändert das Handeln der Spieler_innen. Dabei scheint sie sich auf nicht-professionelle Darsteller_innen anders auszuwirken als auf ausgebildete Schauspieler_innen.

Auch hier reagierten die leitenden Künstler_innen mit spezifischen Interventionen. So wurde im zitierten Fall eine Reihe von spielerischen Aufgaben, wie „sich gegenseitig einen Wunsch erfüllen", gestellt, die zu bemerkenswerten performativen Aktionen außerhalb des (End-)Probenraums führten. (So wurde für „einen simulierten Flug über den Jura" eine Teilnehmerin in einem Betttuch einen Hang hinuntergetragen.) Auch für die Prozesse innerhalb des Probenraums setzten leitende Theaterschaffende spezifische Regeln für diese Schaffensphase: Während in der ersten Phase der Projektzeit, in der sich alle mit ihren Ideen und Fähigkeiten einbringen, „unregelmäßiges Teilnehmen noch verkraftbar" war, wurde „die letzten 6 Wochen vor der Aufführung ergebnisorientiert gearbeitet – sonst kann es keine Aufführung geben".

„Aus unserer Erfahrung ist dies häufig eine sehr anstrengende Zeit", in der die Theaterschaffenden wie vielfach beschrieben auf Pünktlichkeit, regelmäßige Anwesenheit und die Notwendigkeit zu wiederholen pochen. Dabei tritt für die Teilnehmenden eine Situation ein, die eine Theaterschaffende wie folgt beschreibt: „Alle freuen sich auf die Aufführung, sehen aber nicht, dass dies auch Arbeit und Verantwortung gegenüber der Sache und damit Zeit und verbindliches Engagement erfordert."

Ganz offensichtlich ist mit den Endproben und der nahenden Aufführung ein Umbruch in der Probenarbeit verbunden. Es stellen sich hier die Fragen:

- Wie nehmen die Teilnehmenden selbst diesen Umbruch wahr?
- Welche Impulse und Gestaltungserfahrungen ergeben sich für sie daraus?
- Werden Endprobenphase und Aufführung von den Teilnehmer_innen als verknüpfte Schaffensphasen reflektiert?

2.7.2. Das Phänomen: Impulse für Gestaltungsstrategien der Teilnehmer_innen

Im Kodierrahmen von Strauss/Corbin bezeichnet das Phänomen den unmittelbaren Ausgangspunkt für Handeln und Interaktion, so beispielsweise die Erfahrung von

Schmerz, die Patienten zu Aktionen der Schmerzlinderung anregt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 79). Für die hier durchgeführte Untersuchung können die in der Fragestellung angesprochenen „Veränderungsimpulse“ als Phänomen betrachtet werden. Im theoretischen Bezugspunkt werden sie von Sack als „Einbruch des Anderen/Fremden“ bezeichnet. Wie stellen sich solche Impulse nun in der Praxis dar?

Der Einbruch des Anderen beispielsweise wird tatsächlich durch (bewusste oder zufällige) künstlerisch-konzeptionelle Setzungen von Künstler_innen hervorgerufen, um die Zielgruppe zu gestaltenden Reaktionen zu bewegen: „Ausgangspunkt bildeten Hexenfiguren im Märchen. […] Demgegenüber standen Figuren wie die kleine Hexe […] und der Wunsch der Kinder, das Böse zu besiegen, wenn auch nicht nur mit guten Mitteln.“ Hier war offenbar der gestaltende Widerspruch der Kindergruppe herausgefordert worden, die das Böse der Hexen als besiegbar erzählen wollte.

Setzungen der Theaterschaffenden können die Teilnehmer_innen aber auch überhaupt erst ins Gelände des eigenen Gestaltens hinein(ver)führen. Sie haben dann eher die Gestalt von Magie, Spielplatz und Zauberwald als die eines Einbruchs von Fremdem. „Die Kinder hatten sehr viel Spaß am kräftigen Verwandlungseffekt der Jacken durch Einsatz von Schwarzlicht: ‚Das ist wie echt zaubern.‘“ Ein zweites Beispiel: „Wir wollten die Aufnahmen [der Videokamera, uj] methodisch als Feedback für die Spieler nutzen“, das war der ursprüngliche Plan der Theaterschaffenden. Doch nach der Einführung in die Aufzeichnungstechnik wurde ihnen schnell klar:

„Wir hatten offensichtlich einen starken Impuls gesetzt und folgten nun den Reaktionen, die einen ganz eigenen schöpferischen Prozess des ‚Geschichten-Erzählens mit den Mitteln des Schauspiels und des Films‘ ergaben. Die Schüler waren begeistert und sprühten regelrecht vor Ideen, was sie alles filmen wollten.“

Die Setzung entspricht hier mehr einem Faszinieren und Mitnehmen als einem Einbringen von Fremdem und Anderem.

Impulse, die die Teilnehmer_innen zum Gestalten reizen, können somit sowohl aus Künstler-Setzungen, die zum Widerspruch einladen, erfolgen, als auch aus solchen, die einen einladenden, zum Gestalten (ver)führenden Charakter haben. Daran anschließend lassen sich drei weiterführende Fragen stellen:

- Was unterscheidet die Impulse solcher Setzungen von einer simplen verbal formulierten Gestaltungsaufgabe?
- Lässt sich im Rahmen der Untersuchung genauer greifen, wie die Teilnehmer_innen diesen Impuls wahrnehmen?
- Wie sind die daran anschließenden Gestaltungsstrategien beschaffen? Haben sie einen langen oder kurzen Atem? Werden sie womöglich verlängert? Wenn ja, wodurch?

Ein zweites Phänomen, das sich im Rahmen der Verwendungsnachweise 2009 greifen lässt, ist der Druck, der durch die nahende Veröffentlichung, die Aufführungen, hervorgerufen wird. Er ist Teil der bereits im vorangehenden Kapitel beschriebenen Umbruch-Situation der Endproben.

„Hier steht nicht […] das unverbindliche ‚heute mache ich dies oder das' im Vordergrund, hier geht es um Wiederholbarmachen. Wie oft stehen hier die stillen, leisen Kinder im Vordergrund, während die schnellen Improvisationskünstler eher still werden. Jetzt sind andere Eigenschaften gefragt. Konzentration, Fleiß, Zuverlässigkeit, Gruppenverantwortung."

Die Probenphase zur Vorbereitung auf die Aufführung, scheint das Handeln der Einzelnen und auch die Resonanz, die Einzelne damit finden, tatsächlich zu verändern. Bedeutet dies nun, dass sich das Handeln in den Endproben auf fleißiges und zuverlässiges Wiederholen fokussiert? Oder bedeutet es – diese Interpretation ist ebenso denkbar und weiter zu verfolgen –, unter dem Aufführungsdruck verändert sich die Form des Gestaltens?

Während Druck als Phänomen schon recht griffig ist, gilt es den erst beschriebenen, durch die Setzung der Theaterschaffenden ausgelösten Impuls noch genauer zu (be)greifen: Was genau löst hier die gestaltende Aktion aus? Schließlich stellt sich die Frage, welche weiteren Phänomene möglicherweise ebenfalls als Impulse wirken.

2.7.3. Gestaltende Handlungen und Interaktionen durch die Teilnehmer_innen

Wie bereits im vorangehenden Kapitel beschrieben, kann die gestaltende Handlung den Charakter eines impulsiven Ausprobierens annehmen. In den vorgestellten Fällen bezog es sich auf das Erzählen von Geschichten oder das gestaltende Spiel mit einem Kostüm-Element.

Auch Figurenentwicklung und das Einbringen eigener dramaturgischer Prinzipien – „dies geschah in Rücksprache mit den Kindern. Wie könnte dies und jenes zusammenpassen, wie könnte es weitergehen?" – sind konkret benannte Gestaltungshandlungen der Teilnehmer_innen. Sie kommen anders als die zuerst vorgestellten eher aufgrund von expliziten Aufgabenstellungen und konkreten Fragen der Theaterschaffenden zustande.

Zu dieser Kategorie des Gestaltens nach Aufgabenstellung gehören auch die bereits erwähnten Spiel-Aufgaben außerhalb des (End)Probenraums. Auch hier gestalteten die Teilnehmer_innen nach Aufgabenstellung der Theaterschaffenden. Sie taten dies in einem Raum, der nur vordergründig nichts mit der Aufführung zu tun hatte, denn die „Aktionen schweißten die Gruppe enorm zusammen und gaben vor allem den älteren Spielern Sicherheit". Sie wirkten so im Sinne des biografisch angelegten künstlerischen Konzeptes, denn durch die Aufgabenstellungen blieben die Teilnehmer_innen performativ-spielerisch fit und entwickelten als Ensemble Vertrauen und Spielkraft, um im Rahmen der Aufführung ihr biografisches Material zu verkörpern.

Der Aspekt des Verkörperns, im Sinne des Einbringens von an die Person gebundenen und sich im- und durch den Körper manifestierenden spezifischen Lebenserfahrungen von einzelnen Teilnehmer_innen, wird von den Theaterschaffenden ebenfalls als Aspekt der Gestaltung reflektiert. So zeigte sich in einem Projekt „die Alltagswirklichkeit dieser Jugendlichen sowohl in der Konflikthaftigkeit – die auch immer wieder in die Probenwirklichkeit mit hineingetragen wurde – wie auch in den Visionen, Wünschen und Traditionen. Brüche, die das Leben zwischen den Kulturen bestimmten, kamen durch die Szenenfolge von Textpassagen, Filmsequenzen, Tanzszenen und Gesang

zum Ausdruck.“ Sowohl (Alltags-)Verhalten und Alltagskultur sind also Teil des Gestaltens wie auch Texte, die, so meine Vermutung, mit bewusster Entscheidung gestaltet und dargestellt wurden. Hier wird ein besonderer Aspekt von Gestalten angesprochen, der gerade Teilnehmer_innen betrifft, die als Experten_innen einer spezifischen Lebenssituation oder -erfahrung für Theaterprojekte angesprochen werden. Die Besonderheit vieler nicht-professioneller Darsteller_innen liegt hier mitunter darin, dass sie „ihre soziale Realität in Form eines markanten Habitus mit (re)präsentieren“ (Sack 2011: 167). Daran schließt sich die Frage an, wie aktiv, wie bewusst gestalten Teilnehmer_innen mit, wenn sie ihre Tänze oder ihren Gesang oder gar ihre Konfliktthaftigkeit auf die Bühne bringen? Damit verknüpft ist die Besonderheit des Spiels als zentrale Gestaltungshandlung von Theater. Es „kann sowohl ein aktiv initiiertes Sich-Bewegen als auch ein von anderer Instanz ausgelöstes Bewegt-Werden umfassen“ (ebd.: 128). Dieses Pendeln zwischen sich bewegen und bewegt werden, zwischen gestalten und sich gestalten lassen, gilt es für die weitere Untersuchung im Blick zu behalten.

2.7.4. Fernbleiben als Handlung im Theaterprojekt

Schließlich soll hier noch mal die Handlung des Fernbleibens, des Nicht-mehr-Teilnehmens genauer untersucht werden.

„Jedoch muss auch angemerkt werden, dass nicht alle Schüler/innen, die sich zunächst für das Projekt begeistert haben, bis zum Ende dabei geblieben sind. Die regelmäßigen Wochenendproben finden in der Freizeit statt, und die Nicht-Teilnahme kann nur bis zu einem bestimmten Punkt toleriert werden.“

Die Frage, was zur Nicht-Teilnahme führt, nach anfänglicher Begeisterung, wird in einem der Verwendungsnachweise sehr genau reflektiert. Die Autorin nahm sich tatsächlich die Freiheit, wie vom LaFT in den Förderkriterien angeregt, „Schwierigkeiten und Probleme in der Planung oder Umsetzung [zu] analysieren“, um sie „zukünftig vermeiden zu können“ (aus: Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung *Kulturelle Bildung* 2013 für professionelle Freie Theater in Baden-Württemberg).

Sie reflektierte dabei eingehend den für Projektleiter_innen auch künstlerisch schwierigen Aspekt des Fernbleibens von Spieler_innen. Ursachen für die Fluktuation findet sie so unter anderem in bestimmten Freiräumen des Projektes, die sie rückblickend als zu fortgeschritten für einige Teilnehmer_innen einschätzte: „kein festes Textbuch, Entwicklung von eigenen Dialogen, eine komplexe Inszenierungsidee, die gemeinsam mit den Schüler/innen entwickelt wird, zielstrebiges Erarbeiten einer Inszenierung“. All diese Punkte ließen sich auch unter dem Kapitel Phänomen versammeln. Offenbar waren hier die Einladung zur Mitgestaltung und der Druck des Veröffentlichens jedoch Auslöser für das Nicht-mehr-Mitmachen.

Einen weiteren Faktor, den die Autorin für das im außerschulischen Rahmen stattfindende Projekt festhält: „Es gab keinerlei Möglichkeit auf die Disziplin und die Selbstorganisation der Jugendlichen einzuwirken und die Schüler/innen bei auftretenden Schwierigkeiten oder Selbstzweifeln durch eine Vertrauensperson sofort zu unterstützen.“ Auch dies führte dazu, dass „wir im Laufe des Projektes über die Hälfte der anfangs gemeldeten Teilnehmer/innen verloren“.

Aus diesen Erfahrungen zieht die Autorin ein dezidiertes Fazit, das sich sowohl auf die Rahmenbedingungen mit kooperierenden Schulen, als auch auf das eigene künstlerisch-pädagogische Konzept bezieht. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass in dem hier vorgestellten Projekt der größte Teil derjenigen Spieler_innen, die bis zur Aufführung dabei geblieben sind, im Anschluss an Folgeprojekten teilnahmen (siehe auch Kap. 2.7.6.). Die hier zitierten Beobachtungen und Erfahrungen führen zur Hypothese, dass sich das Fernbleiben vom Theaterspiel tatsächlich aus ähnlichen Reizen motiviert, wie die spielend-gestaltende Teilnahme.

Weiter zeigt sich, dass Theaterspielen offenbar eine Reihe von Sozial- und Selbst-Kompetenzen als Ausgangspunkt braucht – also als Kompetenzen, die schon entwickelt sind. Dies spricht meines Erachtens keineswegs dafür, den Teilnehmer_innen-Kreis für Theaterprojekte einzuschränken, sondern ganz im Gegenteil, wie auch von der Autorin dargelegt und vom LaFT angestrebt, den Projektrahmen (immer wieder neu) zu adaptieren.

Gleichzeitig zeigt sich – auch und gerade in der Praxis –, dass die entscheidenden, bildenden Aspekte des Theaterspiels, wie das Eröffnen von Gestaltungsfreiräumen, das Provozieren von gestaltendem Widerspruch und das Verkörpern eigener und fremder Erfahrungswelten vor einem Publikum, bei den Teilnehmer_innen höchst unterschiedliche Resonanz hervorrufen – von Lust bis Angst, von gestaltender Aktivität bis zum Fernbleiben. Mit Rückzügen, Widerständen und Blockaden ist somit in Theaterprojekten offenbar fest zu rechnen. Gleichzeitig brauchen die Projektleiter_innen für ihr Theatervorhaben unabdinglich Teilnehmer_innen, die anwesend und präsent sind. In diesem Spannungsfeld bewegen sich alle Projekte der Kulturellen Bildung im Theater.

Es wird deutlich, wie komplex sich die Einschätzung von künstlerisch-bildender Qualität in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung gestaltet. Unterschiedliche nicht-professionelle Spieler_innen und Gruppen brauchen unterschiedliche Unterstützung und Gestaltungsfreiräume. Dabei bleibt immer die Möglichkeit des „Nicht-Teilnehmens“ als Reaktion auf das, was Theaterspielen reizvoll macht.

2.7.5. Kontext und intervenierende Bedingungen

Bei der genaueren Befragung der Kontexte, die zu den Impulsen führen, die für Teilnehmer_innen gestaltende Handlungen und Interaktionen aktivieren oder die Entwicklung von Gestaltungsstrategien ankurbeln, wird deutlich, dass sich Kontext, ursächliche und intervenierende Bedingungen im derzeitigen Stand der Untersuchung noch wenig klar abgrenzen lassen.

Für Prozesse im Rahmen der Projekte, die hier unter der Rubrik ursächliche Bedingung geführt wurden (Gruppenzusammenführung, Eintritt in die Endprobenphase), realisieren die leitenden Künstler_innen spezifische Setzungen und Interventionen, um den Schaffensprozess der Teilnehmer_innen und der Ensembles und die Verdichtung zur Aufführung weiter voranzubringen. Der Charakter dieser Interventionen kann einerseits als abfedernd (beispielsweise die performativ-spielerische Aufgabenstellung während der Endprobenphase) oder befeuernd (beispielsweise ruft die böse Seite der Hexe, bei den jungen Teilnehmenden den Wunsch hervor, diese im Rahmen ihrer Bühnenerzählung zu besiegen) oder als konkret steuernd (Aufgabenstellung) bezeichnet werden.

Diese noch unscharfe Trennung der drei Rubriken des Kodierrahmens kann auf zwei Ursachen hinweisen: Möglicherweise passt der Kodierrahmen so noch nicht auf das untersuchte Feld, das heißt, dass möglicherweise noch Rubriken zu entdecken sind, dass einzelne Rubriken anders zusammenhängen als im Kodierrahmen vorgedacht oder dass sie sich im konkreten Untersuchungsfeld tatsächlich überschneiden. Dies wiederum könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Rubriken →Ursächliche Bedingung →Kontext und →Intervenierende Bedingung auf →Phänomen und →Handlungs- und interaktionale Strategien bei der Realisierung von Theaterprojekten der Kulturellen Bildung nicht in einem linearen Ursache-Wirkung-Schema beziehen, sondern zirkulär angelegt sind und sich in einem komplexen System von Wirkung und Rückwirkung gegenseitig bedingen.

2.7.6. Konsequenzen

Verlassen wir an dieser Stelle vorerst das komplexe Innenleben der Schaffensprozesse und wenden wir uns den Schilderungen von Konsequenzen, die sich aus gestaltendem Handeln und der Anwendung von Gestaltungsstrategien ergeben können, zu.

Eine wiederkehrend von den Theaterschaffenden beschriebene Konsequenz ist das Zusammenwachsen des Ensembles. „Ein intensiver Prozess, der Reibung verursachte, Konflikte ans Tageslicht brachte, aber auch Verständnis und Erkenntnisse förderte und die Gruppe eng zusammenbrachte“, „eine abenteuerliche Fahrt zwischen Alt und Jung – mit Höhen und Tiefen – angereichert mit beeindruckenden Gesprächen“. Offenbar eine Entwicklung, die tatsächlich aus dem Prozess heraus erwächst und nicht einfach zu bilden ist, wie es beispielsweise der Begriff der Teambildung anspricht. Eine Konsequenz, die offenbar durch widersprüchliche Vorgänge hervorgerufen wird und einen existenziellen Charakter aufweist. Eine Konsequenz auch, die für das Schaffen von Theater und für die Realisierung der Aufführung von herausragender Bedeutung ist: „Die Erfahrung durch das Projekt hat gezeigt, dass sich alle Teilnehmer/innen von Anfang an als eine Gruppe erfahren müssen, die ein gemeinsames Ziel erreichen will.“

Auch die kräftigen bildhaften Beschreibungen der Entwicklung zum Ensemble lassen auf die hohe Bedeutung des Vorgangs auch für die leitenden Künstler_innen und die künstlerische Entwicklung des Projektes schließen: „solche Aktionen schweißten die Gruppe enorm zusammen“.

Auch individuelle Wachstumsprozesse werden geschildert. Diese sind meistens auf die Gruppe als Ganzes bezogen und bedienen in ihrer Begrifflichkeit oft landläufig geäußerte Erwartungen an die Wirkung von Theaterprojekten in der Kulturellen Bildung.
„Abschließend lässt sich sagen, dass die Bedeutung dieser Projektarbeit für jeden Einzelnen nicht hoch genug bewertet werden kann, hat doch jeder für sich einen großen Sprung in seiner Entwicklung gemacht.“

„Mehr und mehr kamen die Kinder aus sich heraus."

„Innerhalb der drei Aufführungen haben alle mitwirkenden Jugendlichen ihre persönlichen Grenzen überschritten. Spätestens kurz vor der Premiere ist allen klar geworden, dass sie ihren Anteil am Gelingen der Aufführung leisten müssen und was es bedeutet, ihren Part selbstverantwortlich auszufüllen."

Daraus lässt sich vorerst schließen, dass die Veränderungsprozesse offenbar sprunghaft vonstatten gehen und dass sie die Teilnehmer_innen (auch) in einer besonderen Form auf die Bühnensituation vorbereiten, indem diese einerseits den (Spiel-)Raum ihres bekannten Handelns verlassen können, um andererseits das Bühnengeschehen voll und ganz auszufüllen. In dieser doppelt fokussierten Handlungsfähigkeit scheinen sie im Laufe des Projekts Sicherheit zu entwickeln. Dabei sind auch diese individuellen Prozesse offenbar von intensiven Widersprüchen gekennzeichnet: „Für alle stand am Ende fest, dass die Freunde und der Spaß am Darstellen und Präsentieren die Angst vor dem Publikum bei Weitem überwiegt. Die Mehrzahl der ‚Schauspieler/innen' nimmt momentan an Folgeprojekten […] teil."

Dieses ebenfalls vielfach beschriebene Weitermachen als Konsequenz kann als Gegenhorizont zum Abgang interpretiert werden. So können die Erfahrungen im Rahmen eines Theaterprojektes offenbar bei den Teilnehmer_innen genauso den starken Impuls zur Distanzierung auslösen, wie sie die Entscheidung zu einem länger währenden Weitermachen (und Weitergestalten) hervorbringen können.

Schließlich wird als Konsequenz des Projektverlaufs auch die Veränderung des Verhältnisses zwischen den leitenden Künstler_innen und den Spieler_innen hervorgehoben. „Auffallend war das wachsende Vertrauen in die Gruppe und in uns Projektleiter." Dies geschah auch im bereits erwähnten Praxisbeispiel aus 2011, bei dem eine neue künstlerische Leiterin zum Projekt geladen war. Sie brachte eine bis dahin von den Teilnehmer_innen noch nicht praktizierte Form von Theater ins Projekt und sorgte damit für Irritationen. Durch regelmäßige „Besprechungen und Feedbackrunden" gelang es, „die anfängliche teilweise Skepsis abzubauen. Insbesondere zum Ende der Intensivphase wurde deutlich, dass die anfänglichen Schwierigkeiten überwunden wurden und die Mitglieder den Spaß und die Freude an dieser anderen und bisher ungewohnten Arbeitsweise entdecken konnten."

„Für Jugendliche, die bereits [beim Vorgängerprojekt, uj] mitgemacht hatten und daher eine tragfähige Beziehung zum Leitungsteam sowie untereinander aufgebaut hatten, war das vorliegende Projekt eine hervorragende Möglichkeit, sich mit einer vorgegebenen Spielvorlage auseinanderzusetzen, mehr Verantwortung innerhalb der Gruppe und innerhalb der Inszenierung (Hauptrolle) zu übernehmen und sich sprachlich und darstellerisch weiterzuentwickeln."

Auffällig ist hier die Verknüpfung zwischen des sich entwickelnden Vertrauens ins Leitungsteam und zur Gruppe der anderen Spieler_innen mit der Entwicklung von darstellerischen Qualitäten. Wieder wird deutlich, dass sich die Dynamik klar um das Theaterspielen und die Aufführung herum entwickelt und – dies sei vorerst als Hypothese formuliert – wahrscheinlich gerade deshalb nicht einfach als Einzelkompetenzen im Sinne von „social skills" (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität etc.) vom Theaterspielen in andere Handlungsfelder transferiert werden können.

Schließlich kann hier angemerkt werden, dass die künstlerisch-gestalterische Entwicklung von einzelnen Spieler_innen der Projekte im Rahmen der Verwendungsnachweise höchstens in sehr verallgemeinerter Form – wie im letzten Zitat – angesprochen werden. Es kann am Format des Berichts und am Adressaten liegen, dass dieser Aspekt hier kaum auftaucht. Hier können die Teilnehmer_innen-Interviews des zweiten Untersuchungsteils möglicherweise zu weiterer Erhellung führen.

2.8. Ergebnisse nach der Lektüre der Verwendungsnachweise 2010

Im Rahmen der bisherigen Untersuchung konnten Figurationen der Praxis in den Rubriken →Phänomen und →Handlungs- und interaktionale Strategien sowie →Konsequenzen bereits recht dicht beschrieben werden. Dazu ein Zusammenhang, in dem →Intervention →Kontext und möglicherweise auch →ursächliche Bedingungen sich noch diffus ineinander verschlingen. Auch die Kräfte, die zwischen dem Impuls und dem gestaltenden Handeln und den Gestaltungsstrategien wirken, konnten vorerst nur vage beschrieben werden. Damit lag es nahe, im nächsten und letzten Schritt der vorbereitenden Untersuchung auf der Grundlage der Verwendungsnachweise die zwischen den einzelnen Rubriken und deren Praxis-Figurationen wirkenden Verbindungen genauer zu untersuchen.

Das Sample der Verwendungsnachweise aus dem Jahr 2010 umfasste 25 der 26 durch den Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. geförderten Projekte. Ein Theater verfolgte mit der Projektentwicklung den Schwerpunkt Theater für junges Publikum und erfüllte nicht das Kriterium einer langfristigen Zusammenarbeit mit nicht-professionellen Spieler_innen.

Hinsichtlich der weiter oben diskutierten Möglichkeit des Fernbleibens unterscheiden sich die Projekte darin, ob sie im schulischen Umfeld (und hier speziell im Unterricht) verortet sind oder als Projekt in der Freizeit der Teilnehmer_innen realisiert werden. Projekte aus diesen beiden Zusammenhängen sollten je eigenständig untersucht werden, da sie insbesondere in Bezug auf die Option von Fernbleiben als Gegenhorizont zum Gestalten klar unterschiedliche Parameter aufwiesen. Für das Untersuchungsfeld der Freizeitprojekte legte ich den Fokus auf solche, die mit einem explizit biografischen Ansatz arbeiteten und die Teilnehmer_innen als Expert_innen einer Lebenserfahrung ansprachen, da hier Gestalten, wie in 2.7.3 dargelegt, in besonderer Weise mit dem Aspekt des Verkörperns verknüpft war. Ich versprach mir davon, noch weiterführende Einblicke in die Beschaffenheit der Verbindung zwischen →Phänomen und →Handlungs- und interaktionalen Strategien aus der Perspektive der Teilnehmer_innen zu gewinnen.

2.8.1. Projekte im schulischen Umfeld: In die Kunst der Darstellung finden

Projekte der Kulturellen Bildung in Kooperation mit Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass hier auch Heranwachsende angesprochen werden können, die möglicherweise in der Freizeit insbesondere nicht an einem künstlerisch orientierten Projekt teilnehmen würden. Die Idee, Schüler_innen aus allen familiären Umfeldern gleichermaßen Teilhabe an Kunst und Kultur zu eröffnen, ist stark an diese Form der Kooperation

geknüpft. Nun ist das Theaterspiel, wie auch bereits an Fundstellen in den Daten rekonstruiert werden konnte, durch den Aspekt der Verkörperung eine besonders intensive Form der Teilhabe an einem künstlerischen Projekt. Dies führte im Rahmen dieser Untersuchung zur Hypothese, dass die gleichen Impulse, die Gestaltungsaktivitäten provozieren, auch dazu führen können, dass Teilnehmer_innen Distanz suchen und dem Projekt fernbleiben.

Diese zweite Alternative ist bei Projekten im Klassenverband nicht gegeben. Daher stellt sich die Frage, was diese Alternativlosigkeit für die Gestaltungsstrategien der Schüler_innen und die sich darauf beziehenden Interventionen der Künstler_innen, bedeutet. Dieses Nicht-Wegbleiben-Können wirkt auch in die Gegenrichtung, also auf das von den Künstler_innen geplante Theaterspiel, und baut so ein starkes Spannungsfeld auf.

„Oft nehmen interne Gruppenprozesse Einfluss auf die Arbeit und es können plötzlich Formen z.B. von Bullying oder Mobbing auftreten. Grund dafür ist, dass diese Jugendlichen tagtäglich Gewaltsituationen ausgesetzt sind. Viele sind in einem gewalttätigen Haushalt aufgewachsen. Die Belastung durch solche Erfahrungen wird in der freien Form unserer Projekte oft ungefiltert herausgelassen. In der Arbeit mit diesen Jugendlichen geht es darum, eine Form zu finden, die diese brutalen Verhaltensweisen in den Hintergrund treten lässt.“

Diese aus unterschiedlichen – hier problematischen – Familienkontexten einfließenden Verhaltensweisen wirken von Seiten der Zielgruppe her intervenierend auf die gestalterischen Optionen, die Theaterspielen eröffnen kann. „Das bedeutete […] sehr viel soziales Management und leider wenig darstellerisches Training und Schauspielkunst.“ Eine große Herausforderung für die leitenden Künstler_innen, die das Training im „Aufeinanderhören, Reagieren und freien Sprechen“ und die Ermutigung der Schüler_innen, „sich auf die eine oder andere Art zu äußern“, in ihre Projektplanung und -durchführung integrieren müssen.

Nebst dem Trainieren von persönlichen und sozialen Kompetenzen für das Theaterspiel kann im Schulkontext, wie weiter oben bereits angesprochen, die künstlerische Form eine wesentliche Rolle spielen, um Alltagsverhalten vorübergehend in Vergessenheit zu bringen. Das „kann gelingen, wenn die Projektleiter ein Thema und eine Beschäftigungsform finden, welche die Schüler als spannend und enervierend empfinden“. Im hier beschriebenen Fall war das der Einbezug des künstlerischen Mediums des Videos, das den leitenden Künstler_innen mehr zufällig im Rahmen der ersten Proben als wirkungsvolles Mittel der schauspielerischen Erzählung für diese Schülergruppe zufiel. Es sorgte offenbar für Aufregung und Erregung bei den Schüler_innen und machte sie im besten Sinne kirre, (vgl. Synonyme zu enervieren auf http://www.duden.de/rechtschreibung/enervieren), es traf ihren Nerv.

„Als wir die professionelle Filmtechnik vorstellten, entstand aber sofort eine hohe Motivation. […] Dass wir so sehr mit dem Filmen arbeiten würden, war zunächst nicht geplant, war aber ein glücklicher Kunstgriff.“

Das Finden von Impulsen, die den Nerv der Teilnehmer_innen – offenbar durchaus auch jenseits des persönlichen und sozialen Wohlfühlbereichs – treffen, und das Setzen

von Kunst-Griffen durch erfahrene Künstler_innen kann die Schüler_innen (vorübergehend) in eine andere, in eine Kunst-Welt versetzen. „Die Schüler waren begeistert und sprühten regelrecht vor Ideen, was sie alles filmen wollten."

„Jede Gruppe bekam die Aufgabe, sich eine kleine Geschichte zu überlegen, die an unterschiedlichen Orten im Schülercafé spielen sollte. […] Danach wurden die Szenen angeschaut, ohne sie aufzunehmen. In einem zweiten Schritt wurden dann die wichtigsten Punkte zur Verbesserung der Szene mit den Schülern durchgesprochen. […] Nachdem die Szenen […] anhand des Feedbacks überarbeitet waren, fand die Aufnahme der einzelnen Szenen statt. Die Kamera bediente [ein leitender Künstler, uj]; die Verantwortung für Tonangel und Klappe übergaben wir zwei der Jugendlichen. So gelang es uns, […] alle mit einer wichtigen Aufgabe zu besetzen, wodurch die Arbeitsatmosphäre extrem ruhig und sehr fokussiert war. Jeder hatte seine Aufgabe und war wichtig in dem Aufnahmeprozess."

Diese den Nerv der meisten Schüler_innen treffende Intervention scheint ein wesentlicher Impuls für Projekte zu sein, bei denen die Entscheidung zur Teilnahme nicht von den Teilnehmer_innen selbst getragen wird. Gleichzeitig bringen die leitenden Künstler_innen und auch die für das Medium Film notwendige Arbeitsweise klare Strukturen in den Arbeitsprozess. Auch Tanz, musikalische Formate und Improvisation werden in anderen Schulprojekten als Formate beschrieben, die die Mischung aus Faszination und Ablenkung hervorbringen, die es Spieler_innen (nicht allein) aus problematischen Lebenszusammenhängen ermöglicht, Distanz zu schaffen zur sozialen Realität und ihrem mitunter das Theaterspiel torpedierenden „markanten Habitus".

Im hier beschriebenen Fall orientierten sich die leitenden Künstler_innen inhaltlich klar an den Ideen der Schüler_innen und griffen den Vorschlag eines Schülers auf, „einen Film über das Flaschendrehen zu drehen, bei dem etwas schiefgeht". Die „Mitschüler waren begeistert von diesem Plot und es war schnell klar, dass er unser Ausgangspunkt […] sein würde".

Die Verknüpfung der durch einen Kunst-Griff hervorgebrachten Initialzündung mit dem Aufgreifen der inhaltlichen Idee der Schüler_innen wirkte für die Spieler_innen offenbar bindend und führte so auch zu Lernprozessen auf der Ebene der Selbststeuerung.

„Bei der Besprechung war richtig zu spüren, dass die Schüler seit dem ersten Treffen viel dazugelernt hatten. Die Besprechung war im Vergleich zu den Anfangsbesprechungen viel strukturierter. Jeder ließ den anderen aussprechen und wartete auf den anderen."

Wie bereits im vorangehenden Kapitel hypothetisch formuliert, bestätigt sich hier, dass ein bestimmter Umgang im Ensemble – oder hier innerhalb der Crew – für das Schaffen des künstlerischen Werkes unabdingbar ist.

„Die Schüler hatten sich nämlich ausgedacht, dass derjenige, der die Flasche am Ende dem Geist geben würde, dann verschwinden und sich in Luft auflösen sollte. Filmtechnisch erforderte dies einen genauen Dreh- und Spielablauf. Improvisieren war also nicht angesagt. Wir kamen hier an unsere Grenzen, vor allem, was die Konzentration und Wiederholbarkeit im Schauspielen anging."

Noch einmal wird deutlich, dass das gemeinsame Durchlaufen des Schaffensprozesses im Ensemble, hier in der Crew, bis hin zu einer Aufführung, hier zu einer Filmvorführung mit Nachgespräch für die Mitschüler_innen, unabdingbar zum gestaltenden Handeln in der Darstellenden Kunst dazugehört und für den Einzelnen wie für das Ensemble wie für die Künstler_innen selbst von grundlegender Bedeutung ist.

Nicht unerwähnt bleiben soll zum Schluss, dass die Künstler_innen bezüglich der Kooperation mit Schulen klar Rahmenbedingungen benennen können, die für den Prozess des künstlerischen Theater-Schaffens von Bedeutung sind. Im hier dargestellten Fallbeispiel waren dies im Besonderen die Möglichkeit, in einem kompakten Zeitraum „von wenigen Wochen“ arbeiten zu können. Darüber hinaus bewerteten die Künstler_innen den Wechsel „aus dem AG-Bereich in die Arbeit mit 2 separaten Schulklassen“ als positiv. „Dies war ebenfalls eine Änderung, die sehr viel mehr Ruhe in die Probeneinheiten brachte.“ So kann die Arbeit im verbindlichen Kontext des Unterrichts – unter Berücksichtigung von der Projektarbeit angemessenen Zeitfenstern und Personalschlüssel – auch Prozesssicherheit für die Künstler_innen bringen. Schließlich schätzten die Theaterschaffenden die Beteiligung der Lehrkräfte am Projekt als wichtig ein, „damit hatten wir schon gute Erfahrungen gemacht und das bestätigte sich erneut“.

Für die Fragestellung der Untersuchung erscheint insbesondere die in diesem Kapitel gehobene Verknüpfung zwischen einer durch die leitenden Künstler_innen gesetzten, den Nerv der Teilnehmer_innen treffenden Initialzündung und dem ersten, vor Ideen sprühenden Gestalten bedeutsam. Weiterhin wird deutlich, dass die Schaffensprozesse im Fortgang von Theaterprojekten (auch) den Charakter eines genauen, wiederholbaren, konzentrierten Arbeitens annehmen und hier eine handwerkliche Qualität bekommen. Das Einbringen von eigenen Ideen erscheint ebenfalls als bedeutsamer Faktor. Das Wahrnehmen eines solchen Freiraums, bzw. das Schaffen desjenigen durch die leitenden Künstler_innen, kann der Kategorie des →Phänomens zugeordnet werden.

Schließlich zeigt sich, dass das Ensemble dem Einzelnen in seinem Schaffen Halt und Resonanzraum bietet. Und weiter, dass die Einzelnen im Ensemble und als Ensemble – unter Einwirkung der leitenden Künstler_innen – eine eigene Kultur zur Bewältigung der verschiedenen Phasen des Projektes entwickeln. Es ist denkbar, dass die Ausprägung dieser Ensemble-Kultur Einfluss nimmt auf das Andauern und Durchhalten von gestaltenden Prozessen sowohl von Einzelnen als auch von Untergruppen und dem gesamten Ensemble. Es entwickelt damit – wie schon in vorangehenden Untersuchungsschritten angenommen – eine Gegenkraft zum Druck, der aus der öffentlichen Aufführung des Schaffens entsteht. Das Ensemble und seine Kultur haben also →Kontext-Charakter.

2.8.2. Biografisch orientierte Theaterprojekte

Die nachfolgend untersuchten Projekte unterscheiden sich hinsichtlich der Schulprojekte zuerst darin, dass sie in der Freizeit stattfanden und die Teilnehmer_innen dadurch aus freier Entscheidung daran teilnahmen. Für ein weiteres Projekt, das im Rahmen eines Angebots für Menschen in langer Arbeitslosigkeit realisiert wurde, galt zwar die Grundlage der freien Entscheidung durch die Teilnehmer_innen – danach allerdings wurde es im Rahmen von Arbeitszeit durchgeführt. Interessant wird es im Kontext dieses Kapitels, weil es ebenfalls mit biografischem Material der Beteiligten arbeitete. Was also macht das Besondere des Theater-Schaffens aus, dass das biografische Material von nicht-professionellen Spieler_innen zum Ausgangspunkt wählt?

„Für alle Beteiligten, einschließlich mir selbst, war dieses Projekt eine Reise ins Ungewisse. Wir waren alle Pioniere und gleichzeitig war jeder auch ein Experte für etwas […]. Was lag also näher als eine Begegnung auf Augenhöhe."

Theaterprojekte mit Teilnehmer_innen, deren spezifische (Lebens)-Erfahrungen Ausgangspunkt und/oder thematischer Schwerpunkt eines Theaterprojektes sind, bringen ein besonderes Verhältnis zum Projekt und zu den leitenden Künstler_innen ins Spiel. Sie sind gefragt, werden gesucht und sie haben einen Experten-Status. Mitunter gilt das für viele Theaterprojekte, die im Freizeitbereich stattfinden, denn immer geht es hier darum, Teilnehmer_innen für das Projekt zu gewinnen und langfristig zu binden. Genauso steht die spezifische Orientierung auf die Lebenswelt der Spieler_innen auch in Schulprojekten im Fokus, wie sich im vorangehenden Kapitel schon zeigte.

Die Versammlung von Teilnehmenden, die alle eine ähnliche Lebenserfahrung teilen und diese künstlerisch zum Thema machen, verdichtet jedoch die Vorgänge des Gewinnens, des Aufrechterhaltens der Faszination für das Vorhaben und des künstlerischen Befragens persönlicher Erfahrungen, wie die nachfolgende Rekonstruktion zeigt.

Die Ausgangspunkte solcher Projekte sind unterschiedlich – manche werden zu gesellschaftlichen Anlässen und Jubiläen entwickelt, andere, um eine bestimmte Thematik in die Öffentlichkeit zu bringen – eigen ist allen, dass die Künstler_innen sich intensiv auf den besonderen biografischen Kontext, der durch die Teilnehmer_innen verkörpert wird, vorbereiten und beziehen. Beispiele aus den Verwendungsnachweisen reichen vom vorbereitenden Praktikum im Alltag der Teilnehmer_innen über das Einlesen in die spezifische lebensweltliche Thematik bis zum Einstieg über Interviews oder zum speziell mit Blick auf das Thema und die Teilnehmenden zusammengestellten künstlerischen Team.

„Außer mir selbst hatten alle beteiligten Künstler Migrationshintergrund, ein Faktor, der sich auf die gesamte Arbeit sehr konstruktiv auswirkte. Es war dies für die Glaubwürdigkeit der behandelten Themen wichtig, gleichzeitig konnten diese Künstler auch Rollenvorbilder für junge teilnehmende MigrantInnen sein."

Mit solchen Vorbereitungen schaffen die leitenden Künstler_innen erste Resonanzräume für die Teilnehmer_innen, im Fall des Praktikums sogar durch die Erfahrung am eigenen Körper. Das Prinzip, besondere, vorwiegend künstlerische Resonanzräume zu schaffen, ist auch im weiteren Verlauf solcher Projekte mit biografischem Bezug auf-

fällig. Diese eröffneten Räume können sehr unterschiedlich gestaltet sein, ihre Einrichtung verfolgt jedoch immer das Ziel, den Teilnehmer_innen und ihren Erfahrungen und Geschichten im künstlerischen Gestalten zu begegnen. Bevor einige Beispiele hierfür genannt werden, soll kurz auf diese besondere Form der Begegnung eingegangen werden.

Tatsächlich haben die hier beschriebenen Projekte stärker den Charakter eines Austauschs, bei dem die Künstler_innen zwar auch den Teilnehmenden etwas zeigen, lehren oder vermitteln, bei dem sie sich aber gleichzeitig in ihrem eigenen Schaffen radikal von dem abhängig machen, was die Teilnehmenden ihnen zeigen (können).

„Neben der gemeinsamen Recherchearbeit […] stand eine fünfwöchige Schreibwerkstatt mit [einem leitenden Künstler, uj] im Zentrum der Arbeit. […] Es entstanden sehr persönliche und emotionale Texte. Im Vordergrund der nächsten Phase […] stand das schauspielerische Training, in welchem die Teilnehmer lernten, die bei der Schreibwerkstatt verfassten eigenen Texte in einer szenischen Textperformance überzeugend zu präsentieren. […] Daneben wurde weiter an den selbstgeschriebenen Texten gearbeitet und diese fertig gestellt.“

„Einfaches Zuhören, Hinsehen, Sich Einfühlen und Nachfragen haben zu vielen stimmigen Entscheidungen geführt. Ganz wichtig als Erinnerungsstütze für die [Teilnehmenden, uj] […] waren die individuell mit Fotos gestalteten Protokolle der Regieassistentin […], die den [Teilnehmenden, uj] nach jeder Probe mitgegeben wurden. Unser Pianist aber wünschte sich zu seiner Orientierung und Sicherheit eine ganz andere Unterstützung. Ausgerechnet er, der zeitlebens ein Meister des Improvisierens war, brauchte für jede Probe seine ‚Assistentin‘ an der Seite, um dann frei spielen zu können.“

Bemerkenswert ist der einladende, einfühlende, ernst-nehmende Gestus, der sich mit dem Eröffnen von künstlerisch angelegten Resonanzräumen für die Teilnehmenden verbindet und sich auch aus der Sensibilität des Vorgangs, persönliches Material zum Gegenstand einer Veröffentlichung zu machen, erklärt. Auch und gerade, wenn die Teilnehmenden selbst dieses Material in Proben und später auf der Bühne verkörpern, braucht es Vertrauen und Versicherung, wie ein weiteres Beispiel zeigt:

„Der [neue Ort, uj] mit seinen klangvollen Gängen tat sein Übriges zur Anfangsstimmung. Die konnten wir gut gebrauchen, denn meine Anforderungen an die Einzelnen, sich zu zeigen, zu äußern, Positionen einzunehmen, waren für manche grenzwertige Zumutung.“

Auch hier reagierte die Theaterschaffende mit einer vertrauensbildenden Intervention:

„Durch tägliches Körperstimmtraining und einen extra Impro-Theater-Workshop mit einer blutjungen spritzigen Kollegin gelang es uns, die Zumutung immer auf der Sachebene zu halten und zunehmend eine vertraute, für manche ‚familiäre‘ Atmosphäre aufzubauen.“

Es fällt auf, dass in diesen Projekten die Theaterschaffenden dezidiert über künstlerische Mittel und Medien Vertrauen aufbauen und zuhören, hinsehen und nachfragen, um mit dem persönlichem Material umzugehen.

Durch die klare Entscheidung der Spieler_innen zur Teilnahme am Projekt konnten die Theaterschaffenden darüber hinaus auf eine solide Motivationslage aufbauen. Auch beim Projekt für Menschen in längerer Arbeitslosigkeit entschieden sich die Teilnehmer_innen zu Beginn aus freien Stücken für die Teilnahme. Diese Entscheidung hatte offenbar beflügelnde Wirkung und „setzte Mut bei den TN frei. […] Ursprünglich war jetzt eine Pause bis zum Probenbeginn […] [geplant, uj]. Doch auf Wunsch der TN bot […] der Regieassistent spontan weitere wöchentliche Trainings an."

Der künstlerische Resonanzraum für das Eigene zeigt sich, je nach Projekt, unterschiedlich ausgestaltet. Während das eine Projekt in einer spiralförmigen Struktur vom Geschichten-Schreiben, zum Präsentieren, zum Theaterspiel, die Teilnehmenden immer wieder neu und anders fordert und trainiert, orientiert sich ein zweites Projekt – auch mit Blick auf die spezifischen Bedürfnisse der hier Teilnehmenden – stärker auf die Entwicklung des/der Einzeldarsteller_in. Hier agierten auch professionelle Improvisations-Schauspieler_innen als Dialog-Partner_innen. In ihrer Flexibilität konnten sie so den nicht-professionellen Spieler_innen in ihrer besonderen Form des Ausdrucks folgen und gegenübertreten und so auch im Spiel flexibel neues Gestalten anregen und bereits entwickelte Formen konsolidieren.

Die Bündelung des biografischen Materials und seine Aufbereitung für die Aufführung wurde in den Projekten von Autoren_innen und/oder den leitenden Theaterschaffenden übernommen. Auch hier wird eine spezifisch künstlerische Aufmerksamkeit gegenüber dem Biografischen der Teilnehmer_innnen und ihrem Spiel erkennbar. Gleichzeitig wird das Pendeln zwischen eigenem Ausdruck und künstlerischer Bearbeitung (mal von den Teilnehmer_innen selbst vorgenommen, mal von professionellen Theaterschaffenden) als Pendeln zwischen Verkörperung und Distanzierung deutlich. Dadurch entwickelt sich eine Verstetigung des Gestaltungs-Handelns bis zu den Aufführungen hin.

„Der Autor […] hatte in der Zwischenzeit auf der Grundlage der Recherche-Ergebnisse und der selbstverfassten Texte eine Rohfassung des Stückes erarbeitet. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Gruppe, dem Regisseur und dem Dramaturgen wurde das Stück szenisch und inhaltlich erprobt und an die Bedürfnisse und Überzeugungen der einzelnen Spieler angepasst. Dieser Vorgang war ein gemeinschaftlicher Prozess."

„Bei den Aufführungen war dann noch etwas zu beobachten, über das wir sehr überrascht waren. Auch Spieler, die sich am nächsten Tag nicht mehr erinnern können, dass sie Theater gespielt haben, fingen an, eine Art Text zu reproduzieren oder Spielsituationen zu erinnern […] oder Pointen zu setzen, um wieder einen Lacher zu ernten wie beim letzten Mal. [Ein Teilnehmer, uj], der krankheitsbedingt oft endlos monologisiert, bittet jetzt höflich seine Mitspielerin ‚nun Sie wieder'. [Eine Teilnehmerin, uj] ist manchmal durch den räumlichen Wechsel […] vor Vorstellungsbeginn desorientiert und unruhig […]. Sobald aber das Ritual der Vorstellung und die Magie des Spiels beginnt, ist sie aufmerksam, friedlich, ganz präsent und ihre Augen leuchten."

Noch mal werden zwei bereits verschiedentlich in den Daten angesprochene Zusammenhänge deutlich:

- Die Einbindung in ein gestaltendes Ensemble ist für das gestaltende Individuum im Theaterprozess von entscheidender Bedeutung. Hier finden wesentliche Wechselwirkungen statt, die sich insofern von Teamarbeit unterscheiden, als

der/die Einzelne immer mit seiner/ihrer sozialen Realität und seinem/ihrem spezifischen Habitus – kurz mit seiner/ihrer ganzen Person im Gestaltungsprozess der Gruppe aktiv ist. Demgegenüber setzt sich ein Team in der Regel aus Expert_innen für bestimmte Fertigkeiten zusammen, die weitaus distanzierter von der eigenen Person – als dies beim Theaterspielen der Fall ist – zum Einsatz gebracht werden. Ebenfalls bedeutsam ist, dass ein Ensemble zur Lösung seiner spezifischen Aufgaben ein Gegenüber von Außen braucht – Regisseur_innen und Dramaturg_innen beispielsweise –, auf das ein Alltags-Team verzichten kann. Es wird hier deutlich, wieso das Zusammenwachsen zu einem Ensemble keineswegs mit Teambildungsprozessen gleichgesetzt werden kann. Demnach können auch die auf das Ensemble bezogenen Handlungsweisen, die einzelne Spieler_innen entwickeln, nicht verkürzt als ‚Teamfähigkeit' betrachtet werden.

- Die Aufführungen sind Teil des Gestaltungshandelns der Teilnehmer_innen. Noch während der Aufführung entwickeln sie ihr Spiel, ihre Verkörperung, weiter. Die Besonderheit hier ist, dass Gestalten im Theaterprozess von bewusstem Zum-Ausdruck-Bringen, wie es im schauspielerischen Training entwickelt wird, bis zum intuitiven Verkörpern, wie es beispielsweise beim versuchten Ernten von Lachern der Fall ist, reichen kann. Beide Formen der Gestaltungsstrategie werden gerade durch die Veröffentlichung der Aufführung und die Präsenz eines Publikums von den Spieler_innen weiter verdichtet. Demnach gehört das Moment einer Veröffentlichung – in welchem Kontext auch immer – grundlegend zur ästhetisch-kulturellen Bildungserfahrung von Teilnehmer_innen eines Theaterprojektes dazu.

Bleibt als letzter Punkt, einen Blick auf die von den Autor_innen der Verwendungsnachweise angesprochene →Konsequenzen zu werfen.

„Ich habe bei allen Mitspielern ein Aufblühen erlebt durch den herzlichen gleichberechtigten Umgang auf den Proben, die Aufmerksamkeit und weil sie in diesem Projekt eine Aufgabe bekommen haben, für die sie unverzichtbar sind."

Das „Aufblühen" wird an anderer Stelle auch als „gesteigerte Lebensenergie" bezeichnet. Nun macht es sicherlich einen Unterschied, ob die Teilnehmer_innen als Heranwachsende ein mitunter überbordendes Maß an (ungerichteter) Energie in das Theaterprojekt einspeisen oder ob ältere Teilnehmer_innen im Spiel Energien reaktivieren. Doch auch bei jungen Spieler_innen wird von Wirkungen gesprochen, die einem „Aufblühen" gleichkommen: „Die Kinder entwickelten im Laufe der Zeit ein unglaubliches Selbstbewusstsein. […] Unsere Erwartungen diesbezüglich wurden […] weit übertroffen." Interessant ist die Verknüpfung, die die leitende Künstlerin des vorangehenden Zitats für die →Konsequenz „Aufblühen" formuliert. So sieht sie „Aufmerksamkeit bekommen" als →Phänomen und „Aufgabe erfüllen, für die der/die Einzelne unverzichtbar ist" als →Handlung direkt miteinander verknüpft.

Aus der Außensicht der Untersuchenden bleibt mir hier ergänzend anzufügen, dass diese Ursache-Wirkungs-Verknüpfung sicherlich nicht als eine direkte Linie zu denken ist, sondern, wie die Betrachtung gerade der Theaterprozesse mit biografischem Material zeigt, eher in einem Hin-und-her-Pendeln. So nehmen Handlungen und Interaktionen immer wieder Einfluss auf die Künstler_innen, die mit ihren Interventionen Aufmerksamkeits-Räume für die Spieler_innen schaffen:

„Sie genossen es, aufmerksame Zuschauer (die Menschen hinter dem Regietisch) für ihr Tun und Sein zu haben. Und unsere Begeisterung war echt, weil das Agieren der […] Spieler so authentisch, unmittelbar, offen, spontan, im besten Sinne originell und ‚bühnenreif' war."

So scheint es wichtig, dass auch die Künstler_innen für sich selbst Nerv treffende Impulse erfahren, um innerhalb des Theaterprojektes mit nicht-professionellen Spieler_innen aufzublühen. Damit kann eintreten, was eine Theaterschaffende in einem anderen Projektzusammenhang formuliert:

„Diese Initiative der Gruppe, kontinuierlich an Stücken zu arbeiten, begleite ich als Choreografin sehr gerne."

3. Nach Lektüre des Datenmaterials der Verwendungsnachweise

Abschließend sollen die aus der vorbereitenden Untersuchung gehobenen Rubriken des Kodierrahmens als Überblick im Sinne einer (nun schon präziser gefassten) Landkarte der konkreten Zusammenhänge zwischen

- ursächlichen Bedingungen und
- Kontext(en) für
- Impulse, die zu
- gestaltenden Handlungen und Interaktionen oder Gestaltungsstrategien der Teilnehmer_innen führen und den
- Konsequenzen, die daraus erwachsen,

aufgelistet werden.

Die bisher aus dem Datenmaterial gehobenen Zusammenhänge dienen so als „im Verlauf der Forschung generierte Hypothesen", die im Rahmen des zweiten Teils der Untersuchung „auf ihre Robustheit hin überprüft" (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 197) werden sollen.

3.1. Was führt zum Gestalten der Teilnehmer_innen? Erste Hypothesen

Zum leichteren Überblicken werden hier die relevanten gehobenen Zusammenhänge als Liste dargestellt.

Die *kursiv gesetzten Begriffe* sind sogenannte *In-vivo-Kodes*, also „Worte und Äußerungen, die von den Informanten selbst verwendet werden, die so treffend sind, daß Sie sofort auf sie aufmerksam werden" (Strauss/Corbin 1996: 50).

Die zwei Listen basieren auf der methodischen Basis einer Maximierung von Unterschieden (vgl. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 177). Diese betrifft insbesondere die Ausgangsbedingungen (verpflichtet sein vs. aus freien Stücken entscheiden).

Ursächliche Bedingung	Die Teilnehmer_innen sind zur Teilnahme verpflichtet
Interventionen	Theaterschaffende: • setzen durch Kunstgriff *Initialzündung* bei Teilnehmer_innen • trainieren „social skills“ für die Theaterarbeit • greifen inhaltliche und ästhetische Ideen der Teilnehmenden auf • binden den/die Einzelne_n in *ihre/seine Aufgabe* ein Teilnehmende: • blockieren durch *ungefiltertes Hinauslassen von Alltagserfahrungen und -verhaltensweisen* Theater-Spiel und Entwicklung einer Veröffentlichung
Phänomen	• der Nerv wird getroffen • sich in eine „Kunst-Welt“ versetzt finden • Gestaltungsfreiräume eröffnen sich • Druck der Veröffentlichung ist wahrnehmbar
Gestaltende Handlungen	• Einbringen von eigenen inhaltlichen und ästhetischen Ideen • künstlerisch-handwerkliche Realisierung dieser Ideen im Dialog mit den Theaterschaffenden • *Aufgabe erfüllen, für die der/die Einzelne unverzichtbar ist* Eigenschaften der gestaltenden Handlungen: • *Sprühen vor Ideen* • *konzentriertes, wiederholbares Arbeiten* • Blockiert sein, im Widerstand sein
Kontext	Ensemble: • vermittelt einzelnen Teilnehmenden Halt und Resonanzraum • verbindet Einzelne_n, Gruppe und leitende_n Künstler_in im Gestalten • entwickelt darin eine eigene Kultur • bietet Halt gegenüber dem *Druck* der Veröffentlichung • Vertrauensperson, die Teilnehmende bereits kennt und unterstützen kann
Konsequenzen	Aufführung/Veröffentlichung kann realisiert werden

Tabelle 3
Zusammenhänge im Kodierrahmen: Teilnehmer_innen, die verpflichtet sind.

Ursächliche Bedingung	• Die Teilnehmer_innen sind als *Experten_innen* einer Lebenserfahrung gefragt • Die Teilnehmenden entscheiden sich für die Teilnahme
Interventionen	Theaterschaffende: • bereiten sich auf die im Zentrum stehende spezifische Lebenserfahrung der Teilnehmer_innen vor • begeben sich über den durch die Teilnehmenden verkörperten Schwerpunkt auf Augenhöhe zu ihnen • übernehmen die künstlerische Bündelung des biografischen Materials und bringen es damit in eine Distanz zu den Teilnehmenden • setzen künstlerische Resonanzräume für das im Zentrum des Projektes stehende Eigene der Teilnehmenden Eigenschaften von künstlerischen Resonanzräumen: • einladend, *einfühlend,* ernstnehmend und (variiert) wiederkehrend Eigenschaften von Alltagserfahrungen und -verhaltensweisen der Teilnehmenden: • sind als inhaltliches und ästhetisches Material gefragt
Phänomen	• *Druck* der Veröffentlichung ist wahrnehmbar • die eigene Erfahrung, die eigene Person bekommt *Aufmerksamkeit* • die Teilnehmenden haben „Ja“ gesagt
Gestaltende Handlungen	• Einbringen von eigenen inhaltlichen und ästhetischen Ideen • künstlerisch-handwerkliche Realisierung dieser Ideen im Dialog mit den Theaterschaffenden • Aufgabe erfüllen, für die der/die Einzelne unverzichtbar ist Eigenschaften der gestaltenden Handlungen: • in *gemeinsamer Auseinandersetzung*, im *gleichberechtigten* Umgang auf den Proben • im Pendeln zwischen Nähe und Distanz zum Material • im Pendeln zwischen intuitivem und bewusstem Gestalten • werden bis zum Ende der Aufführungen weiter verfolgt

Kontext	Ensemble • vermittelt einzelnen Teilnehmenden Halt und Resonanzraum • ist als Gesamtes ein künstlerisch-inhaltliches Gegenüber für Theaterschaffende • entwickelt darin eine eigene Kultur • bietet Halt gegenüber dem *Druck* der Veröffentlichung
Konsequenzen	• Aufführung/Veröffentlichung kann realisiert werden • *Aufblühen* der Teilnehmenden, *gesteigerte Lebensenergie* • Theaterschaffende sind *begeistert* von den Teilnehmenden und ihrem Schaffen

Tabelle 4
Zusammenhänge im Kodierrahmen: Teilnehmer_innen sind als Expert_innen gefragt.

Der Vergleich der Listen zeigt, dass trotz des großen Unterschieds bezüglich der ursächlichen Bedingung und der Art und Weise, wie verkörperte und gewusste Lebenserfahrung zu Beginn des Projektes einfließt, eine Reihe von Berührungspunkten und Überschneidungen benannt werden können. So beispielsweise das Einbringen von eigenen inhaltlichen und ästhetischen Ideen oder die Aufgabe, bei der der/die Einzelne unverzichtbar ist. Andere Aspekte werden möglicherweise nur in einer Liste aufgeführt, weil sie für die zweite Konstellation bis hierhin noch nicht explizit erwähnt wurden (gesteigerte Lebensenergie als Konsequenz, zum Beispiel). Ob dies tatsächlich der Fall ist, wäre in der folgenden Auswertung der Teilnehmer_innen-Interviews weiter zu überprüfen, genauso wie die Frage, wie genau unterschiedliche Ausgangsbedingungen unterschiedlich wirken.

3.2. Exkurs: Chancen und Risiken eines Projektberichts

In den Förderschwerpunkten der Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung der Kulturellen Bildung unterstreicht der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. das grundsätzliche Interesse an Projektdokumentationen, um so „zur Entwicklung der Kulturellen Bildung auf dem Gebiet der Darstellenden Kunst beitragen“ zu können. Explizit werden die Theaterschaffenden hier eingeladen, „auch nicht erfolgreiche Projektumsetzungen“ zu dokumentieren, um so „wertvolle Beiträge für die Weiterentwicklung einer Konzeption auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung leisten können“ (Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung *Kulturelle Bildung,* 2013).

Nach der Lektüre von über 60 Verwendungsnachweisen kann ich als Untersuchende, wie als Praktikerin, dieser Einschätzung zustimmen. Theaterschaffende, die den Mut hatten, ihr Projekt beschreibend, selbstreflexiv und kritisch zu dokumentieren, boten

einen großen Umfang an interessantem, nützlichem und inspirierendem Erfahrungswissen. Diese Form der Projektreflexion ist allerdings mit Mut und der Bereitschaft zur (Zeit-)Investition verbunden. Nicht alle Verwendungsnachweise wiesen eine solche Qualität aus.

Das mag auch daran liegen, dass die geforderten Informationen sehr breit angelegt sind. „Durchgeführte Arbeiten und Aufgaben“, „Ihr Erfolg“, „Ihre Auswirkungen“, „Besonderheiten im Projektverlauf“ sowie „Öffentlichkeitsarbeit“ und daraus resultierender „Zuschauerzuspruch“ (aus der Überschrift und Einleitung des entsprechenden Formulars) sind sehr weitgefasste Anfragen an den/die Schreibende. Das Dilemma ließe sich dadurch lösen, dass der künstlerisch-pädagogische Projektverlauf und seine Besonderheiten auf einem gesonderten Blatt befragt und beschrieben werden könnt und so – wie beim Antragsformular – der Verwendungsnachweis ebenfalls in (hier zwei) verschiedene Bereiche geteilt würde.

3.2.1. Interessant für Praktiker_innen: Arbeitsweisen, Krisen, Erfahrungswerte

So strukturiert ließen sich die gebündelten Projekterfahrungen leicht und pragmatisch im Rahmen einer Online-Datenbank oder eines PDF-Readers weiteren Theaterschaffenden, die Theaterprojekte der Kulturellen Bildung realisieren, zugänglich machen. Darüber hinaus wäre solcherart gebündeltes Praxiswissen auch für die Praxisforschung eine reiche und wichtige Quelle. Weiter gibt es sicherlich noch andere – eher strukturell orientierte – Erfahrungswerte, die für die in der Kulturellen Bildung aktiven Theaterschaffenden von Interesse sind: Informationen zur Presseresonanz, Erfahrungswerte des Produktions- und künstlerischen Teams, Aspekte von Elternarbeit und Verankerung in den Stadtteilen, um nur einige Aspekte zu nennen, von denen in den Verwendungsnachweisen berichtet wurde. Auch sie wären es wert, schriftlich oder im Rahmen einer Veranstaltung in Umlauf gebracht zu werden.

Gleichermaßen könnten inhaltlich-künstlerische Prozessbeschreibungen Ausgangspunkt von gemeinsamen Projektreflexionen der leitenden Künstler_innen sein oder als Impuls für spezifische Fortbildungsangebote für freie in der Kulturellen Bildung aktive Theaterschaffende wirken.

3.2.2. Mut zur Selbstreflexion, Mut die Lücken zu benennen, Mut zur Beschreibung

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass gerade bei fortdauernder Lektüre von Verwendungsnachweisen diejenigen zum Mitgehen und -denken einladen, die Probleme und Schwierigkeiten offen benennen, die erfolgreiche und/oder gescheiterte Lösungsansätze darstellen und die durch eine selbstreflexive Haltung gegenüber dem Verlauf geprägt sind. Berichte wiederum, die in allgemeinen Sätzen Vorgänge und Erfolge des Projektes beschreiben, sind wenig reizvoll zu lesen und gestatten dem/der Lesenden kaum Einblicke in das Geschehen des Projektes.

In diesem Zusammenhang kann ein, meines Erachtens interessantes, sprachliches Detail reflektiert werden, das mir – wohl durch die von mir verfolgte Untersuchungsperspektive – bei fortlaufender Lektüre immer intensiver aufgefallen ist. Einige Theaterschaffende nutzten verbreitet passive Satzkonstruktionen, um das Handeln ihrer Teilnehmer_innen zu beschreiben: „Den Spieler/innen wurden die Grundzüge […] vermittelt“, „inhaltlich waren die Szenen mit den Teilnehmern leicht zu erarbeiten“, „die Probenzeit […] eröffnete den Beteiligten eine intensive gemeinsame Schaffensphase“, „hier wurde die Aufmerksamkeit der Teilnehmer […] geschult“ (die hier angeführten Beispiele stammen aus unterschiedlichen Berichten). Jenseits dessen, dass dadurch die Projektberichte häufig sehr allgemein bleiben und dadurch auch für den Erfahrungstransfer unter Praktiker_innen wenig griffig sind, regen solche Formulierungen gerade im Kontext von Theaterprojekten in der Kulturellen Bildung zum Nachfragen an: Wie verstehen die Theaterschaffenden ihre Aufgabe? In welchem Verhältnis sehen sie sich zur Teilnehmer_innen-Gruppe? Welche Aufgaben müssen sie übernehmen? Welche möchten sie übernehmen? Wo fühlen sie sich als Dienst-Leistende? Durch welche Handlungen der Teilnehmer_innen werden sie selbst verändert? Welche Schaffensphasen inspirieren sie besonders?

Fragen, die als Ausgangspunkt zu einer sicherlich ebenfalls spannenden Studie unter geänderten Vorzeichen – aus der Perspektive der Theaterschaffenden – führen könnten.

Es zeigt sich abschließend, dass das manifeste Interesse an inhaltlichen Besonderheiten und insbesondere auch die explizite Einladung zur Schilderung von kritischen Projektphasen und -verläufen im Rahmen von Projektdokumentationen durchaus das Potenzial zur Weiterentwicklung der Praxis von Theaterprojekten der Kulturellen Bildung aufweist. Dies nicht nur, weil in der eingehenden Reflexion der eigenen Praxis durch die Theaterschaffenden bereits Entwicklungsperspektiven aufscheinen, sondern auch, weil das offene Interesse des Landesverbandes (als Förderer und Vertreter der Interessen Freier Tanz- und Theaterschaffender) an inhaltlichen und prozeduralen

Verläufen tatsächlich zur Bündelung und zum Austausch der Erfahrungs-Ressourcen einlädt. Eine solche explizite Wertschätzung der Praxis und ihrer Akteur_innen durch die Förderer nach Abschluss des Projektes ist ungewöhnlich und nachahmenswert.

4. Gestaltungsmuster aus Sicht der Teilnehmer_innen

Würde ich die gesamte Untersuchung mit einer Wanderung vergleichen, so befände ich mich hier vor Eintritt in den zweiten Teil der Auswertung wohl an der Mittelstation.

Für Wanderer_innen ist dieser Ort in der Regel ein guter Ort zum Ausruhen und Kräfte tanken, Essen, Trinken, den Ausblick genießen und den müden Gliedern die ersehnte Entspannung gewähren. Was nur sollte einen reizen, die nächste Wegstrecke unter die Füße zu nehmen?

Meinen reizvollen Ausgangspunkt für die zweite Wegstrecke fand ich in einer Aufgabe, die Strauss/Corbin für die Weiterentwicklung dessen, „was in Rohform und hoffentlich in Ihren Diagrammen und Memos […] vorhanden ist […] zu einem Bild der Wirklichkeit, das konzeptuell, nachvollziehbar und vor allem gegenstandverankert ist“ (Strauss/Corbin 1996: 95), vorschlagen: „Eine Möglichkeit […] ist, sich an den Computer, die Schreibmaschine oder mit Papier und Bleistift hinzusetzen und in einigen Sätzen das Wesentliche Ihrer *Geschichte* aufzuschreiben“ (ebd.: 97, Hervorheb. i. O.).

Die Hauptgeschichte handelt anscheinend von einem Zusammenspiel, das im Einbringen von Ideen, Alltagserfahrungen und Verkörperungen der Teilnehmer_innen in einem durch die Künstler_innen inhaltlich, ästhetisch, und prozedural vorbereiteten und von ihnen situativ bespielten Resonanzraum seinen Ausgangspunkt findet. Oder aber diesen auch erst mal sucht.

Im Verlauf dieses Zusammenspiels realisieren Teilnehmende eigene Ideen im künstlerisch-handwerklichen und inhaltlichen Dialog mit den leitenden Theaterschaffenden. Das Beziehungsgefälle bewegt sich hierbei in Konstellationen wie Trainer und Trainierte, Bewegen auf Augenhöhe, Kunst-Griff-Anwendender und In-eine-andere-Welt-Entführte, Einbindende und Sich-einbinden-Lassende.

Die Teilnehmer_innen finden sich durch das Zusammenspiel in einer anderen Welt wieder, fühlen sich am Nerv getroffen, finden Gestaltungsfreiräume vor. Hier erfahren sie Lust und Angst, sprunghaften Fortschritt und Widerstand, das Überschreiten von Grenzen und das Aus-sich-heraus-Kommen.

In diesen Erfahrungszusammenhängen gestalten die Teilnehmer_innen in energetischen Qualitäten von „vor Ideen sprühend“ bis zu „konzentriert, wiederholbar“ Material für eine Veröffentlichung. Sie agieren von intuitiv bis bewusst und in unterschiedlichem Abstand zu dem im Schaffensprozess verwandten Material. Die Dauer des Gestaltens reicht von „gar nicht“ und fernbleiben bis zum Ende der Aufführungen und darüber hinaus, wenn es in der Beteiligung an nächsten Projekten seine Fortsetzung findet.

Bestimmte Phänomene und Impulse nehmen jenseits des durch die Theaterschaffenden aufgespannten Resonanzraums Einfluss auf das Gestalten der Teilnehmer_innen, so eine Entscheidung für das Mitmachen oder der Druck, der sich aus der nahenden Veröffentlichung ergibt.

Die leitenden Künstler_innen verändern und variieren durch Initialzündungen, unterschiedliche Aufgabenstellungen und befeuernde oder abfedernde Interventionen im Laufe des Projektes den Resonanzraum und seine Ausgestaltung. Sie bündeln und bearbeiten das Material des Schaffens.

Das Ensemble scheint einem – sich in widersprüchlichen Vorgängen entwickelnden – Prozess, der von Wachstum bis Spannung und Spaltung reichen kann, zu unterliegen. Dieser Prozess ist eng mit dem Theater-Schaffen verwoben, scheint sogar aus ihm heraus zu entstehen. Das Ensemble verbindet die am Projekt Beteiligten in einer jeweils spezifischen Kultur – beispielsweise der, des Resonanz- und Halt-Gebens –, die sich ebenfalls während und durch das Theater-Schaffen entwickelt.

Das Zusammenspiel scheint sich im gegenseitigen Vertrauen zu intensivieren und findet sein (vorläufiges) Ende in der Veröffentlichung. Die Beteiligten des Spiels erfahren eine Steigerung von Lebensenergie und Interessen, die sich auch außerhalb und auch nach dem Projekt noch bemerkbar macht.

Für den zweiten Teil der Untersuchung stellt sich die Frage, welche Passagen dieses Zusammenspiels in welcher Art und Weise für die Teilnehmer_innen von besonderem Wert waren? Welche Veränderungs-Erfahrungen stellten sich für sie ganz persönlich als bedeutsam heraus? Woraus bezogen sie diese Erfahrungen und zu welchen Konsequenzen führten diese?

4.1. Design der Erhebung und Auswertung

Der hier vorgesehene Perspektivenwechsel vollzog sich von einer umfassenden Draufsicht auf einen gesamten Projektverlauf durch leitende Künstler_innen zu einem subjektiven Rückblick auf persönliche Projekterfahrungen durch Teilnehmer_innen.

„Geht es schließlich um die Verbindung der Analyse von konkreten situationsbezogenen Erfahrungen und Verläufen (die erzählt werden können) und situationsübergreifenden Einschätzungen und Vorstellungen (die nicht in Form von Erzählungen, aber in Form von Antworten behandelt werden können), ist eine Methode zu empfehlen, die Erzählanstöße mit Fragen kombiniert (etwa das episodische Interview).“ (Flick 2006: 227).

4.1.2. Episodisches Interview und Leitfaden

Das episodische Interview erlaubt den Befragten im Erzählen, die für sie bedeutenden Erlebnisse und Erfahrungswerte als Episode aufzuspüren und zu rekonstruieren. Ergänzend hierzu sind Passagen vorgesehen, die „nach subjektiven Definitionen [...] und nach abstrakten Zusammenhängen" (Flick 2010[3]: 241) fragen und so Rückschlüsse auf Einordnungen und Bedeutungszuweisungen der Befragten zulassen.

Der von mir verfasste Leitfaden strukturierte das Interview in folgende Phasen.

- Erste Fragen zu allgemeinen Informationen zur Person und ihrer Theatererfahrung
- Eine Reihe von Fragen, die einluden von konkreten Erfahrungswerten im Rückblick auf das Projekt zu berichten. Sie stellten subjektiv wichtigste Momente, Situationen, die man nicht missen möchte oder beim nächsten Mal lieber überspringen würde, sowie Überraschungsmomente und Wendepunkte im Projektverlauf in den Fokus
- Eine Frage bezog sich auf Tipps und Ratschläge für ein zukünftiges Projekt oder zukünftige Projektleiter_innen und -teilnehmer_innen und zielte so auf Veränderungen und deren Potenzial
- Zwei Fragen sprachen konkret „etwas, das Sie während des Projekts zum ersten Mal gemacht haben" und „etwas, was Sie vor dem Projekt noch nicht kannten oder konnten" an

Als Nächstes war zu entscheiden, nach welchen Gesichtspunkten die Interview-Partner_innen ausgesucht werden sollten.

4.1.3. Auswahl der Interview-Partner_innen

Nach der vorbereitenden Untersuchung der Verwendungsnachweise konnte ich davon ausgehen, dass Kinder, Jugendliche oder andere nicht-professionelle Spieler_innen in Theaterprojekten der Kulturellen Bildung über einen breiten Erfahrungsfundus verfügen, der sich sowohl auf den Prozess als solchen, als auch auf das spezifische Material des Theater-Schaffens und auf das Ensemble, einzelne Mitspieler_innen und die leitenden Künstler_innen bezieht.

Nach Pinkert manifestiert sich ästhetisches Erfahren „auf der Seite des Subjekts in Form von *erlebten* Wahrnehmungen und Gestaltungen". Sie sind „eine sinnlich-aktive *Tätigkeit* des Subjektes" und „Wahrnehmungshandlungen [...], in denen das Subjekt zwischen ‚Ich' und ‚Welt' sowie zwischen den Phänomenen im ‚Ich' und in der ‚Welt' einen Unterschied konstituiert, registriert und gleichermaßen *deutet*" (2005: 32, Hervorheb. i.O.).

Hentschel beschreibt die spezifische Erfahrung, die Spieler_innen in der künstlerischen Praxis einer theatralen Produktion gewinnen können, als Differenzerfahrung, die sich aus dem „grundsätzlichen Vorhandensein zweier Ebenen, der Ebene der Darstellung und des Dargestellten" (Hentschel 2007: 7), ergibt. „Dabei geht es nicht nur um die

Wahrnehmung der doppelten Existenz von Spieler und Figur, sondern auch um die Wahrnehmung der Differenz zwischen den beiden Wirklichkeitsebenen“ (ebd.).

Um also von den spezifischen Erfahrungen im Theaterprozess, von Wahrnehmungen und Gestaltungen zu berichten, waren Bezüge gefragt, die „Welt“ und „Ich“ tangierten und sich auf zwei Ebenen einer Handlung orientieren konnten. Es stellte sich mir daher hier die Frage, ob alle Teilnehmenden, vom Vorschul-Kind bis zur Seniorin, ihre ästhetischen Erfahrungen in ähnlicher Weise rekonstruieren und zum Ausdruck bringen konnten oder ob es hier zu berücksichtigende Unterschiede gäbe.

Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter beschreibt in seinem Modell der „Fünf Stufen des Menschenbildes“ ein Konstrukt, das mich in meiner Orientierung unterstützte. Als „naive Theorie vom Menschen […], die notgedrungen jeder machen muss, um sich in der sozialen Welt zu orientieren und gleichzeitig den eigenen Stellenwert innerhalb des sozialen Systems zu finden“ (Oerter 2002[5]: 221) verstanden, bündelt Oerter im Konstrukt des Menschenbilds vier Komponenten: Persönlichkeitstheorie, Sozial- und Umwelttheorie, Handlungstheorie „und schließlich Denkformen, die nötig sind, um ein bestimmtes Menschenbild zu kreieren“ (Oerter 1992: 30).

Zwischen der zweiten Stufe des Menschenbildes, das Oerter bei Kindern im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren verortet, und dem nachfolgenden dem Jugendalter zugeordneten vollziehen sich wesentliche Veränderungen in Bezug auf das Verständnis von Ich und Welt. Nun beschreiben „Probanden […] den Menschen durch seine *autonome Identität*. […]. Die Sozialtheorie konzipiert den anderen ebenfalls als Identität und muß diese in ihrer Andersartigkeit akzeptieren, da ihr gleichfalls Autonomie eigen ist. […] Um zu verstehen, daß auch andre Menschen autonom sind und ihre eigenen Interessen und Wertvorstellungen besitzen, muß man *relativistisches Denken* einsetzen, d.h., die Existenz von verschiedenen Wahrheiten akzeptieren“ (ebd.: 31, Hervorheb. i. O.).

Dieser bedeutende Schritt zum Erkennen und Akzeptieren unterschiedlicher Identitäten, der sich in der Pubertät vollzieht und das Verständnis von Ich und Welt neu organisiert, lässt schließen, dass die Befragung von Kindern zu ihren ästhetischen Erfahrungen ein anderes (Fragen-)Instrumentarium bräuchte als dasjenige, das bei Jugendlichen und Erwachsenen zum Einsatz kommen kann.

Dadurch ergab sich eine Eingrenzung der potenziellen Interview-Partner_innen auf die Gruppe der älteren Jugendlichen und Erwachsenen.

In Anbetracht der vorgefundenen Heterogenität der Projektformate, wie der Projektteilnehmer_innen, schien es mir darüber hinaus angebracht, für die Auswahl der Interview-Teilnehmer_innen nach dem Prinzip der Maximierung von Unterschieden vorzugehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010[3]: 177) und Interview-Partner_innen möglichst aus unterschiedlichen Projekten zu befragen.

Weiterhin prägte die Ansprache der Interview-Partner_innen über den Kontakt der Theaterschaffenden die Datenerhebung. Dies in zwei Richtungen: Erstens lag damit die Auswahl der möglichen Gesprächspartner_innen nicht alleine bei mir, sondern wurde von den Theaterschaffenden mit getroffen. Andererseits waren bei den ersten Interviews teilweise Theaterschaffende mit anwesend. Auch bevorzugten einige

Interview-Partner_innen, nicht alleine über ihre Erfahrungen zu berichten, sondern dies gemeinsam mit einem/einer Mitspieler_in zu tun.

Insgesamt führte ich elf Interviews mit Teilnehmer_innen aus neun Projekten durch. Hinzugezogen wurden Aussagen einer Videodokumentation. Zwei Teilnehmer_innen aus zwei weiteren Projekten (davon eines aus Berlin) beantworteten die Fragen schriftlich.

Fünf Interviews wurden mit zwei Teilnehmer_innen durchgeführt, vier Interviews wurden mit einer Gesprächspartnerin realisiert. In einem Interview waren vier Teilnehmer_innen und die Projektleiter_innen anwesend, an einem Interview beteiligten sich Projektleiterin und Teilnehmerin gemeinsam. Bei beiden Interviews schloss sich eine Phase des Gesprächs mit den Teilnehmer_innen ohne Projektleiter_innen an das gemeinsame Gespräch an. In einem Interview war ein Projektleiter in den ersten zehn Minuten des Gesprächs anwesend, um einer der Gesprächsteilnehmerinnen den Einstieg in die Befragung durch seine Anwesenheit zu erleichtern. Er verließ den Raum anschließend.

Aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit war ein Pendeln zwischen Auswertung und Datenerhebung nur bedingt möglich (vgl. dazu Kuckartz 2006: 278). Dennoch orientierte ich mich am theoretical sampling innerhalb der gegebenen Grenzen und daran, „Personen, Ort oder Dokumente auszuwählen, die die Chance maximieren, Daten über Variationen entlang den Dimensionen der Kategorien zu erheben, und ebenso Daten, die aufzeigen, was bei Veränderungen passiert“ (Strauss/Corbin 1996: 157). (Unter den hier angesprochenen Dimensionen sind nach Strauss/Corbin Eigenschaften der Kategorien zu verstehen, die sich auf einem Kontinuum bewegen, beispielsweise von bewusstem Gestalten bis intuitivem Gestalten.)

Dabei achtete ich darauf, dass die Projekterfahrung für die Interview-Partner_innen noch aktuell war, d.h. dass sie in der Spielzeit 12/13 an einem Projekt aktiv beteiligt waren.

Die zwei Interviews, die unter Beteiligung der Projektleitung stattfanden, markierten in der Auswertung eine Passage zwischen der Auswertung der Verwendungsnachweise und derjenigen von dezidierten Aussagen der Teilnehmer_innen. Inhaltlich und auch im Gesprächsverlauf dokumentierte sich hier (auch) das Beziehungsverhältnis im Zusammenspiel zwischen leitenden Künstler_innen und Projektteilnehmer_innen. Diese Verschiebung wurde bei der Auswertung der Interviews mit berücksichtigt und der Fokus der Auswertung auf die eigenständigen Passagen von Projektteilnehmer_innen gelegt oder auf solche, in denen sich die Projektteilnehmer_innen unmittelbar aufeinander bezogen (selbstläufige Passagen).

Eine erste Auswahl von Interview-Partner_innen berücksichtigte:

- zwei Projekte, bei deren Sachberichten oder Projektanträgen Veränderungsprozesse im Fokus standen, einmal im Rückblick auf den Prozess, einmal als inhaltlicher und prozeduraler Zugang zur Stückentwicklung
- ein Projekt, das die Teilnehmer_innen umfassend in den Prozess des Theater-Schaffens einband und auch Backstage-Aufgaben in Teilnehmer_innen-Hand überantwortete
- ein Projekt, das zeitlich kurz und kompakt angelegt war

Im zweiten Sample rückte ich den Aspekt der Fremdheitserfahrung (vgl. nächstes Kapitel) in den Fokus:

- zwei Projekte – eines mit Jugendlichen, eines mit Erwachsenen –, die Fremd-Sein (auch) als Alltagserfahrung zum Thema hatten
- ein intergeneratives Projekt

Schließlich sollten auch verschiedene Projektkontexte noch mal explizit einbezogen werden:

- ein Projekt, das im schulischen Kontext stattfand, sowie eines, das in der Freizeit realisiert wurde
- ein Projekt, das in einem anderen Bundesland stattfand
- ein Projekt, mit erwachsenen Teilnehmer_innen

Für das letzte Format stand noch eine Video-Dokumentation von einem weiteren Projekt mit Teilnehmer_innen-Aussagen zur Analyse zur Verfügung.

4.3. Datenmaterial und Vorüberlegungen zur Auswertung

Zehn von elf mündlich geführten Interviews und Gesprächen wurden vollständig transkribiert – das Interview, an dem Projektleiter_in und Teilnehmer_in beteiligt waren, wurde in Passagen transkribiert. Zwei Interviews lagen in schriftlicher Form vor, die Passagen des Videos wurden selektiv transkribiert.

Der sich an dieser Stelle der Untersuchung vollziehende Perspektivenwechsel von der Draufsicht der Projektleiter_innen auf die persönliche Rückschau aus der Perspektive der Teilnehmer_innen musste auch in der Auswertung berücksichtigt werden. So konnte nicht einfach im Sinne einer Verdichtung mit den bereits vorhandenen Kategorien und Relationen weitergearbeitet werden, sondern ich musste davon ausgehen, dass die Schilderungen der Teilnehmer_innen neue Aspekte und Akzente hervorbringen würden. Dies bedeutete einerseits Offenheit gegenüber den durch die Teilnehmer_innen angesprochenen Kategorien walten zu lassen. Andererseits war zu überprüfen, ob und wie die Aussagen der Teilnehmer_innen zu der im ersten Teil der Untersuchung entwickelten fallübergreifenden Geschichte passten.

Im Kontext dieser Vorüberlegung zur Untersuchung brachte das Nebeneinanderlegen von Geschichte (vgl. Kap 4.), untersuchungsleitenden Fragestellungen und theoretischem Bezug (vgl. Kap. 1.) noch mal Orientierung und eröffnete gleichzeitig eine Reihe neuer Fragen und Überlegungen, die hier kurz skizziert werden sollen.

Verglich man die Geschichte mit der Ausgangsfragestellung, konnte bis hier festgestellt werden, dass eine Reihe von konkreten, gestaltenden Handlungen (Videos aufnehmen, Kostüme gestalten, Szenen spielen) von Teilnehmer_innen im Verlauf des Zusammenspielens in dem von den Theaterschaffenden arrangierten Resonanzraum zu benennen waren. Auch gab es insbesondere zu Beginn eines Projektes und zum Ende zur Aufführung hin Phasen, die das Gestalten initiierten oder zu veränderten

Gestaltungsstrategien führten. Als offen war einzuschätzen, ob die Erfahrungen, die zum Gestalten führten, tatsächlich als Impulse zu beschreiben waren. In der Geschichte deutete sich an, dass auch andere Erfahrungen, beispielsweise die Interaktion im Ensemble, solche Gestaltungsprozesse hervorbringen konnten.

Interessant war auch, noch einmal einen Blick auf den theoretischen Ausgangspunkt zu werfen. Vom „Einbruch des Anderen/Fremden“ hatte ich im ersten Teil der Untersuchung, in den Verwendungsnachweisen wenig gelesen. Ich fixierte noch mal eine Reihe von Fragen vom theoretischen Ausgangspunkt aus, nicht um diese zwangsläufig zu beantworten, sondern eher mit dem Gedanken, den Blick für die zweite Auswertung noch mal neu zu schärfen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 35):

- Wo bricht das Andere/Fremde ein und was ist es?
- Wo ist die Rede von Erfahrungskrisen?
- Was wird als intersubjektiv angesprochen? Welche Erfahrungskrisen sind intersubjektiv?
- Was heißt eigentlich ‚Gestalten‘? Sind damit einzelne künstlerische Handlungen, wie Improvisieren, Kostüme gestalten, Videos aufnehmen etc. gemeint?
- Was meint eigentlich Impuls? Ist das wie „anschubsen“ oder wie „einbrechen“? Oder hat dieser Impuls eine andere zeitliche Dimension, eher wie ein Fluss?

So ausgerüstet setzte ich zu einem erneuten Kodieren an, die Geschichte und die neugenerierten Fragen als Orientierungsrahmen nutzend.

5. Ergebnisse der zweiten Untersuchung

Insgesamt nahmen 21 Teilnehmer_innen an der Interview-Befragung teil. Das Alter der Befragten umfasste eine Spanne von 14 Jahren bis 70 Jahre. Der Großteil der Befragten verfügte über teils längere Vorerfahrung mit dem Theater-Schaffen, drei Befragte hatten keine Vorerfahrung mit einem Theaterprojekt.

In ihrer inhaltlichen Ausrichtung reichten die Projekte von Stück-Realisationen über die Bearbeitung gesellschaftlicher Themen bis zu dezidiert biografisch angelegten Themen von ebenfalls gesellschaftlicher Bedeutung. Unter den Befragten waren Teilnehmer_innen von Projekten mit großem Ensemble genauso wie von Kleinprojekten und auch Teilnehmer_ innen von Tanztheater-Produktionen.

Wesentliche Kategorien wurden jenseits der Projekthintergründe immer wieder von Interview-Partner_innen angesprochen. Es waren dies:

- Zeitinvestition
- Entscheidung für das Schaffen
- Verkörpern
- Gestalten
- Eigenes einbringen
- Veröffentlichen
- Ensemble
- Beziehung zu den Künstler_innen
- Was es mir bringt
- Besondere Momente und Krisen

Die ersten beiden Kategorien wurden jeweils in sehr ähnlicher Weise von allen Befragten angesprochen. Sie zeigten sich als wesentliche Rahmenbedingungen für das Schaffen im Rahmen von Theaterprojekten. Gestaltendes Handeln wurde jeweils im Zusammenspiel von mehreren Kategorien angesprochen, deren Gewichtung sich bei Jugendlichen anders orientierte als bei Erwachsenen. So spielte bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Ensemble eine herausragende Rolle, wenn es darum ging, im Wechsel von Verkörpern und Veröffentlichen zu gestalten, während für erwachsene Spieler_innen der Dialog mit den Theaterschaffenden eine hervorgehobene Bedeutung für ihr Gestalten hatte. Deutlich wurde auch, dass der Akt des Veröffentlichens in den Proben schon Teil des Gestaltens ist, indem eben Theaterschaffende und Ensemble das Verkörperte und damit Geschaffene würdigten und über Rückmeldungen weiter entwickelten.

5.1. Investition: Entschlossenheit und Zeit

Die Art und Weise, wie die Befragten zum ersten Kontakt mit dem Theaterspielen oder mit dem konkreten Projekt kamen, ist unterschiedlich: Sie wurden von Freunden angesprochen, oder von Theaterschaffenden, sie wollten es einfach mal ausprobieren oder kamen zum Projekt, weil es im Rahmen einer Institution angeboten wurde. Gemeinsam ist ihnen, dass es einen Moment der Entscheidung für das Schaffen im Projekt gab. (Anmerkung zur Klammernsetzung in den folgenden Transkriptions-Ausschnitten: (...) bezeichnet Sprechpausen der Interviewten; [...] steht für Auslassungen durch die Autorin.)

„Und dann bin ich aber hin und fand die Gruppe so sympathisch und habe dann zweimal so mitgemacht und habe mich dann dafür entschlossen, da mitzuwirken."

„[…] da hat [die Theaterschaffende, uj] auch ein Projekt gehabt und da hat sie an Schulen Briefe verteilt, ob jemand Lust hat mitzumachen und dann (…) habe ich gedacht – […] ja, ich hatte da Lust dran, also an einem Theaterprojekt mitzumachen und dann habe ich angerufen […] ich wollte da gar nicht alleine hin, und niemand hat sich gemeldet und, ich weiß auch nicht, […] – in der Klasse, niemand hat sich gemeldet, so alle ganz uninteressiert und ich denke so: ‚Oh mein Gott, das ist jetzt deine Chance, da in einem Theaterprojekt mitzumachen und melde dich einfach', und dann hab ich mich gemeldet […]."

„Meine eigentliche Wende, wenn ich so sagen darf, war (...) eben relativ früh, ganz in mir persönlich, da […] wo ich mich entschieden habe. Wo ich nicht mehr immer,

was bei anderen war – die haben bis zum Schluss manchmal immer noch gesagt, so ungefähr: ‚Ich steige jetzt noch aus' oder so. Also diesen ewigen Konflikt in sich mit diesen ganzen Zweifeln, sondern ich habe gesagt: ‚Ich werde Zweifel haben, aber ich entscheide mich, ich ziehe das Ding durch!'"

„[…] und dann hatten wir eine richtig coole Idee und seitdem hatte ich Bock."

Dieser Entschluss wird früher oder später getroffen und ihm liegen unterschiedliche persönliche Motive – Faszination Theater, wissen wollen, was man kann, sich einen Jugendtraum erfüllen, ein Thema in die Öffentlichkeit bringen, einfach Spaß haben – zugrunde. Mitunter wird der Entschluss auch im Ensemble getroffen:

„Es gab eine neue Konstellation der Gruppe nach etwa der Hälfte des Jahres. Sehr viele Beteiligte sind nicht mehr gekommen und wir haben dann im kleineren Kreis beschlossen, dass wir uns sozusagen nun ‚verpflichten'. Die Gruppe hat sich dann noch mal stark verändert. Es war dann wichtiger und nicht mehr so: ‚Naja, wenn ich eben Zeit habe, dann komme ich und wenn nicht, ist's auch nicht schlimm.'"

Bemerkenswert ist, dass der Entschluss das (gemeinsame) Schaffen von Theater betrifft und über das erste, persönliche Motiv hinausreicht.

Eine weitere Kondition, die für Theater-Schaffen von Bedeutung und – wie das letzte Beispiel zeigt – auch an den Entschluss gekoppelt ist, wird von vielen Befragten erwähnt:

„Ich habe schon immer wieder Freunde oder Bekannte, die sagen: ‚Oh, machst du viel!' oder ‚Da geht ja eine Menge Zeit drauf!'"

„Ja und es macht ja auch Spaß, also die Zeit, die man dafür aufwendet, irgendwie – man kriegt halt was zurück und das bringt mir was. Glaube ich."

„Die Schwierigkeit ist, solche Projekte innerhalb eines normalen Schulalltags umzusetzen. Der Zeitaufwand ist sehr hoch […]. So ein Theaterprojekt […] wird schnell zur Hauptsache und das andere muss nebenherlaufen."

„Also wir sagen nicht so: ‚Ey, mit dir, das geht gar nicht.' So was gibt es eigentlich gar nicht. Aber die Leute sind (…) meistens so ein halbes Jahr da und dann gehen sie wieder, wenn es nicht gut ist. Also das ist so, dann sagen sie: ‚Ne, das ist mir einfach' – das ist ja auch ein tierischer Zeitaufwand. ‚Das kann ich nicht investieren.' Oder: ‚Das will ich nicht investieren.'"

„Ich würde gleich weiterarbeiten, weil […] irgendwie fehlt es mir schon wieder. (…) Da war jetzt eine Pause drin und irgendwie fehlt das einfach so, fast jedes Wochenende ins Theater zu gehen […]."

Jenseits dieser grundsätzlichen Bereitschaft Zeit zu investieren, ohne ganz genau sagen zu können, was man dafür jetzt kriegt, gibt es einen Zeit-Aspekt, den insbesondere Erwachsene kritisch anmerken: das Warten während der Proben.

„Und dann muss man immer da sein, […] weil das Teamarbeit ist. Das ist manchmal ganz schön schwierig, Zeit mitzubringen für kleine – kleine Rollen […] dennoch muss man halt immer zusammen sein […] Und das ist eine Herausforderung […] Zeitmanagement ist dann da gefragt."

„So lange habe ich noch nie gewartet in meinem Leben! Aber die waren unglaublich bemüht, das so rationell wie möglich zu machen, aber es ging eben nicht anders. Ja? Weil T. musste immer dabei sein und war halt – also das war unheimlich zeitaufwendig. […] Aber andererseits war auch das eine Erfahrung, weil die […] Profis genauso lang brauchen und das ist denen ihr Alltag. […] Und da dachte ich: Ja, eigentlich musst du dich da auch nicht immer so unter Druck setzen, dann wartest du halt oder legst dich im Sommer draußen unter die Kastanie und guckst den Himmel an und – also so – es war auch eine Herausforderung, die letztendlich nicht schlecht war."

Interessant ist dieser Aspekt des Wartens aus zwei Blickwinkeln. Einerseits gibt es offenbar einen Unterschied zwischen der grundsätzlichen Bereitschaft, Zeit in das Theater-Schaffen zu investieren, und der Bereitschaft, Zeit zu investieren, während *die Mitspieler_innen* Theater schaffen. Die Teilnehmer_innen arrangieren sich damit und finden ihr „Zeitmanagement", genauso wie die „Profis". Dennoch gibt es ein inneres ‚Aber', einen Teil der Person, der diese Situation als „Herausforderung" wahrnimmt, weil der Grund der Anwesenheit offenbar ein anderer ist: Das Eigene zu zeigen.

Dies spricht einen Zyklus an, der sich in den Teilnehmer_innen-Interviews ganz klar als „Gestalten" manifestiert: Der Zyklus von Verkörpern und Veröffentlichen. Hier verorten die Befragten ihren Anteil am Gestalten, hier machen sie zentrale Erfahrungen. Dieser Aspekt, „Geduld aufzubringen […], viel Zeit zu verschenken für wenig Texte, die man auf der Bühne *[*macht, uj*]*" veranschaulicht, dass das Prinzip des Verkörpern- und Veröffentlichen-Wollens vitales Anliegen der Teilnehmer_innen ist.

Interessant ist andererseits, dass dieser Aspekt des Wartens überwiegend von Erwachsenen angesprochen wird. Erwerbstätigkeit, Freunde und Familie, mit denen das Theaterspielen zu arrangieren ist, haben sicherlich auch einen Einfluss auf diese Wahrnehmung. Grundsätzlich scheint für die erwachsenen Teilnehmer_innen aber das Ensemble nicht die gleichbedeutende Rolle zu spielen, wie dies für Jugendliche und junge Erwachsene der Fall ist.

„[…] also selbst wenn die Probe jetzt nicht (…) uns nicht viel weitergebracht hat – war es einfach, weil es halt unser Hobby ist, hat es dann – hatten wir halt Spaß an dem Tag wenigstens. Auch wenn es uns nicht weitergebracht hat in dem Stück jetzt. Sonst einfach den Spaß halt mit Freunden dann – weil, wäre man zuhause, da hätte man sich ja auch mit Freunden getroffen und hätte dann irgendwas unternommen. Das war dann eigentlich fast genauso."

5.2. Gestalten heißt Verkörpern und Veröffentlichen

Bemerkenswert deutlich zeigt sich in den Teilnehmer_innen-Interviews, dass sich Gestalten an einer Schnittstelle zwischen dem Einbringen von Eigenem, Verkörpern und Veröffentlichen abspielt. Dabei weisen auch Teilnehmer_innen, die ihren persönlichen Schwerpunkt der Gestaltung eher im Bereich von Text und Dramaturgie verorten, auf die Bedeutung hin, die das Verkörpern für sie hat:

„Ich glaube, man kann allgemein sagen, dass […] seit den letzten zwei Jahren das eben körperlich immer eine extreme Erfahrung ist, weil man wirklich an seine Grenzen

geht und ich glaube, dass jede Abfolge von Auftritten, jedes Mal, wenn man da spielt […] das ist eine Grenzerfahrung, also man geht halt so weit, bis man nicht mehr kann, irgendwie […] ich glaube, das sind an sich die Punkte, die es auch ausmachen. Also für das man aufführt – das ist – ein Experiment mit einem selbst."

Dies sagt eine Teilnehmerin, die für sich festgestellt hat, dass es *„sich einfach auch für mich gedreht hat, dass der Prozess des Schaffens für mich fast großartiger geworden ist als dieses – also das Spielen. […] – ich weiß nicht, […] wir hätten – ich hätte da noch ein halbes Jahr weiter dieses Projekt aufbauen können."*

Ein anderer Teilnehmer schreibt sehr gerne. *„Und [ich] lese auch vor und genieße es auch, wenn die anderen mir was vortragen, das ist super, super tolle Sachen kommen da raus, also ich bin begeistert davon."* Auch für ihn hat das Verkörpern dennoch eine besondere Bedeutung:

„Das ist natürlich schön, wenn man an seine Grenzen kommt. Mit den Übungen und so. Also [um] ein Beispiel zu nehmen: […] Es geht um Gefühle. Und zwei sind auf dieser Bühne in den Ecken, auf den Plätzen und man kommuniziert miteinander in dem Gefühl […]. Einer ist jetzt dran mit traurig, der andere nimmt glücklich. Und man bestimmt einen Platz, Ort – Strand und Auto – dann sollen die mit diesen Gefühlen an diesen Orten dann irgendwie kommunizieren. Und […] dann wechselt man die Gefühle, aber man ist immer noch im Auto und soll kommunizieren miteinander. Und da kommt man schon an seine Grenzen."

Verkörpern als Handlung wird von den Befragten in unterschiedlichen Phasen des Projektes angesprochen:

„Wir mussten dann so zeigen, […] was wir so können, sage ich mal so. Und – ja, dann hat sie sich das angeguckt, hat so gedacht: ‚Hm, vielleicht damit kann man was machen. Damit – vielleicht das passt nicht so, aber es ist trotzdem …' Also sie hat uns immer gelobt eigentlich und so gezeigt: ‚Ja, das machst du gut, aber – du kannst es noch ausbauen.' Aber sie hat dann die Sachen, wo wir ihr gezeigt haben, eigentlich fast alles mit hinzugefügt zu der Show."

„Ja […] so von der eigenen – von meiner eigenen Persönlichkeit her – ist es für mich halt schön, so was zu hören so (…) ja, dass ich (…) na, ich weiß jetzt nicht, wie ich sagen soll (…) Ja, dass ich auch so aus mir rauskommen kann – im Theater eben und im wahren Leben halt (…) jetzt nicht so wirklich."

„Ein Horrorstück machen […] so richtig, dass die Leute Angst im Publikum kriegen. Zum Beispiel ein Kind geht. […] Summt ein Liedchen, ganz grässlich geschminkt, dann schleicht es sich von hinten an und tut einem Zuschauer in den Nacken pusten."

„Ja. Also ich fand es – ich fand es immer gut, wenn man improvisiert hat und […] – alle – alle waren richtig davon begeistert, dann hat man die mitgenommen. Und so."

Durch diese Situierung von Gestalten zwischen Verkörpern und Veröffentlichen durch die Teilnehmer_innen verdeutlicht sich auch, dass in ihrer Wahrnehmung das Prinzip des Aufführens von Beginn an Teil ihres gestaltenden Handelns ist. Das Besondere der Aufführung vor Publikum ist, dass hier andere, dem Projekt und dem bisherigen Schaffen (noch) fremde Zuschauer_innen der Veröffentlichung folgen.

5.3. „Es spiegelt sich ja immer meine Realität da drin“

Das Einfließen-Lassen von Eigenem war für alle Befragten von zentraler Bedeutung, unabhängig davon, ob mit bestehendem Textmaterial gearbeitet wurde oder nicht.

„Und das finde ich ganz toll, dass man da als Mitgestalter – ja, mitmachen kann. […] Also ich würde noch mehr sogar einbringen mit Texten und (…) gestalterisch – würde ich gerne, auch in der Gruppe, […] konstruktiver für die Gruppe schreiben, Dialoge schreiben.“

„Ich habe mal erzählt, […] Was kann man denn mit seiner Oma alles anfangen? Und […] wir haben dann ein Duett gemacht, wo sie praktisch ausprobiert, was man mit so einer Oma machen kann. Also sie nimmt einfach mal meine Hand und – und – und guckt da so einen alten Arm an und so alte Finger an und so und (…) das war ein köstliches, ist köstliches Duett geworden, eigentlich aus dieser alltäglichen Situation.“

„[…] wir haben ja von denen vor uns das gesehen, was sie gemacht haben, und […] das war halt voll nicht unsere Art. […] so dass man irgendwas kopiert, das wollten wir nicht. […] okay, ich muss jetzt auch mal sagen, dass die Idee von mir kam […] Und wir haben halt aus jeder Story was ganz Eigenes gemacht.“

„Also es war irgendwie so, dass (…) in meinem Traum war irgendwie so ein Dorf und das bestand nur aus Türen (…) und jeder ist in seine Tür reingegangen und je nach Karma hattest du jetzt eine große Wohnung oder eine kleine Wohnung. Und irgendwie fand ich das so cool, weil es als Bild so lustig aussah, wenn die Menschen einfach nur in Türen reingelaufen sind und du kein Haus gesehen hast und einfach gar nichts. […] dann hat das eigentlich auch hier gut reingepasst, weil wir nicht viel Bühnenbild haben wollten, […] dann sind wir irgendwie auf die Tür gekommen.“

„Also wir lernen mega viel zusammen […], weil wir alle mal sehr klein angefangen haben, irgendwie mit 15 oder 14 teilweise. Und die Menschen sind halt irgendwie gewachsen und haben gelernt und das ist auch das Besondere, weil man trifft sich und man tauscht das irgendwie aus, also ich lerne superviel von den ganzen anderen Menschen […] Und alle sind irgendwie da geblieben. […] ich glaube, dadurch entsteht diese Sprache, die wir haben, also aus diesem Fachwissen, das jeder mit reinbringt.“

„[…] also T. […] meinte halt dann: ‚Ja, erarbeitet einfach mal eine Szene dazu.‘ Und dann heißt es halt: Ja, wir machen das selber, überlegen uns dann was, wie das ablaufen könnte, stellen eine Szene dazu auf, zeigen ihr das und so. […] Wir arbeiten oft so, dass wir einfach zu einzelnen Textabschnitten praktisch mit – dass wir die bekommen und dazu dann mehr oder weniger frei arbeiten […] dass sich daraus dann auch das Stück kreiert.“

Diese Zusammenstellung aus unterschiedlichen Projekten mag einen Eindruck vermitteln, wie vielgestaltig die Teilnehmenden Einfluss auf die zu erschaffende Aufführung nehmen. Deutlich wird auch hier wieder, dass dieser Einfluss sein Gewicht durch die Verkörperung der Teilnehmenden bekommt. Dabei zeigte sich das Spiegeln der Realität auch darin, dass sich viele längere Erzählpassagen der Interviews um teilweise sehr persönliches Material drehten, das die Teilnehmer_innen in das Theater-Schaffen einbrachten. Wie stark das persönliche Material den Prozess prägt, sei – ausnahmsweise – aus einem Zitat der beteiligten Theatermacher_innen zu entnehmen:

„Weil für uns war dieses Loslassen und Einfach-Merken, dass diese Gespräche und das Zusammenkommen ein ganz ganz wichtiger Bestandteil war von der Gruppe – auch die Thematik und alles ist da entstanden, da wo wir nicht unbedingt dachten, jetzt entsteht es."

5.4. Ensemble als Schmelztiegel

Wie sich bereits im ersten Teil der Untersuchung zeigte, spielen Resonanzräume für das Gestalten der Teilnehmer_innen eine bedeutende Rolle. Jenseits der konkreten Gestaltungshandlung – improvisieren, singen, in einer Figur handeln, etc. – entwickelt sich das inhaltlich-ästhetische Rückgrat einer Aufführung in einem Raum, der zum Verkörpern und Veröffentlichen einlädt. Dieses Veröffentlichen findet von Anfang an statt, zunächst gegenüber den anderen Anwesenden, also gegenüber den Mitspieler_innen und den leitenden Künstler_innen. Wie nachfolgendes Zitat zeigt, kann auch das Veröffentlichen während der ersten Probenphasen einigen Druck auslösen:

„a: Also zum Beispiel anfangs, bei jeder Probe – ich wollte eigentlich (…) nicht pünktlich kommen, weil

b: (stöhnt auf): Jaah

a: Diese Anfangs-Aufwärmübungen – das ist echt immer so – also das ist für m i c h schwierig, weil ich eben dieser zurückhaltende Mensch bin und da – weil wir kommen alle zusammen und dann gibt es Dumdumdum-Musik irgendwie und dann muss da jeder einzeln nacheinander eine Bewegung machen, die zu der Musik da passt und – eben als Aufwärmübung und das ist immer – das ist echt immer – ich dreh mich – wir drehen uns dann einfach nur so einmal so im Kreis

b: Jaah, genau w i r zwei! (lacht)

a: Ja, weil das einfach (…) schwierig ist, so –

b: Ja, weil die ganze Gruppe da sozusagen – sag ich mal – zuguckt. Aber, aber mittlerweile – also später war es uns ja dann eigentlich egal –

a: Ja, dann ist es –

b: Weil man die Gruppe ja dann kennen gelernt hat und einem nichts peinlich war."

Bemerkenswert ist in diesem Beispiel, wie in vielen anderen, dass die Gruppe der anderen Mitspieler_innen, das Ensemble, als Gegenüber der Veröffentlichung für junge Spieler_innen eine sehr wichtige Rolle spielt.

„Also das Improvisieren fällt mir anfangs sehr schwer. Aber in der letzten Probe war das so: Wir haben eine Übung gemacht, da waren dann drei Leute immer auf der Bühne und die im Publikum durften dann klatschen und einen ablösen – und ich wurde dann einfach nicht abgelöst (lacht). Die fanden das dann sehr witzig, mich […] weiterspielen zu lassen, und dann (…) habe ich mich da halt irgendwann auch eingespielt. ‚Ne, du spielst so gut, du musst jetzt weiterspielen!'"

Dieses Resonanz-Geben hat sich immer wieder auch bei Interview-Gesprächen deutlich gemacht, an denen mehrere Spieler_innen beteiligt waren.

„b: Weißt du, was ich bei dir so schön finde, ist, dass sie sagt, dass sie eigentlich immer zurückhaltend ist, aber dann – ey – (a lacht) die Hauptrolle kriegt und die dann wirklich saugut macht. Und das finde ich immer wieder (…) e c h t erstaunlich. Dass du das so gut hinkriegst –

a (abwehrend): Jaah.

b: – dann auf der Bühne."

In mehreren Gesprächen schien auf, wie sich ein gemeinsamer Erfahrungs- und Gestaltungshorizont in der Gruppe bildete. Dieser konnte sich aus einer gemeinsamen Lebenssituation ergeben und zum Ausgangspunkt einer Inszenierung führen.

„[…] bei Projekt T war es, […] also das war auch in einer Phase, wo viele im Umbruch waren, also von zuhause weg oder Studienfach gewechselt oder – also dieses typische halt: Man weiß nicht so recht, was man eigentlich machen soll. […] Man kommt ja meistens aus sehr wohlsituierten, also jetzt nicht reich, aber wohlsituierten Familien, viele Akademiker, und man hat eigentlich so alle Türen offen, weil eigentlich jeder hat ein Abitur, weil da ging es so ein bisschen um dieses – ü b e r ausgebildet, über – unendliche viele Chancen, man kann ja alles machen. Und ich meine, das hat uns damals alle glaube ich sehr betroffen, also ich meine – in voller Bandbreite […]"

Oder er kam aus dem Prozess des Probens und gemeinsamen Gestaltens und verband das Ensemble von daher.

„f: Also die Situation, die a angesprochen hat. Da wo wir noch mal – wo wir unter Beweis stellen konnten, wie stark die Gruppe eigentlich wirklich ist […] und [wir] niemanden irgendwie verurteilt haben oder sauer waren. Sondern einfach trotzdem noch (…) ganz normal weitergemacht haben und eben diese Herausforderung – So: Schaffen wir das jetzt oder nicht? Und kriegen wir das hin und – ja, und wie werden die anderen reagieren? […], das war wirklich so ein Moment, so: Wow, wir haben das aus eigener Kraft geschafft und das hat den (…) Zusammenhalt noch mal bestärkt.

c: Ich denk auch so, das Endergebnis einfach (…) dass man wirklich auf der Bühne stehen konnte und sich nicht irgendwie blamiert hat, sondern eben als Team doch zusammengehalten hat, auch wenn der eine mal den Text vergessen hat, ist es halt irgendwie (…) improvisationsmäßig weitergegangen. […]

d: Es wurde einfach gemacht, wir wussten, was zu tun war. Wir haben uns angeguckt und ich glaube, wir wussten: Wir müssen das irgendwie hinkriegen. […] Also das war

echt so ein – so ein Moment, wo ich dann echt für mich so gedacht hab: Also, wenn wir das jetzt hinbekommen haben, dann kann echt nichts mehr schiefgehen. Also das war so.“

Das Ensemble ist dabei durchaus nicht nur Impuls für gemeinsames Schaffen und Veröffentlichen, sondern wirkt auch ausgeprägt auf die Einzelnen zurück.

„Also bei [Projekt T] hatte ich oft gar keine Lust dazu irgendwie mehr und dann auch als es vorbei war, hat [es, uj] mir gar nicht gefallen, also die Gruppe ist gar nicht so zusammengewachsen (…) da habe ich irgendwie gar keine Lust mehr gehabt und dann kam das nächste Projekt und ich hab irgendwie gedacht: ‚Ey, was mach ich denn in meiner Freizeit?‘ Ich hab da eigentlich Lust dazu und hatte aber Angst, dass wenn das so wird wie das letzte Projekt, dass es dann (…) – wäre es halt schade gewesen und dann war eben [Projekt T]“ (…) und das hat einfach Spaß gemacht.“

„Was mich immer genervt hat, ist, wenn es dann Streitereien gab […] es gibt eine Schauspielerin, die – ja, ein bisschen schwierig ist. Weil sie halt meistens ihren eigenen Kopf durchsetzt und dann halt auch meistens Dinge macht, die nicht so wirklich hingehören. Und dann gibt – gab es halt immer Streitereien.“

Auch wenn sich das Ensemble in den Schilderungen der jungen Teilnehmer_innen als wesentlicher Raum für Verkörpern und Veröffentlichen darstellt und häufig in dieser Funktion auch explizit angesprochen wird, ist dennoch wahrnehmbar, wie wichtig der Vertrauensraum ist, den die leitenden Theaterschaffenden aufspannen. Dies lässt sich zwischen den Zeilen ablesen, wenn die Interview-Partner_innen sich gar nicht so sehr um das Thema des nächsten Projektes Gedanken machen, da „das Wichtigste im kommenden Projekt […] eigentlich die Gruppe sein [sollte, uj], mit der man dann zusammenarbeitet. Und ich mein‘, wenn die Gruppe stimmt, dann kann man auch ein schönes Stück irgendwie machen.“ In der nachfolgenden selbstläufigen Passage sprechen die beiden Teilnehmer_innen weiter über das Thema der nächsten Inszenierung:

„b: Ich hab [die Theaterschaffende] jetzt so noch nicht gefragt, was wir machen. […]

a: Letztes Jahr war ja auch noch nicht klar, ob überhaupt ein Projekt –

b: Aber jetzt steht es schon fest. […] Ja, ja, die meldet sich dann irgendwann.

a: Echt?

b: In den Ferien bei uns.

a: Echt? Oa, gut, dass du da bist.

b: Ja.“

Das Vertrauen in den Gestaltungsraum, den die Theaterschaffenden eröffnen, zeigt sich auch in diesem Zitat.

„[…] ich hab mich davor nie getraut, Theater zu spielen und dann – kam ich hierher und dachte: ‚Ja klar, warum nicht.‘ Und auch dieses – ja, dir wird zugehört und das ist nicht nur – eben wie du schon gesagt hast – einfach nur ins Leere reden, sondern deine Ideen werden mit eingebracht, man interessiert sich für deine Ideen. Und das Schöne an dem Stück fand ich auch, dass wirklich so Zukunftsvisionen von

jedem oder Gedanken und Ideen von jedem in das Stück mit eingebracht worden sind.“

Auch hier waren, wie dem Interview zu entnehmen ist, die Theaterschaffenden wesentlich daran beteiligt, einen Resonanzraum von dieser Qualität zu entwickeln.

5.5. Dialog mit den Künstler_innen

Jenseits der Parallelen zwischen älteren und jüngeren Spieler_innen lässt sich bei den erwachsenen Spieler_innen klarer die Suche nach einem künstlerisch handwerklichen Dialog mit den leitenden Theaterschaffenden wahrnehmen:

„Und dann habe ich teilgenommen und auch gemerkt, dass das gut geführt wird, gut geleitet wird und dass ich mich auch daran nicht nur passiv beteilige, sondern auch aktiv beteiligen kann […] Und das finde ich ganz toll, dass man da den Text selber verfasst. […] Wir sitzen drei Stunden zusammen. Dann […] also, je nachdem wer kommt, macht es anders. Also je nach Schriftsteller. Also einer kam und hat gesagt: ‚Schreibt mal irgendwas.‘ Und dann sagt er: ‚Jetzt soll in eurem Text ein – das Auto reinkommen.‘ […] Und dann plötzlich musste ich ein Auto reinbringen in meine Geschichte. Das bringt was Kreatives, also was sehr Schönes, weil man schreibt irgendwas zu Strand und Meer und wie man träumt und eine schöne Zeit verbringt und wo jetzt da ein Auto reinkommt. […] Also so wird man dann geführt.“

„Ich hatte also eine Rolle, ein Solo zu sprechen und ich habe die ganze Zeit gesagt, […] zu der Dramaturgin: ‚Ich soll das sprechen? Aber das ist gar nicht meine Geschichte. Das ist nicht meine Geschichte. Und ich habe Mühe, mich also wirklich – ‘ weil das ist nicht meine Geschichte einfach war, was ich da sagen soll!‘ Und dann hat die Dramaturgin zu mir gesagt, was wichtig ist […] auf der Bühne, – und das habe ich wirklich zum ersten Mal verstanden –, dass es wichtig ist, dass du in deine Emotionen kommst. […] Und das war mir ganz, ganz wichtig, das zu verstehen, dass ich als Schauspielerin oder eben als Bühnenfigur eine Rolle spiele, in der ich meine ganzen Emotionen reinlege, aber trennen muss, dass es nicht meine Geschichte […] war […]. Das war auch eine ganz wichtige […] Erfahrung, also die mich (…) auf der Bühne auch gehalten hat dann, also so sage ich mal.“

„Wir werden ja im Endeffekt von unseren [Theaterschaffenden] beobachtet, so nä, ich glaube, während des ganzen Trainings so, und natürlich gibt es dann Leute, die länger dabei sind, die kennt man dann, man weiß dann irgendwie, wie sind die so drauf, was traut man denen denn zu, glaube ich auch – und d i e entscheiden dann, wer welche Rolle bekommt.“

Der Dialog mit den Künstler_innen konnte sich durchaus auch fordernder gestalten:

„Das ist was Wichtiges, was ich – da war ich auch in einem Gespräch ziemlich am Anfang, wo ich so sehr gezweifelt habe auch, mit [der leitenden Künstlerin, uj], wo sie dann gesagt hat: ‚Du kannst mir vertrauen, dass ich dich nicht auf der Bühne lächerlich mache.‘ Und das Vertrauen habe ich auch entwickelt. Ich habe zwar mein Eigenes noch gesagt und gesagt: ‚Das mache ich nicht.‘ Also es ist nur ein-, zweimal vorgekommen, wo ich gesagt habe: ‚Also das mache ich nicht, das ist meine Grenze.‘“

Aber es war im Wesentlichen das Vertrauen, dass sie gesagt hat: Sie weiß, sie wird nicht wollen, dass ich hier lächerlich mich vor Fremden oder auch vor meinen eigenen Leuten hier auf der Bühne lächerlich mache […] Und das war sehr hilfreich, dass ich das – dass ich da wirklich vertraut habe und gesagt habe: Also da verlasse ich mich drauf."

„Ich muss mich dann dagegen wehren und so. (lacht) Ich muss immer so den adäquaten Typen spielen, […] weil er denkt, dass diese Rollen mir persönlich am besten passen, weil ich das am besten kann. Er versucht dann einfach die Rolle auf die Person irgendwie passend zu machen. Aber das finde ich nicht unbedingt so toll, weil auf Dauer würde ich gerne was anderes ausprobieren."

Das Verhältnis zwischen leitenden Künstler_innen und Teilnehmer_innen ist auch hier von großem Vertrauen und Anerkennung geprägt, wird aber von den erwachsenen Befragten durchaus in seiner Widersprüchlichkeit reflektiert, die auch durch das Verhältnis zwischen Verkörperndem und Zuschauendem geprägt ist.

Die Bezüge zum Ensemble werden von älteren Teilnehmenden zwar nicht so häufig und vielgestaltig erwähnt wie von jüngeren. Dennoch zeigt sich der Bezug zum Ensemble als Resonanzraum für das eigene Schaffen auch hier sehr deutlich:

„[…] da kommen so fantastische Dinge raus, wirklich. Ich will nur jetzt ein Beispiel […] nennen. Einer erzählt über eine – eine Ameise, wie die Ameise einen Krümel frisst. Und diese Szene beschreibt der und das ist so fantastisch geschrieben. Einfach diese Situation, wie die Ameise auf einem Tisch an einen Teller kommt und Krümel isst. Wunderbar geschrieben."

Offenbar sammelt sich im Ensemble auch ein Erfahrungswissen, das die Gruppe sowohl mit weiteren Mitspieler_innen als auch mit leitenden Künstler_innen teilt.

„Und dann habt ihr mir gesagt, weil ihr ja Erfahrung habt, ihr habt gesagt: ‚Das ist ein Prozess. Und am Anfang musst du die Technik sozusagen lernen, also die Schritte, die Choreografie mechanisch, den Text auswendig lernen – wenn du den hast, wenn der Körper das angenommen hat, dein Geist den Text angenommen hat – dann kannst du die Gefühle dazu.' Und das – und das hat tatsächlich – ist tatsächlich

gekommen. Also bei der allerletzten Aufführung, habe ich das Gefühl, war ich am besten mit den Gefühlen und ich wollte wirklich das Publikum – den Text rüberbringen. Und da habe ich es dann wirklich glaube ich ganz gut zusammengebracht."

„Also deswegen unterschätzen manche die Gruppe. Und wir lesen das und alle sagen: ‚Das ist langweilig. Das kann man so nicht lassen.' Das sind halt Leute, die in der Lage sind, einen Text so zu bewerten und für gut oder schlecht zu befinden."

6. Fazit

Die systematische Auswertung der Datensätze der Interviews und Aussagen der Teilnehmer_innen bestätigt die bereits im ersten Teil der Untersuchung herausgearbeitete Annahme, dass weniger Impulse als vielmehr Resonanzräume oder vielleicht präziser Aufmerksamkeitsräume für den Schaffensprozess für die Teilnehmenden von Bedeutung sind. Dabei spielen sich die wesentlichen Handlungen des Gestaltens in einem Zusammenspiel von Verkörpern und Veröffentlichen ab. In unterschiedlicher Akzentuierung sind sowohl die leitenden Künstler_innen als auch das Ensemble wichtige Gegenüber für das individuelle Schaffen der Teilnehmenden.

Dem Schaffensprozess geht ein Entschluss voraus, der insbesondere auch die Zeitinvestition mit einschließt. Wo dies nicht geschieht, kann es – dies wird auch in Interviewsituationen genannt – zu Abgängen kommen.

In verschiedenen Aussagen der Teilnehmenden wird auch die Veränderung der Qualität des Gestaltens zur Aufführung hin bestätigt. Auch hier werden die Erfahrungen durchaus als ambivalent beschrieben: während das Wiederholen mitunter für wenig Begeisterung sorgt, kommt mit dem Durchspielen für die Teilnehmer_innen eine neue Qualität der Bühnenerfahrung hinzu. Wie auch bereits die Voruntersuchung zeigen konnte, kommt gerade in der Phase der Vorbereitung und ersten Realisierung der Aufführung dem Ensemble eine bedeutende Rolle zu, wenn es darum geht, den/die einzelne_n Spieler_in zu verankern. Gleichermaßen zeigt es sich aber auch fragil, wenn es im Laufe des Probenprozesses nicht ausreichend zusammenwachsen konnte.

Der Aspekt des Fremden/Anderen als Katalysator für kulturell bildende Prozesse wurde insbesondere von den erwachsenen Spieler_innen im Rahmen von herausfordernden Situationen reflektiert.

Unabhängig davon berichten Teilnehmer_innen unterschiedlichen Alters, dass sie das Eintreten-in-eine-andere-Welt im Rahmen von Theaterproben schätzen. Ebenfalls vielfach berichtet wird von der Erfahrung, dass die Teilnehmenden sich selbst als lockerer und offener erfahren und dies dem Theater-Schaffen zuschreiben.

Literatur

Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2008): „Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie“ [47 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research,* 9(2), Art. 13, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417/904. (16.12.2013)

Bush, Robert A. Baruch/Folger, Joseph P. (1994): *The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition,* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Flick, Uwe (2006): „Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung“. In: Uwe Flick, (Hg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 214–232.

Flick, Uwe (2010[3]): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Hentschel, Ulrike (2007): „Theater und Schule“. In: Siemens Arts Program (Hg.), *Theater und Neue Dramatik in der Schule,* München: Siemens AG, S. 4–11.

Kuckartz, Udo/Dressing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008[2]): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis,* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2006): „Quick and dirty? – Qualitative Methoden der drittmittelfinanzierten Evaluation in der Umweltforschung“. In: Uwe Flick (Hg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 267–283.

Mayring, Philipp (2010[11]): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken,* Weinheim/Basel: Beltz.

Mörsch, Carmen (2009): „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“. In: Carmen Mörsch/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.), *Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes,* Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 9–34.

Oerter, Rolf (1992): „Menschliche Entwicklung und ihre Gestaltbarkeit – Beiträge der Entwicklungspsychologie“. In: Karlheinz Sonntag (Hg.), *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien,* Göttingen: Hogrefe, S. 19 – 37.

Oerter, Rolf (2002[25]): „Kindheit“. In: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie,* Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 209–257.

Pinkert, Ute (2011): „Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung“. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen* 27. Jg., H. 59, S. 17–23.

Pinkert, Ute (2005): *Transformation des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte, Verfahren kultureller Bildung,* Milow: Schibri.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010[3]): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch,* München: Oldenbourg.

Sack, Mira (2011): *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens,* Bielefeld: transcript.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung,* Weinheim: Beltz.

Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V.: *Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung Kulturelle Bildung 2013.* Vgl. S. 185 in diesem Band oder online im Internet URL: http://www.laftbw.de/formulare. (13.01.2014).

GESTALTUNGSMUSTER DES ENTSCHEIDENS

Die Arbeit der Jury des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V.

Gabi dan Droste

Eine Jury entscheidet darüber, ob sie einen Antrag auf Förderung eines Projektes in der Kulturellen Bildung empfiehlt oder nicht. Dies bestimmt oft auch darüber, ob ein Projekt stattfinden kann. Eine Jury ist maßgeblich an dem Erscheinungsbild einer Projektlandschaft beteiligt. Und Künstler_innen reagieren teilweise mit ihren Angeboten und Projektideen auf Programme, die durch Förderinstitutionen ermöglicht werden. Trotz dieser offensichtlichen Bedeutung der Arbeit einer Jury wird deren Tätigkeit gemeinhin kaum beforscht, sie gerät nur selten ins Blickfeld der Öffentlichkeit oder sogar in den Fachaustausch. Diese Untersuchung macht die Gestaltungsmuster des Entscheidens der Jury des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg zum Thema und richtet ihren Fokus auf die Praxis und die Juror_innen selbst.

Meiner Untersuchung lege ich die Annahme zugrunde, dass die Arbeit eines/einer Juror_in in interdependenten Bezugsfeldern stattfindet und sich strukturell hier jeweils verorten, spezifisch fassen und beschreiben lässt: Ein/e Juror_in agiert als Individuum mit eigenem beruflichen Hintergrund. Er/sie handelt in Relation zu verschiedenen Bezugsfeldern. Er/sie ist Teil einer Jury-Gruppe und agiert als Gruppenmitglied. Er/sie bewegt sich in einem Gefüge verschiedener, mittelbar oder unmittelbar wirkender Bezugsfelder, in regionalen oder überregionalen, öffentlichen und politischen Strukturen. Auch die Bildungsdebatte oder künstlerisch-ästhetische Entwicklungen und Diskurse sind Teil dieser Strukturen. In diese Felder sind die Juror_innen verschieden stark eingebunden. Welche Haltungen, Wertungen und Meinungen das einzelne Mitglied in die Gruppe trägt, bestimmt folglich die Qualität des Bezugsfeldes für eine Gruppe. Dieses Netz an möglichen Bezugsfeldern liegt als offenes Struktur- und Beschreibungsmodell der Beforschung zugrunde.

Welche Bezugsfelder erachten die Mitglieder der baden-württembergischen Jury als für sie bedeutsam? Welche Qualitäten sprechen sie diesen Feldern zu? Welche prinzipiellen Probleme oder Fragen verknüpfen sie mit einem jeweiligen Feld, im Hinblick auf die Entscheidungsfindung?

Ziel meiner Untersuchung ist es, diesen Fragen über ein am Verlauf orientiertes Verfahren im Dialog mit den Juror_innen nachzugehen, und dabei die Themen und Aspekte aufzugreifen und zu vertiefen, die die Juror_innen selbst ins Spiel bringen. Die Ergebnisse und die daraus resultierenden, weiterführenden Fragen werden an die baden-württembergische Jury zurückfließen, um ihnen Treibstoff für eine mögliche Weiterentwicklung ihres Aufgabenfeldes sowie ihres Instrumentariums zu liefern. Die so gewonnenen Erkenntnisse und meine weiterführenden, diese Untersuchung abschließenden Fragen, können darüber hinaus einen breiter geführten Diskurs über die prinzipiellen Herausforderungen der Arbeit einer Jury in dem noch jungen Feld der Kulturellen Bildung eröffnen und stärker befördern.

1. Die Projektförderung *Kulturelle Bildung* durch den Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V.

Voraussetzungen des Entscheidens

Die Förderrichtlinien der Projektförderung *Kulturelle Bildung* stellen den Rahmen für die Arbeit der Jury dar. Sie sind die Grundlage für Entscheidungen der Jury als Gremium und sollen daher zu Beginn der Beforschung im Hinblick auf die Frage betrachtet werden: Welche Vorgaben liegen der Arbeit der Jury zugrunde? Welche bestimmen maßgeblich den Rahmen der Entscheidungsfindung?

Als Informationsquellen hierfür dienten die durch den Landesverband online gestellten Informationen über die Förderrichtlinien und die Formanträge für die Projektanträge. Zudem fanden zwei Telefoninterviews mit der Büroleiterin des Verbandes, Maria Vetter statt, bei der ich weitere Sachinformationen eingeholt habe. Des Weiteren nahm ich an einem etwa einstündigen Austauschgespräch des Vorstandes des Landesverbandes mit der Jury in Baden-Baden im Oktober 2013 teil, die mir einen Einblick in die Themen vermittelte, die hier zur Sprache kommen können.

Das Quellenmaterial habe ich so aufbereitet, dass es hier, zum Teil in Form einer Auflistung, die Struktur der Jury, die Grundlagen ihrer Entscheidung sowie Kriterienvorgaben durch den Förderer und die Mittelvergabe wiedergibt und so Informationen über die Rahmenbedingungen der Jury-Arbeit liefert.

Die Jury des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg

Struktur der Jury

Berufung der Mitglieder und Zusammensetzung des Gremiums:

- sechs Mitglieder, die vom Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg berufen werden
- ein_e Vertreter_in der Landesarbeitsgemeinschaft der Kulturinitiativen und soziokulturellen Zentren Baden-Württemberg
- eine_n Vertreter_in des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst
- eine_n Vertreter_in des städtischen Kulturamtes

An den Jury-Sitzungen kann ein_e Vertreter_in des Ministeriums ohne Stimmrecht als Gast teilnehmen.
Anzahl der Mitglieder: 9.
Dauer der Zusammensetzung der Jury: 3 Jahre.
Status: Die Jury arbeitet unabhängig.
Jury besteht seit: 2009.
Besonderheit: Diese Jury entscheidet in der gleichen personellen Zusammensetzung auch über Projektförderung, Konzeptionsförderung sowie die Förderung regionaler Festivals.
Anzahl der Jury-Treffen: Ein Treffen pro Jahr (meist im Mai).
Zeitdauer der Jury-Sitzung: etwa ein halber Tag (eingebettet in Jury-Sitzungen für weitere Förderinstrumente des Landesverbandes).
Auswahlprinzip: einfache Mehrheit per Abstimmung.
Leitung: keine Leitung des Jury-Treffens.

Grundlage der Entscheidung

Die Jury erhält im Vorfeld ihrer Sitzung folgendes Material zur Sichtung, welches die Informationsgrundlage zu einem Projektantrag darstellt:

Ausgefülltes Antragsformular des Landesverbandes und unmittelbar mit dem Projekt in Zusammenhang stehende Informationsmaterialien. Bei Erstanträgen Lebenslauf bzw. kurze Darstellung der bisherigen Produktionen.

Das Antragsformular enthält auszufüllende Felder für:

- Angaben zum Antragsteller, Kooperationspartner, Projektbezeichnung, Zeitplan, Finanzplan sowie Bankverbindung.
- die inhaltliche Darstellung des Projektes in drei Blöcken:

  Selbstdarstellung (maximale Länge von 1500 Zeichen inkl. Leerzeichen), Projektbeschreibung (2000 Zeichen) und ausführliche Darstellung der Projektkonzeption und des geplanten Projektverlaufs (15.000 Zeichen).

Kriterienvorgabe durch den Landesverband Freier Theater Baden–Württemberg

Die Kriterienvorgabe des Landesverbandes stellt sich wie folgt dar. Künstlerische Qualität, Originalität und der Modellcharakter werden als Förderkriterien genannt. Die Arbeit soll impulsgebend für die Arbeit und die Weiterentwicklung der Freien Theaterszene in Baden-Württemberg auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung sein.

Mögliche Zielgruppen werden nicht genauer definiert, allerdings sei es wünschenswert, Menschen einzubeziehen, die erschwert Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten haben. Prinzipiell sollen die Teilnehmer_innen aktiv in die Vorbereitungs- und Produktionsprozesse einbezogen werden und künstlerisch eigenständig an der Umsetzung mitwirken können.

Als grundlegende Projektbasis wird die Kooperation von professionellen Künstler_innen und Kulturschaffenden mit Erzieher_innen, Sozialpädagogen_innen und Lehrer_innen sowie Kooperation zwischen Kultur-, Bildungs- und Kinder- und Jugendeinrichtungen in Baden-Württemberg festgelegt.

Erwartet wird eine schlüssige Darstellung tanz-, musik- und/oder theaterpädagogischer Konzepte. Die inhaltliche, künstlerische und pädagogische Qualität werden als Auswahlkriterien bestimmt.

Die Projekte müssen, von der Vorbereitung bis zu den Aufführungen, ausreichend dokumentiert werden. Der Landesverband Freier Theater-Baden-Württemberg erachtet eine Dokumentation von nicht erfolgreichen Projektumsetzungen als wertvollen Beitrag für die Weiterentwicklung einer Konzeption auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung.

(Siehe auch: S. 197 in diesem Band)

Mittelvergabe

Gegenstand der Projektförderung: ausschließlich die Produktionserstellung bis zur Premierenreife.

Durchschnittliche Fördersumme: Jährlich 168.660,00 Euro.

Vergabe der Mittel: einmal im Jahr.

Durchschnittliche Anzahl der eingereichten Anträge: 33.

Durchschnittliche Anzahl der bewilligten Anträge: 20.

Die Mindestfördersumme für ein Projekt: 2.000,00 Euro.

Die Förderhöchstsumme für ein Projekt: offen – richtet sich nach dem Finanzierungsplan eines Projektantrages.

Die Entscheidung der Mittelvergabe erfolgt durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst auf Vorschlag der Jury.

Voraussetzungen des Entscheidens – Auswertung

Der Blick auf das vorliegende Material und die Förderrichtlinien des Landesverbandes zeigt, dass der Jury kein eng gefasster Kriterienkatalog für die Bewertung der eingegangenen Projektförderanträge vorgegeben wird. Die Fördersumme wird entsprechend der Möglichkeiten und in Bezug auf den Antrag entschieden. Es gibt nur ein strukturelles Förderkriterium, dies ist die Vorgabe Kooperationen einzugehen. Es gibt keine Einschränkung in Bezug auf mögliche Zielgruppen und das Angebot soll niederschwellig sein. Ein methodisches Kriterium bezieht sich auf Projektteilnehmer_innen: Sie sollen aktiv einbezogen werden. Inwiefern ein Projektantrag qualitativ hochwertig oder impulsgebend oder modellhaft ist, obliegt prinzipiell der individuellen Interpretation und der Einschätzung des Entscheidungsgremiums.

Die dargelegten Entscheidungsvoraussetzungen stecken also insgesamt einen weit gefassten Rahmen ab und eröffnen so einen großen Entscheidungsspielraum, in dem die Jury unabhängig und ohne Einflussnahme durch den Landesverband agieren kann.

Diese Schlussfolgerung wird auch durch den Blick auf die Zusammenarbeit des Vorstandes und der Jury bekräftigt: Der Vorstand und die Geschäftsführung laden die Jury einmal im Jahr ein, sich über ihre Arbeit auszutauschen, über kulturelle und künstlerische Entwicklungen, die sie auch anhand der Anträge feststellen, sowie über kulturpolitische Tendenzen als auch formale und rechtliche Fragen zu sprechen. Es gibt keine institutionalisierte Form der Evaluation.

2. Eigendarstellung der Juror_innen

Wie sehen die Juror_innen ihre Arbeit selbst? Um den Juror_innen eine Grundlage für eine strukturierte Selbstdarstellung der eigenen Perspektiven zu schaffen, habe ich den derzeit acht aktiven Jury-Mitgliedern acht Fragen via Mail zugesandt, mit der Bitte um schriftliche Beantwortung. Dem Aufbau der Fragen liegt das oben erwähnte, offene und flexible Struktur- und Beschreibungsmodell der interdependenten Bezugsfelder zugrunde. Dies soll ihnen die Darstellung der eigenen Perspektive als Individuum, als Mitglied der Jury in Bezug auf die Jury als Gruppe und auf mögliche, selbst zu nennende und darzulegende Bezugsfelder ermöglichen.

Fragenkatalog

1. Wenn Du Deine Arbeit als Mitglied der Jury mit dem Bild einer Brille bezeichnen könntest – mit welcher Brille schaust Du auf die Projekte?
2. Welche Bedingungen sind aus Deiner Sicht notwendig und grundlegend für einen Auswahlprozess?
   - Was trägt aus Deiner Sicht zum Gelingen bei?
   - Was erachtest Du als nicht förderlich?
3. Welches Kriterium, welcher Aspekt und/oder Kontext ist für Dich bei der Auswahl eines Projektes in der Kulturellen Bildung besonders wichtig, so dass Du es als förderungswürdig ansiehst?
   - Welche Kriterien, Aspekte und/oder Kontexte sind für Dich bei der Auswahl eines Projektes in der Kulturellen Bildung irrelevant?
4. Wie würdest Du die relevanten Bezugspunkte beschreiben, die für Dich im Hinblick auf Deine Arbeit als Jury-Mitglied wichtig sind? Was macht sie aus?
   - Gibt es Bezugspunkte, die Du als hinderlich für Deine Arbeit ansiehst?

   Anmerkung: Hiermit kann z.B. die – lokal, regional und/oder überregional geführte – Debatte über Kulturelle Bildung gemeint sein. Die Frage ist offen formuliert, da vielleicht andere Kontexte für Dich bedeutsam sind.
5. Worin liegt für Dich das besondere Potenzial von Projekten in der Kulturellen Bildung im Allgemeinen?
6. Wie würdest Du Dein Selbstverständnis als Jury-Mitglied beschreiben?
7. Wie würdest Du das Selbstverständnis der Jury formulieren?
8. Wie erlebst Du den Diskussionsprozess innerhalb des Gremiums?

   Anmerkung: Beschreibend gemeint, nicht wertend.

Auswertung – erster Teil: Prozess des Entscheidens

Die Antworten der Jury-Mitglieder auf diese Fragen sollten zum einen den Rahmen genauer konturieren, den sie selbst für ihre Arbeit festlegen. Zum anderen sollte die Auswertung der Antworten die Grundlage bilden für die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung des weiteren Beforschungsverlaufes, der in einem nächsten Schritt eine Gruppendiskussion mit den Juror_innen vorsah. Besonderes Augenmerk legte ich bei der Auswertung der E-Mail-Antworten daher auf die Frage: Wo zeichnet sich welches Bild ab? Welches Bezugsfeld lässt sich wie aus dem Material benennen? Wo entstehen Widersprüche und offene Fragen? Wo ermöglichen Lücken eine weiterführende und tiefergehende Betrachtung, auch um auf grundsätzliche Themen und Herausforderungen in Bezug auf das Jurieren in der Kulturellen Bildung zu stoßen?

Insgesamt zeigen die Antworten der Juror_innen ein sehr divergentes Bild, das aus vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Perspektiven, individuellen Ansätzen und unterschiedlichen und verschieden ausgeprägten Bezugsfeldern besteht. Dieser Eindruck einer Heterogenität wird zusätzlich durch die unterschiedliche Intensität und Ausführlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Einzelfragen erweckt, die kein exaktes Neben- und Übereinanderlegen von Einzelpostionen möglich macht.

Deutlich wird gerade durch die Antworten in Bezug auf das Selbstverständnis und auf die eigenen (wichtigen) Kriterien (Frage 3 und 7), dass die Juror_innen sich mit ihren Bewertungskriterien vor allem auf die eigenen, beruflichen Erfahrungen beziehen und aus diesen schöpfen. Die Auswertung der Antworten zeigt, dass die Jury-Mitglieder für ihre Jury-Sitzung im Vorfeld keine enger führenden Entscheidungskriterien oder einen Kriterienkatalog festlegen, auf den sie sich beziehen. Die Aussagen lassen auf ein vielstimmiges Gremium schließen, in dem eine intensive Diskussionskultur zu herrschen scheint. Ein erstes Bezugsfeld für ihr Tun zeichnet sich in den Ausführungen ab, auf das sich einige auch explizit beziehen: Die Gruppe und ihr gemeinsamer Diskussionsaustausch, in dem sie über die Auswahl befinden.

Bezugsfeld: Die Gruppe

Für die Darlegung des Bezugsfeldes *Gruppe* beziehe ich mich im Folgenden auch auf meine später stattfindende Gruppendiskussion mit den Jury-Mitgliedern, da ich dort weitere, für diesen Kontext nützliche Informationen und einen Eindruck des gemeinsamen Austauschs in der Gruppe gewann.

Die E-Mail-Antworten der Jury-Mitglieder insbesondere auf die Frage 8, im Hinblick auf den Diskussionsprozess innerhalb des Gremiums, beziehen sich lebhaft und ausgiebig auf das Thema Gruppe. Manche verknüpfen auch ihr Selbstverständnis als Juror_in (Frage 6) gleich mit. Alle wertschätzen insgesamt die umfangreiche Expertise, die durch die verschiedenen Perspektiven und Fachkenntnisse der Juror_innen in diesem Gremium erzielt wird. Als wichtig heben sie hervor, dass sie bei den Sitzungen immer wieder durch das Wissen der anderen zusätzliche, wichtige Informationen erhalten, die den eigenen Entscheidungsprozess unterstützen. Den Diskussionsverlauf werten einige als „hart" und sehen darin einen anstrengenden, aber unverzichtbaren Bestandteil ihrer Tätigkeit. Eine Jurorin hebt hervor, dass sie ohne Leitung des Gremiums so lange diskutieren, bis sie eine gemeinsame, von allen getragene Entscheidung fällen können. Ein Juror konstatiert, dass aufgrund der Verschiedenartigkeit sich nicht immer eine wirklich gemeinsame Gesprächsbasis ergibt. Die Gruppendiskussion und die vielfältigen Fachkompetenzen der Juror_innen werden von einigen auch als Garant für Objektivität und Qualität ihrer Entscheidungen herausgehoben.

Während unserer folgenden gemeinsamen Gruppendiskussion thematisierten die Juror_innen die Bewertung einzelner Kriterien und beschrieben, wie sich ihre eigene Einschätzung eines Projektes, die sie im Vorfeld beim Lesen des Projektantrages gewonnen hatten, durch den Austausch in der Debatte verändern und sogar dahin führen kann, dass sie ihre Ansicht revidieren.

Fazit – Treibstoff 1

Die meisten Jury-Mitglieder erleben das Bezugsfeld *Gruppe* als wesentlichen Faktor und als wichtige Basis ihrer Arbeit. Die Entscheidungsfindung lässt sich als Prozess beschreiben. Der Entscheidungsprozess beruht auf dem Austausch der Jury-Mitglieder, dem die subjektive Bewertung der einzelnen Juror_innen zugrunde liegt.

Aus der Perspektive der Untersuchung ergibt sich für eine gemeinsame Debatte über weiterführende Fragen eine vorläufige, erste Überlegung.

Gerade dem Austausch der Jury-Mitglieder in der Gruppe, den die Juror_innen sehr wertschätzen, kommt eine große Bedeutung zu. Die Qualität der Entscheidung ist in hohem Maße abhängig von der Qualität des Austausches in der Jury-Gruppe. Prinzipiell wirft das folgende Fragen auf: Wie können Formen des Austausches gefördert und gestärkt werden? Wie kann eine Jury als Gruppe unterstützt werden? Wie weit können und dürfen fachliche Perspektiven auseinandergehen? Wie und wodurch finden die Juror_innen eine gemeinsame Schnittmenge, eine Entscheidungsgrundlage?

Auswertung – zweiter Teil:
Weiterführung der Fragen für die Gruppendiskussion

In den Antworten auf die dritte Frage, was bei der Auswahl eines Projektes besonders wichtig ist, lassen sich zwei unmittelbare Bezugsfelder identifizieren: Kunst und Bildung. Kunst muss in den Projekten da sein, eine künstlerische Ambition oder die künstlerische Ernsthaftigkeit muss erkennbar, ein Freiraum für künstlerisches Arbeiten gegeben und ein gewisser hoher Anspruch an Kunst muss vorhanden sein, so lauten einige Antworten.

Die meisten Jury-Mitglieder beziehen sich in der Beantwortung der fünften Frage (nach dem besonderen Potenzial solcher Projekte) umfangreich und detailliert auf die Bildungswirkungen, welche die Beteiligten eines Projektes durch die Begegnung mit Theater erfahren. Die meisten scheinen davon auszugehen, dass es diese Bildungswirkungen gibt. Jedoch nennen sie ihr eigentliches Bezugsfeld *Kulturelle Bildung* nur marginal als unmittelbare Referenz für die eigene Arbeit, während sich trotzdem in ihren Äußerungen häufig mittelbare Bezüge auf Kriterien, Begrifflichkeiten, Statements und Themen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung finden lassen.

Die Betrachtung des Materials bringt Widersprüchlichkeiten und offene Stellen zu Tage. Kunst wird als Anteil von Projekten in der Kulturellen Bildung eingefordert, bleibt jedoch unbestimmt, die Wirkung solcher Projekte wird vor allem im Hinblick auf die Teilnehmer_innen angenommen, aber Kulturelle Bildung wird als Bezugsfeld nicht explizit ausgeführt. Diese Bezugsfelder zeichnen sich ab, erscheinen aber mehr als weiße Flecken, die Fragen provozieren: Was genau meinen die Juror_innen wenn sie von den Wirkungen für die Teilnehmer_innen sprechen? Was heißt das genau, wenn von Kunst die Rede ist? In welchem Verhältnis stehen diese Sichtweisen zum Anspruch auf Kunst und zu Kultureller Bildung? Ich beschloss, diesen Fragen nachzugehen und sie mit den Juror_innen in der Gruppendiskussion eingehender zu erörtern. Auf diesem Wege, so die Vermutung, können die Inhalte und Qualitäten ihrer bis dahin sich abzeichnenden Bezugsfelder genauer herausgearbeitet werden.

3. Weiße Flecken im Entscheidungsprozess: Vertiefung und Konkretion

An die E-Mail-Befragung und deren Auswertung schloss sich nun eine Gruppendiskussion am 02. Oktober 2013 in Baden-Baden an, die von mir aufgezeichnet und transkribiert wurde. An der Diskussion nahmen fünf der zu dem Zeitpunkt acht aktiven Juror_innen teil. Das Treffen fand im Vorfeld eines Treffens der Geschäftsführung und des Vorstandes mit der Jury statt.

Der Interviewleitfaden

Durch eine erste Frage sollten die Jury-Mitglieder ihre einzelnen Positionen zur Kenntnis nehmen können. Mit Hilfe der drei weiteren Fragen sollte es möglich werden, mehr Aspekte über Kunst, Teilnehmer_innen, Bildung – implizit auch über Kul-

turelle Bildung – und zu den bis hierhin aufgeworfenen Fragen zusammentragen zu können. Die Fragestellungen sollten einen offenen Austausch für die Juror_innen anstoßen, der auch der Dynamik ihrer Beiträge Raum geben sollte.

Der Gruppendiskussionsleitfaden war wie folgt aufgebaut:

1. Was ist für Dich ein entscheidendes Kriterium, so dass Du einen Antrag für die Förderung einen Projektes in der Kulturellen Bildung als förderungswürdig erachtest? Welche Aspekte erachtest Du bei Deinem Votum für ein Projekt in der Kulturellen Bildung als besonders fruchtbringend, relevant, ausschlaggebend?
2. Was heißt das: Sich auf Kunst beziehen bei einer Entscheidung?
3. Was heißt das: Sich auf Teilnehmer_innen von Projekten der Kulturellen Bildung bei einer Entscheidung zu beziehen?
4. Wo siehst Du die Kulturelle Bildung in 10–15 Jahren?

Auswertung: Verortung, Qualitäten und Kontext des Entscheidens

Diese Fragen des Interviewleitfadens eröffneten eine über 80-minütige angeregte Gruppendiskussion, in der die fünf Juror_innen intensiv über ihre Arbeit berichteten und in der sie ihre zum Teil kontroversen Standpunkte austauschten. Die Fragen strukturierten den Ablauf der Diskussion in vier Blöcke, der Gedankenaustausch in den einzelnen Diskussionsblöcken verlief jedoch nicht stringent; es wurden Rückgriffe gemacht und Seitenwege eröffnet. Einzelaspekte zu Unterthemen tauchten an verschiedenen Stellen auf.

Im Folgenden führe ich die von den Juror_innen hervorgebrachten Aspekte im Hinblick auf ihre Bezugsfelder *Kunst und Bildung, Kulturelle Bildung* und auch *Andere Institutionen und Bereiche* zusammen, wobei ich die jeweilige Qualität eines Feldes und die hier jeweils aufkommenden grundsätzlichen Entscheidungsfragen, vor denen die Juror_innen stehen, herausarbeite. Die Auswertung der Diskussion ließ überraschenderweise ein weiteres unmittelbares Bezugsfeld aufscheinen, das ich mit Andere Institutionen und Bereiche benenne.

Als Bezugsquelle dienen mir bei der Auswertung auch Telefoninterviews, die ich im Anschluss an meine erste Auswertung des gesamten vorliegenden Materials mit jedem Jury-Mitglied einzeln geführt habe. Diese zumeist etwa halbstündigen Interviews führte ich, nachdem ich sämtliche Ausführungen eines jeden Mitgliedes aus den E-Mails und der Gruppendiskussion zusammengeführt hatte, um die einzelnen Perspektiven nachvollziehen zu können. Das gemeinsame Telefonat bezog sich dann auf eine abschließende Klärung unverständlicher und für mich widersprüchlicher Ausführungen.

Bezugsfeld: Andere Institutionen und Bereiche

Verortung des Entscheidens

Auf die erste Frage in der Gruppendiskussion hin, welche Aspekte ihnen bei der Auswahl von Projekten jeweils wichtig sind, reflektieren die Jury-Mitglieder über eingegangene und bewertete Anträge, in einer Suchbewegung gehen sie Aspekten nach, die zu einer Empfehlung oder Ablehnung geführt haben. Die Analyse ihrer Antworten zeigt folgendes Bild: Sie setzen sich ins Verhältnis zu den Institutionen bzw. Bereichen Schule, Sport, Kunst und Jugendarbeit (Sozialarbeit). Sie benennen folgende Aspekte:

Schule:

Für Schulen müssen andere Förderinstrumente zur Verfügung stehen. In der Schule stehen Lernen, Leistung und Benotung im Mittelpunkt. Kulturelle Bildung darf kein Ersatz- oder zusätzlicher Unterricht sein. Schule kann aus strukturellen Gründen in ein Projekt einbezogen werden, um z.B. bestimmte Zielgruppen zu erreichen.

Jugendarbeit:

Die Abgrenzung zu diesem Bereich ist aus förderpolitischen Gründen wichtig: Die Stadt darf Künstler_innen nicht die Aufgabe überstülpen, fehlende Jugendarbeit zu ersetzen. Doch die Frage, wo Sozialarbeit aufhört und wo die Arbeit mit künstlerischen Methoden beginnt, ist schwierig zu fassen.

Sport:

Im Sport zählt die Leistung und das Zeigen von Können. Als Grenzfall diskutiert die Jury eingehend über den Zirkus: Als reine Leistungsshow wird er abgelehnt. Als eine Form des Selbstausdrucks von Heranwachsenden, wie es z.B. Parcours und HipHop darstellen, ist er wiederum als mögliche Ausdrucksform einzubeziehen.

Kunst:

Die Jury-Mitglieder grenzen sich hier von Kunst als Teil der professionellen Hochkultur ab. Ein Projekt in der Kulturellen Bildung dürfe sich nicht maßgeblich an einem Produkt orientieren und Teilnehmer_innen instrumentalisieren. Kunst soll allerdings in den Projekten vorhanden sein.

Entscheidungsfragen

Die Juror_innen verorten sich in einem Bezugsnetz zu den vier Sektoren, das sich unter der Rubrik Andere Institutionen und Bereiche fassen lässt. Ein offensichtlicher Grund für diese Verortung ist sicherlich die strukturell verankerte Fördervoraussetzung einer Kooperation von professionellen Künstler_innen und Kulturschaffenden mit Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen und Lehrer_innen sowie die Kooperation zwischen Kultur-, Bildungs- und Kinder- und Jugendeinrichtungen für Projekte in der Kulturellen Bildung beim Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg.

Die Juror_innen formulieren jeweils abgrenzende Kriterien zu den einzelnen Sektoren. Einige Aspekte tauchen jedoch in den abgegrenzten Bereichen, wie auch in ihrem Verständnis von Projekten der Kulturellen Bildung, auf. Die Einschränkungen, die sie hier wieder vornehmen, verweisen auf die Schwierigkeit einer exakten Abgrenzung. Zwei Beispiele, die die Jury-Mitglieder in der Diskussion eingehender diskutieren, machen dies noch einmal sehr deutlich: Leistung ist nicht nur in der Schule, sondern auch im Theater relevant; soziale Kompetenzen werden insbesondere in sozialpädagogischer Arbeit oder in Zirkus-Projekten vermittelt, aber auch im Theater sind sie, z.B. im Hinblick auf Ensemblearbeit, ein wichtiger Bestandteil.

Entscheidungsfragen – Fazit – Treibstoff 2

Aus den oben genannten Aussagen lassen sich zwei Problemfelder für die Arbeit der baden-württembergischen Jury im Feld der Kulturellen Bildung ableiten.

Zum einen ist der LaFT ein Verband für Freie Theater, dessen Anliegen es ist, Gelder insbesondere in freie Strukturen fließen zu lassen und frei arbeitenden Künstler_innen bereitzustellen. Die Projekte finden jedoch in Kooperation mit anderen Institutionen statt und nutzen zum Teil auch deren Infrastruktur. Welche Gelder in welche Strukturen fließen und welcher Förderer für welchen Bereich zuständig ist, muss (immer wieder neu) geklärt werden.

Zum anderen muss das besondere, eigene Potenzial eines durch den Landesverband Freier Theater zu fördernden Projektes innerhalb dieses Bezugsnetzes betrachtet werden. Die Grenzen müssen (immer wieder neu) festgelegt oder geöffnet werden.

Insgesamt scheint das Bezugsfeld *Andere Institutionen* den Juror_innen einerseits eine Verankerung ihrer eigenen Positionen und Bewertungskriterien zu bieten. Andererseits lässt sich kein klar konturiertes, definiertes Terrain darlegen. Es erscheint vielmehr als ein immer wieder in Diskussion befindliches und immer wieder neu zu bestimmendes Bezugsfeld, dessen abgrenzende und verbindende Kriterien dabei auch mit den jeweiligen Auffassungen von Kunst und dem individuellen Bildungsbegriff der Juror_innen verknüpft sind, was man letztlich ebenso als eine für die Arbeit der Jury entstehende grundsätzliche Irritation in Bezug auf strukturelle und fachliche Überschneidungen interpretieren kann.

Die Darlegungen lassen folgenden Schluss zu und eröffnen die folgende, weiter zu diskutierende Überlegung: Es scheint, dass eine Verständigung, Formulierung und exakte Festlegung einer eigenen Schwerpunktsetzung der Förderung gerade in Abgrenzung zu anderen öffentlichen Förderinstrumenten für Kulturelle Bildung ein sinnvolles Instrument wäre, um dem entgegenzuwirken.

Bezugsfeld: Zwischen Kunst und Bildung

Qualitäten des Entscheidens

Zurück zur Gruppendiskussion. Auf die zweite und dritte Frage hin, was es heißt, sich auf Kunst und auf Teilnehmer_innen von Projekten der Kulturellen Bildung bei einer Entscheidung zu beziehen, traten im Diskussionsverlauf zahlreiche, aufschlussreiche Aspekte hervor, die ich nun zusammen mit den einzelnen Ausführungen in den Mail-Antworten der Jury-Mitglieder zusammenbringen konnte. Im Folgenden fasse ich sie unter den Begriffen Bildung und Kunst jeweils zusammen. Unter dem Gesichtspunkt *Wie*? sind Ausführungen zu methodischen und unter dem Gesichtspunkt *Was?* zu inhaltlichen Aspekten gesammelt, die die Jury-Mitglieder als Qualitätsmerkmale den einzelnen Bereichen zusprechen.

Kunst – Wie?

In ihrer Diskussion der Frage 2, was es bedeutet, sich auf Kunst bei einer Entscheidung zu beziehen, äußern die Juror_innen folgende Wesensmerkmale, welche für sie das *Wie?* von Kunst kennzeichnen.

Künstlerischer Prozess

Im Mittelpunkt eines Projektes stehen der Prozess und die Prozesshaftigkeit. Eine detaillierte Planung, in die sich Teilnehmer_innen nur noch einfügen können, verhindert ein solches Vorgehen. Die Dynamik eines Projektes soll offen sein und Möglichkeiten für Entwicklungen zulassen; das kann auch zeitweiligen Stillstand und nichtlineare Entwicklungsverläufe mit sich bringen oder zu einem Scheitern führen. Die Arbeit mit Nicht-Profis darf Zeit brauchen.

Künstlerische Mittel

Welches künstlerische Mittel eingesetzt wird, steht nicht von Anfang an fest, sondern entwickelt sich im Austausch mit den Möglichkeiten und Wünschen der Teilnehmer_innen. In Bezug auf Methodik wird als positiv zu wertende Einschränkung genannt, dass das Arbeiten mit vorgefertigten Bewegungsabläufen, wie es sie z.B. im Tanz gibt, für manche Gruppen ein adäquates hilfreiches Instrumentarium sein kann.

Künstlerisches Ergebnis

Das künstlerische Ergebnis, eine Aufführung, wird als eine weitere Möglichkeit erachtet, z.B. durch die Begegnung mit dem Publikum Erfahrungen zu sammeln. Die Jury-Mitglieder heben das bildungswirksame Moment für die Beteiligten hervor. Ein Projekt darf scheitern. Die Chance, scheitern zu dürfen, ist ein Spezifikum von Kunst. Die Form des Ergebnisses soll den Möglichkeiten der Teilnehmer_innen entsprechen. Wenn es nicht zu einer Aufführung kommt, kann das Projekt mit Hilfe von anderen Formen, z.B. einer Video-Dokumentation, zum Abschluss gebracht werden.

Kunst – Was?

Folgende Wesensmerkmale über das *Was?* von Kunst lassen sich in den Aussagen der Jury-Mitglieder finden:

Das Herzstück aller Kunst ist es, sich in Beziehung zur Welt zu setzen, sich mit der umgebenden Welt auseinanderzusetzen.

Kunst heißt, sich selbst zum Ausdruck zu bringen, von sich selbst erzählen zu wollen.

Mit dem Material von Nicht-Profis kann im Theater eine ihnen eigene Ästhetik (Aussehen, Themen, Beziehung von Menschen miteinander etc.) dargestellt werden, die ein Abbilden der Gesellschaft ermöglicht.

Durch Kunst in der Kulturellen Bildung können Menschen sich auf ihre individuelle Art und Weise ausdrücken, ihre eigenen Vorstellungen von Kunst entwickeln und öffentlich machen.

Kunst drückt sich in der Qualität der Darbietung, der Herangehensweise und der Mittel aus. Kunst wird mit Qualität verknüpft.

Bildung – Wie?

In ihrer Diskussion der Frage 3, was es bedeutet, sich auf Teilnehmer_innen bei einer Entscheidung zu beziehen, und in den E-Mail-Antworten insbesondere zur Frage 5, welches Potenzial sie in Projekten in der Kulturellen Bildung sehen, äußern die Juror_innen folgende Wesensmerkmale, welche für sie das *Wie?* von Bildung kennzeichnen.

- Die Teilnehmer_innen können ein Angebot freiwillig wahrnehmen.
- Die Arbeit orientiert sich am Individuum.
- Der Schaffung eines Raumes für eine Eigenbeteiligung der Teilnehmer_innen wird eine große Wichtigkeit beigemessen. Die Teilnehmer_innen werden in den Prozess einbezogen. Das Thema hat mit ihnen zu tun. Eigenbeteiligung kann auch als Eigeninitiative verstanden werden, wenn z.B. Jugendliche selbst etwas schaffen wollen und sie lediglich eine Begleitung brauchen.
- Ein Projekt darf Zeit brauchen.
- Die Arbeit kann mit einem Reflexionsprozess über das eigene Tun, wie auch über das eigene Kunstverständnis gekoppelt werden.

Bildung – Was?

Die Ausführungen der Jury-Mitglieder über das *Was?* von Bildung lassen sich in drei Kategorien einteilen: ein Großteil bezieht sich auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und der Erweiterung des eigenen Ausdrucks, einige verankern Bildungsaspekte auf der Ebene der Reflexion, in den Aussagen von zwei Juroren lässt sich ein direkter Bezug zur Relevanz von Bildung für die Gesellschaft feststellen.

Persönlichkeitsentwicklung und Ausdruckserweiterung:

Finden neuer Ausdrucksformen, Entdecken von ungeahnten Stärken, Anerkennung.

Ein Gefühl dafür geben, dass künstlerische Arbeit die Artikulationsmöglichkeiten erweitert.
Erzeugung von Freude und Stolz als Treibstoff für eine komplexere individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Förderung von Kreativität und Kommunikationsverhalten. Bereicherung um die Erfahrung von Kreativität, Kommunikation und Gemeinschaft, von künstlerischem Werden/Prozess.
Umgang mit Schwierigkeiten und Glück, Zweifeln und Anerkennung.

Bildung und Reflexion:

Erzeugung eines Bewusstseins- und eines Selbstreflexionsprozesses, der zu einer Veränderung von Positionen führen kann, zu einer Erweiterung des Horizonts und der Wahrnehmung von Kunst.
Auf künstlerischem Wege gesellschaftliche Themen aufnehmen, den Wertekanon einer Gesellschaft reflektieren.
Bildung heißt, sich ein Bild von der Welt zu machen.
Offenlegen und Bewusstmachen von Strukturen, Funktions- und Arbeitsweisen im Theater.

Kontext Gesellschaft:

Durch Projekte im Bereich der Kulturellen Bildung wird die Entwicklung von selbstverantwortlicher Entscheidungsfähigkeit und die Gestaltungsfähigkeit des eigenen Lebens positiv beeinflusst.
Eine differenziertere individuelle Persönlichkeitsentwicklung hat Einfluss auf das Wachstum der Gesellschaft.

Entscheidungsfragen – Fazit – Treibstoff 3

Der Blick auf die Ausführungen zeigt, dass die Juror_innen in den Bereichen Kunst und Bildung ein breites Spektrum möglicher Ansatzweisen und Zugänge vertreten.

Allen gemein ist, dass sie den Prozess als wesentlichen Bestandteil von Projekten der Kulturellen Bildung begreifen. Dies wird nicht nur durch die klare Nennung dieses Anspruchs im Verlauf des Gesprächs deutlich, sondern auch durch eine Vielzahl genannter Aspekte, wie: Entwicklung, Zeit, Wachstum, Werden, Erfahrungen sammeln, finden, entdecken, scheitern dürfen.

Im Hinblick auf die Bewertung eines Antrages, der der Jury nur in schriftlicher Form vorliegt, wird deutlich, dass die Jury vor der Frage steht: Wie bewertet man künstlerische Bildungs-Prozesse?

Diese Herausforderung wird am Rande des Austausches auch von Jury-Mitgliedern angemerkt. Als mögliches Bewertungsinstrument und Lösungsweg schlägt eine Jurorin die Formulierung von Bildungszielen im Antrag vor. Am Ende eines Projekts kann, z.B. mittels des Projektberichtes, überprüft werden, ob es gelungen sei, diese zu erreichen. Dieser Gedanke wird von allen schnell wieder verworfen, da diese Herangehensweise dem Anspruch auf Offenheit von Kunst und ihrem Prozesscharakter widerspricht.

Bewertungsrahmen für Entscheidungsfindung

Wie Prozesse zu bewerten sind, wird von der Jury zwar nicht eindeutig beantwortet, die Jury-Mitglieder nennen im Verlauf der Diskussion aber immer wieder Aspekte, die sich zu einem potenziellen, qualitativ ausgerichteten Bewertungsrahmen zusammenführen und auf eine Bewertungsfrage zuspitzen lassen, was eine mögliche Strategie für eine weiterführende Diskussion darstellen könnte. Hierzu bringe ich noch einmal die Perspektiven der Juror_innen im Bereich Kunst und im Bereich Bildung zusammen und verdichte sie.

Im Bereich Kunst sprechen die Juror_innen den künstlerischen Mitteln, dem künstlerischen Prozess, dem Kunstbegriff sowie dem künstlerischen Ergebnis jeweils eine ‚offene Qualität' zu. Durch die Offenheit charakterisieren sie diese als flexible Ebenen, die auf die Möglichkeiten, Wünsche und Entwicklungen der Teilnehmer_innen im Projektverlauf reagieren und im Hinblick auf die Bedürfnisse der Teilnehmer_innen geformt werden können, sei es durch die Projektleiter_innen oder durch sie selbst. Sie qualifizieren diese damit als grundlegende Voraussetzung eines Prozesses und als seine kennzeichnenden Kriterien.

Die Juror_innen benennen hiermit mögliche einzelne Bezugsebenen und deren Prozessqualität, die ihnen die Bewertung des Settings eines beantragten Projektes ermöglichen könnte. Demzufolge könnten sie anhand der Ausrichtung der einzelnen künstlerischen Ebenen das Setting eines Antrages explizit unter der Fragestellung: ‚Ist das Projekt-Setting so ausgerichtet, dass in diesem Projekt Kunst möglich ist?' bewerten.

Im Bereich Bildung stellen die Jury-Mitglieder die Projektbeteiligten als Individuen ins Zentrum und individuelle Bildungsprozesse und Bildungswirkungen in den Vordergrund.

Auch in Bezug auf Bildungsprozesse steht die Jury vor der Schwierigkeit, diese zu bewerten. Führt man im Bereich Bildung wiederum einzelne Antworten der Juror_innen zusammen, die sie als Qualitätsmerkmale eines Bildungsvorganges benennen, so könnten diese den Rahmen für die Bewertung des Settings eines Projektantrages bilden. Dieses Mal unter der Fragestellung: Ist hier Bildung möglich?

Eine gemeinsame Entscheidungsfindung könnte also das Setting eines Projektes und die Ausrichtung seiner Ebenen im Hinblick auf eine gemeinsame Frage und Einschätzung: ‚Ist es so angelegt, dass es Kunst und dass es Bildung ermöglicht?' untersuchen.

Fazit – Treibstoff 4

Die Darlegungen lassen folgenden Schluss zu und eröffnen folgende Überlegung:

Die Beurteilung der offenen zwei Kriterien Bildungsprozesse und künstlerischer Prozess fordert die Jury im besonderen Maße. Die Bezugsfelder *Kunst* und *Bildung* sind für die Juror_innen die Felder, aus denen sie, mit Rückgriff auf ihre eigenen Erfahrungen in den Bereichen Kunst, Kultur und Bildung, die für sie wesentlichen inhaltlichen Qualitäts- und Bewertungskriterien für den Entscheidungsprozess generieren.

Die von mir im Rahmen dieser Untersuchung erstellte Zusammenführung der durch die Juror_innen benannten Bewertungsebenen kann als erste Diskussionsvorlage und ausbaufähiges Grundgerüst für die weitere Arbeit dienlich sein. Zugleich können die Bezugsfelder Kunst und Bildung – auch im Hinblick auf das nächste, noch darzulegende Thema Kulturelle Bildung – einer grundlegenden Überprüfung hinsichtlich ihrer Eignung für die Bewertung von Projekten in der Kulturellen Bildung dienen.

Bezugsfeld: Kulturelle Bildung

Kontext des Entscheidens

Im letzten Drittel des Gespräches mit den Juror_innen lenkten wir mit der Frage 3 des Interviewleitfadens unseren Blick auf die Teilnehmer_innen von Projekten. Die Frage initiierte letztlich eine längere Debatte unter den Juror_innen über den Begriff Teilhabe. Die hier aufkommenden Aspekte lassen sich in zwei Unterthemen: *Breiterer Zugang zu Kulturangeboten* sowie *Förderlogik* fassen, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden.

Teilhabe und Breiterer Zugang zu Kulturangeboten

Prinzipiell – darin ist sich die Jury einig – müsse es Kulturelle Bildung für alle geben. Die Schaffung eines breiteren Zugangs zu Kulturangeboten würdigen die Jury-Mitglieder, einige sehen hierin eines der bedeutenden Ziele von Projekten der Kulturellen Bildung. Eine Jurorin sieht in Projekten in der Kulturellen Bildung die Chance, Gruppen von Menschen anzusprechen, die es schwer haben, andere Angebote kultureller Bildung wahrzunehmen. Die Juror_innen führen in Bezug auf die Förderpraxis von Projekten in den ländlichen Regionen aus, dass viele Anträge eher aus den Ballungsgebieten kommen. Anträge aus ländlichen Gegenden werden daher leichter positiv wahrgenommen. Die Juror_innen bemerken, dass sie Anträge für Projekte der Kulturellen Bildung in ländlichen Regionen auch befürworten, um eine Versorgung zu gewährleisten und Begegnung mit Kultur (überhaupt) zu ermöglichen. Für eine Jurorin bedeutet Kulturelle Bildung auch, dass auch hochkodierte Kunst, wie die der Choreografin Sasha Waltz, Menschen zugänglich gemacht werden müsse.

Das Bestreben, Projekte in der Kulturellen Bildung eigens an sogenannte bildungsferne Schichten zu richten, betrachtet die Jury insgesamt kritisch. In den Anträgen drücke sich ein paternalistischer Gestus aus, meint eine Jurorin. Ein anderer kritisiert darin die Haltung, dass jemand, der keine Kulturangebote rezipiere, per se außerhalb der Gesellschaft stehe und spitzt zu, dass nicht jeder diese Kultur brauche. Ein Jury-Mitglied sagt, Kulturelle Bildung sehe er allgemein als „Reparaturtechnologie eines nichtfunktionierenden Schulsystems und eines falschen Verteilungssystems in der Gesellschaft" etikettiert und instrumentalisiert. Er frage sich selbst, ob man sich als Juror damit zum Reparatur-Handlanger mache. Ein Juror spitzt polemisch zu, dass er die Gefahr sehe, dass sich Künstler_innen vor den „Bildungskarren der Politik" spannen lassen.

Fazit – Treibstoff 5

Das Bezugsfeld *Kulturelle Bildung* lässt sich nun durch die Gruppendiskussion klarer umreißen: Sie zeigt deutlich, dass kritische und offene Fragen sowie fundamentale Kritik, aber auch eigene Unsicherheit den Bezug der Juror_innen zu diesem Feld kennzeichnen.

Die Juror_innen schauen auf dieses Feld aus ihrer jeweiligen Fachperspektive. Kritische Einschätzungen von Kultureller Bildung aus unterschiedlichen Diskursen und Kontexten kommen sehr frei ins Spiel und es gibt anscheinend Widersprüche zwischen eigenen Qualitätsvorstellungen von Kunst, Bildung sowie Kultur und gesellschaftlichen/kulturpolitischen Ansprüchen an Kulturelle Bildung. Ein gemeinsames Begriffsfeld Kultureller Bildung lässt sich nicht eindeutig ausmachen.

Teilhabe und Förderlogik

Vor einem hieraus resultierenden Fazit, ein kurzer Exkurs in ein weiteres angrenzendes Themenfeld: Teilhabe und Förderlogik.

Teilhabe, so die Meinung einer Jurorin, verkaufe sich unter politischen Aspekten wunderbar. Im Kontext politischer Entscheidungen über die Verteilung von Mitteln diene die Verwendung des Begriffspaares *Bildungsferne Schicht* und *Kulturelle Bildung* zur Legitimierung der Vergabe. Ein Juror vertritt die Auffassung, dass es generell eine Tendenz gäbe, Projektanträge nach Förderlogik zu schreiben. Für die Arbeit der Jury erschwere das, das tatsächlich mögliche Potenzial aus dem schriftlich vorliegenden Antrag herauslesen zu können.

Wenn eine bestimmte Gruppe mit einem Projekt angesprochen werden soll, sei man schneller geneigt ein Projekt in der Kulturellen Bildung zu befürworten, führt eine Jurorin kritisch aus.

Fazit – Treibstoff 6

Teilhabe ist ein im Kontext von Kultureller Bildung überaus relevanter Aspekt. Mit den hier nur kurz ausgeführten Statements problematisieren die Jury-Mitglieder eine Handhabung von Teilhabe als ‚schnelles Entscheidungskriterium' und als Etikett auf Seiten der Antragsteller_innen der Jury und der Kulturpolitik und es deuten sich die hieraus entstehenden Problematiken auch für die Jury-Praxis an.

Die in dieser Untersuchung aufscheinende Hauptkritik der Juror_innen in Bezug auf das Feld Kulturelle Bildung drückt nicht ihren Zweifel an dem Potenzial und Sinn von Angeboten in der Kulturellen Bildung aus, sie richtet sich vielmehr und vor allem an eine allgemeine Förderpolitik und deren Vorgaben, wie auch an den gesellschaftlichen Diskurs, in denen sich aus der Sicht der Juror_innen die Wertschätzung und Bewertung des eigentlichen Potenzials von Kultureller Bildung, aber auch die Verortung des Förderinstrumentes in einer Schieflage befinden.

Sie drückt zugleich auch eine Suchbewegung der Juror_innen in diesen vielfältigen Perspektiven und Ansprüchen aus. So gesehen kann gerade diese Schieflage als eine Chance gesehen werden: All das drängt geradezu nach einem Austausch der Perspektiven und darüber hinaus nach einer gemeinsamen, regelmäßigen Klärung von Kriterien und von der Verankerung/Positionierung ihres Aufgabenfeldes – mit ihrem kritischen Blick auf Kulturelle Bildung und die Gefahren, die sie hier sehen, und die Grenzen, die sie hier setzen wollen, wie auch mit ihrem wertschätzenden Blick, der die besonderen Potenziale von freischaffenden Künstler_innen und freien Strukturen einbezieht und fördern will.

Relevant erscheint hierfür, dass sich die Juror_innen als Gruppe dazu entscheiden, sich über Kulturelle Bildung (jenseits von Schlagworten und Etikettierungen) für ihren Kontext (Baden-Württemberg, Freie Gruppen, bildungsferne und -nahe Menschen, hoch und weniger hochkodierte Kunst) zu verständigen, sich auf Kriterien zu einigen wie auf eine Zielrichtung, die insbesondere die Besonderheit ihrer Verortung reflektiert: Welches besondere Potenzial Kultureller Bildung können freischaffende Künstler_innen und freie Strukturen (in Kooperation mit anderen) kreieren? Was ist ihnen eigen und aus ihrer Sicht daher besonders förderungs- und entwicklungswürdig?

4. Jurieren im Feld der Kulturellen Bildung

Treibstoff, Abschluss und Auftakt

Am Ende der Untersuchung möchte ich mit Bezug auf die dargelegten Bezugsfelder weiterführende Fragen zu zwei Themenkomplexen aufwerfen: der Austausch von Förderern/Jurys und die Eröffnung von ‚neuen' Wissensquellen über Kulturelle Bildung für eine Weiterentwicklung von Förderinstrumenten/Jury in der Kulturellen Bildung. Die Ausführungen könnten Impulse für eine weitere Diskussion in der baden-württembergischen Jury geben und darüber hinaus in eine breitere Debatte über die Arbeit einer Jury in dem noch jungen Feld der Kulturellen Bildung führen.

Bezugsfeld Andere Institutionen und Bereiche

Projekte im Bereich der Kulturellen Bildung finden derzeit zumeist in Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen, öffentlichen Trägern oder Einrichtungen und Schulen statt. Die Arbeit der baden-württembergischen Jury zeigt hieraus entstehende grundsätzliche Irritationen in Bezug auf strukturelle und fachliche Überschneidungen. Die Tatsache, dass die Förderlandschaft der Kulturellen Bildung stetig wächst durch

Programme auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, die aus verschiedenen Perspektiven begründet und demzufolge auch inhaltlich vielfältig ausgerichtet sind, wirft die Frage auf, ob es einen Austausch über diese Entwicklung, über neu entstehende Strukturen, unterschiedliche Verwaltungsstrukturen oder über Verantwortlichkeiten – auch über die Verantwortlichkeitsbereiche auf den verschiedenen Ebenen hinweg – geben sollte. Hier böte sich auch die Chance Synergieeffekte zu schaffen.

Bezugsfelder Kunst und Bildung und Kulturelle Bildung

Der Ansatz der vorliegenden Untersuchung ist es, Praxiswissen als Expert_innen-Wissen im Austausch mit den Beteiligten zu beforschen und auf diese Weise die Perspektiven von Akteur_innen in der Kulturellen Bildung sichtbar und für den Dialog über Kulturelle Bildung fruchtbar zu machen.

Die gemeinhin gestellte Frage nach der Verantwortung des Förderers über die Mittelvergabe hinaus, erscheint in Anbetracht dieser Perspektive in einem ganz besonderen Licht. Sie evoziert den Fragenkomplex: Muss Jury-Praxis in der Kulturellen Bildung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit nicht auch in der Praxis verankert werden, um die Perspektive von Teilnehmer_innen als Informationsquelle zu nutzen, um ein unmittelbares Feedback über die Wirkung der Projekte für die Beteiligten zu erhalten und um letztendlich die eigene Jury-Praxis überprüfen zu können? Welche Formen können also erdacht, erprobt und verstetigt werden, die eine Feedback-Schleife herstellen zwischen Projektteilnehmer_innen, Verband und Jury? Sollten sogar Projektbeteiligte Mitglieder der Jury werden? Oder allgemeiner formuliert: Wie kommt anderes Wissen über Prozesse, Eigenheiten und Notwendigkeiten in der Kulturellen Bildung in ein Entscheidungsgremium wie das der Jury?

Am Ende dieses Beitrages über Gestaltungsmuster des Entscheidens stehen viele Fragen, die zu einem offenen Austausch einladen über das *Wie?* der Weiterentwicklung von Fördertools in der Projektlandschaft der Kulturellen Bildung und deren elementares, besonderes Potenzial, künstlerische Bildungsprozesse zu initiieren und erfahrbar zu machen.

GESTALTUNGSMUSTER DES VERÖFFENTLICHENS – PROJEKTE DER KULTURELLEN BILDUNG IM SPIEGEL DER PRESSE- UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Bianca Strauss

1. Einleitung

Der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. fördert Freie Gruppen, die im Bereich Kulturelle Bildung Theaterprojekte entwickeln und umsetzen. In erster Linie richten sich diese Angebote an die entsprechenden Zielgruppen, die beteiligten Akteur_innen, und ermöglichen ihnen, persönliche Erfahrungen im Umgang mit Theater und Kunst zu machen. Doch sobald die Produktion aufgeführt wird, erfolgt die Begegnung mit dem Publikum, mit der Öffentlichkeit. Über diese Begegnung und ihre Wirkung zu berichten, ist Aufgabe der Medien. Durch ihre Kulturberichterstattung vermitteln sie Projekte und Themen in ihrer jeweiligen künstlerischen Umsetzung einer breiten Öffentlichkeit. Wie nehmen sie diese Aufgabe wahr? Wie werden Produktionen im Bereich Kulturelle Bildung durch die Medien in Baden-Württemberg dargestellt und bewertet?

Die durchgeführte Beforschung hat ein erstaunliches zentrales Ergebnis geliefert: Bei 84 Prozent der insgesamt 144 Artikel handelt es sich um Berichte und Kritiken und in diesen werden die geförderten Projekte durchgängig gelobt. Worauf begründet sich die bemerkenswert positive Resonanz? Liegt es an der tatsächlichen Qualität der Theaterproduktionen, an der Tatsache, dass sie gefördert wurden oder liegt es daran, dass Theaterprojekte mit Kindern und Jugendlichen oder sozialen Randgruppen mit besonderem Maß beurteilt werden? Schließlich sind es Nicht-Profis, die hierbei auf der Bühne stehen. Ist eine ernsthafte kritische Beurteilung hier vertretbar? Wenn ja, in welcher Form? Die einzige Kritik innerhalb des Dokumentationsmaterials der Freien Gruppen, die sich eine skeptische Sichtweise erlaubt, wird deshalb in dieser Beforschung mit besonderem Interesse betrachtet.

2. Verfahrensweise

Um die Berichterstattung im Detail zu analysieren, werden folgende Aspekte untersucht: Wie viel Presseresonanz erhalten die einzelnen Projekte? Sind dafür bestimmte Merkmale oder Auslöser erkennbar? Welche spezifische Haltung nehmen die Autor_innen gegenüber den Projekten ein? Gibt es wiederkehrende Gestaltungsmuster?

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die mediale Begleitung einer Feldauswahl über einen Zeitraum von vier Jahren auf Landesebene.

Die Auswahl umfasst 59 Projekte freier Theatergruppen aus Baden-Württemberg, die sich im Bereich Kulturelle Bildung engagieren. Bis auf drei Produktionen sind sie alle von Profis geleitet, aber gemeinsam mit verschiedensten Nicht-Profis entwickelt und umgesetzt worden. Die Produktionen erhielten im Zeitraum von 2009 bis 2012 vom Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. (u.a.) Zuschüsse für ihre Arbeit in den Genres Theater, Tanz und Musik. 144 Presseartikel von lokalen, regionalen und überregionalen Printmedien liegen dazu als Dokumentationsmaterial der geförderten Gruppen vor. (Knapp ein Dutzend Artikel konnte aufgrund fehlender Angaben keinem Medium zugeordnet werden. Die Quellen-Angaben beziehen sich jeweils nur auf das Medium, nicht auf Ressorts.)

Die vorliegenden Artikel habe ich in einem dreistufigen Verfahren auf der Basis der Analysetechniken von Mayring (2003) evaluiert. Dabei erwies sich die parallele Anwendung von qualitativer Inhaltsanalyse und quantitativer Auswertung als sinnvoll. In der ersten Stufe habe ich nach Sichtung des gesamten Materials sechs inhaltliche und strukturelle Kriterien festgelegt, um die Presseartikel vergleichend untersuchen zu können: Medium, Format, Zeichenzahl, Thema/Aufhänger, Haltung/Wertschätzung und Sprache. Die Texte wurden zunächst kriterienbezogen gelesen und entsprechend markiert. Hier fand bereits die erste qualitative Einordnung bezüglich Format der Artikel und Haltung der Autor_innen statt.

Im zweiten Schritt habe ich für jede Produktion eine Daten-Sammlung erstellt, in der die zugehörigen Artikel anhand der vorliegenden Kriterien ausgewertet und die Ergebnisse schriftlich nach aufgestelltem Raster festgehalten wurden. Im dritten Schritt wurden die gesammelten Ergebnisse in eine Excel-Tabelle übertragen, damit anschließend eine quantitative Auswertung durchgeführt werden konnte. Bei der Auswertung der Kriterien Format, Haltung und Sprache habe ich die Mittel der Paraphrase, Generalisierung und Reduktion nach Mayring angewendet.

3. Meinung und Information – Formate der Berichterstattung

Die zentralen journalistischen Formate lassen sich in zwei Kategorien einteilen: erstens informierende Formate wie Bericht oder Feature, Nachricht, Reportage, Porträt, Interview und zweitens meinungsäußernde Formate wie Kommentar oder Kritik. Die Autor_innen der untersuchten Presseresonanzen verwenden hauptsächlich das klassische Format des Berichts in unterschiedlichen Längen. Dies betrifft insgesamt 86 von 144 Artikeln. Hierzu zählen nach meiner Kategorisierung neben dem allgemeinen Bericht auch der Kurz-, Vorab- und der Projektbericht. Der journalistische Bericht enthält generell Einzelheiten (zum Beispiel längere Zitate) und Hintergrundinformationen, die über den Nachrichtenkern hinausgehen, auch zitierte Urteile, Einschätzungen oder Stellungnahmen von Expert_innen.

Weitere Formate wie Interview, Porträt und Reportage – die beiden letzteren sind grundsätzlich aufwändiger in der Erstellung – tauchen dagegen im Forschungsfeld nur als Ausnahme auf.

Der Anzahl von 86 Berichten, die vorrangig Inhalt und Entwicklung der einzelnen Projekte beleuchten, stehen 35 Kritiken gegenüber. Als Theaterkritik eingestuft werden

hier Presseartikel, die sich auf die Ergebnisse, sprich die öffentlichen Aufführungen, konzentrieren und diese künstlerisch-ästhetisch betrachten und analysieren. Grundlage hierbei ist für mich der Begriff der Theaterkritik, wie er im Metzler-Literatur-Lexikon definiert wird. „Theaterkritik umfasst neben einer Literatur- oder musikkrit. Analyse und Würdigung des aufgeführten Werkes v.a. die Beurteilung seiner szen. Realisierung in ihren einzelnen Komponenten (Interpretation, Regie, Ausstattung, Besetzung usw.), oft auch allgemein der Gesamtkonzeption eines Theaters und dessen Standortbestimmung und Einordnung in theater- und kulturpolitische Strömungen" (Metzler-Literatur-Lexikon 1984: 436).

In den als Theaterkritiken eingeordneten Artikeln finden sich keinerlei Zitate von Akteur_innen und Macher_innen. Die Autorschaft konzentriert sich hier allein auf die gesehenen Aufführungen und deren Beschreibung, Einordnung und Beurteilung.

Die Mehrzahl der als Projektberichte eingestuften Artikel verfügt hingegen formatgemäß im Schnitt über ein bis zwei Zitate, einzelne sogar über vier bis fünf.

Einige Autor_innen haben die Gruppen im Vorfeld der Aufführung persönlich besucht, was durch entsprechende Reportage-Elemente in den Berichten belegt ist. Sie haben dabei direkt mit Macher_innen und Akteur_innen gesprochen und konnten so deren Meinungen und Erfahrungen abbilden. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Zitate generell auch aus vorliegenden Pressemitteilungen entnommen sein können. Viele der Zitate stellen dar, wie die künstlerische Arbeit von den Akteur_innen empfunden wurde, wie sich die Gruppe, aber auch wie sich einzelne Beteiligte entwickelt haben. Auch die Regisseur_innen und Theaterpädagog_innen erhalten in den Projektberichten Raum, um ihre Konzepte zu erläutern. Als formelles Gestaltungsmuster lässt sich Folgendes festhalten:

In 86 von 144 Artikeln, also in knapp 60 Prozent, wird informierend über Theaterprojekte der Kulturellen Bildung berichtet. Zählt man die Formate Ankündigungen, Interview, Porträt und Reportage hinzu, sind es insgesamt 109 Artikel, die informierend berichten, sprich 75 Prozent der gesamten Presseresonanz. In 35 Artikeln wird meinungsäußernd berichtet, dies entspricht knapp 25 Prozent.

3.1. Akteur_innen und Prozess – Inhalte der Berichterstattung

Die Theater-, Tanz- und Musikproduktionen im Bereich Kulturelle Bildung werden in den vorliegenden Presseresonanzen inhaltlich überwiegend unter dem Label Projektarbeit behandelt. Auffällig ist, dass es vor allem künstlerische Projekte mit Schüler_innen sind, was aber darauf schließen lässt, dass vor allem solche im Bereich Kulturelle Bildung gefördert werden und somit auch als umfangreiches Dokumentationsmaterial vorliegen. Die Beforschung zeigt, dass die Berichterstattung über Theaterprojekte mit Nicht-Profis vorrangig unter der Berücksichtigung sozialer beziehungsweise pädagogischer Aspekte erfolgt. Das heißt, die Autor_innen schildern mehrheitlich, welche Entwicklungs-, Entfaltungs- und Integrationsmöglichkeiten die Projekte ihrer speziellen Klientel bieten.

Berichtet wird im Einzelnen über besondere Produktionsprozesse, Ziele und Erwartungen der Projektleiter_innen, individuelle Konzeptionen kultureller Bildungsarbeit und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten für die Beteiligten. Alles in allem Themen der Theaterpädagogik. Wird der Inhalt einer Produktion in der Berichterstattung wiedergegeben, dann sehr häufig losgelöst von der Inszenierung. Die Art des Schauspielens und der Inhalt werden im Bericht – im Gegensatz zum Format der Theaterkritik – überwiegend getrennt betrachtet. Die Verwendung des Berichtsformats sorgt dafür, die ästhetische Darstellung des Inhalts und die individuelle Inszenierung der Geschichte, zwangsläufig nicht einordnen zu müssen.

Ein wesentlicher Aspekt für die meisten Autor_innen ist die explizite Würdigung der darstellerischen Leistung vor dem Hintergrund, dass es ungewöhnliche Akteur_innen sind: Kinder, Jugendliche (häufig mit Migrationshintergrund), Ältere, aber auch Kranke und Menschen mit Behinderung. Allen gemeinsam ist, dass sie als Nicht-Profis auf der Bühne stehen. Die Berichterstattung beschäftigt sich folglich weniger mit dem künstlerischen Werk und stattdessen vielmehr mit den Akteur_innen selbst. Diese Besonderheit der Produktionen steht als inhaltliches Gestaltungsmuster deutlich im Vordergrund. Und sie hat ganz klare Konsequenzen hinsichtlich der öffentlich vermittelten Aussage. Die künstlerisch-ästhetische Betrachtung der Produktionsergebnisse spielt im Gesamtvergleich der Berichterstattung eine deutlich untergeordnete Rolle. Dazu kommt, dass es sich bei mehr als zehn Prozent der 144 Artikel lediglich um Termin-Ankündigungen von Vorstellungen handelt.

Ergänzend möchte ich hier anfügen, dass die Berichterstattung aus der Pressearbeit der verschiedenen Gruppen resultiert. Inwiefern Inhalte, Themen und Formulierungen aus Pressemitteilungen oder PR-Begleitmaterialien wie zum Beispiel Flyern oder Programmheften übernommen wurden, kann nicht beurteilt werden, da diese Unterlagen nicht zur Verfügung standen. Die Fokussierung auf bestimmte Schlüsselbegriffe und -themen, aber auch die Hervorhebung erfolgreicher Wirkungsweisen der Projekte könnte folglich von den Produzent_innen selbst zur Verfügung gestellt und von der Presse aufgegriffen worden sein. Auch wenn dieser Mechanismus hier nicht weiter beleuchtet werden kann, sollte er doch zumindest in die Betrachtung einbezogen werden, da es sich um ein kommunikatives Steuerinstrument handelt, das die Berichterstattung beeinflussen kann.

3.2. Premiere und Attraktionen – Auswertung der Überschriften

Die Begriffe *ungewöhnlich*, *besonders* oder *neu* sind auffallend häufig in den Überschriften vertreten. Es handelt sich dabei um reizvolle Schlüsselwörter für die Presse, die Autor_innen dazu dienen, das Interesse der Leserschaft zu gewinnen und eine Nachricht oder Geschichte als bedeutsam und herausragend zu markieren – sozusagen als Attraktion.

Die Auswertung ergibt, dass die anstehende Premiere einer Produktion zwar überwiegend als thematischer Aufhänger der Berichterstattung genutzt wird. Gleichermaßen wird in Headline oder Subline jedoch oftmals auf bemerkenswerte Produktionsumstände hingewiesen. Die Autor_innen nennen nicht nur den Titel eines Stücks, sondern betonen explizit die besondere Machart. So ist in den Überschriften zu lesen, dass es sich um besondere Darsteller_innengruppen handelt (wie z.B.: *„Integratives Tanztheaterprojekt“*), die in verschiedenen Kunstformen erstmalig aktiv sind (z.B.: *„An der Vigelius-Grundschule werden […] Erstklässler erstmals mit einem bewegenden Projekt empfangen“*).

Die Autor_innen betonen gegebenenfalls, dass es sich um außergewöhnliche Orte handelt, die bespielt werden (z.B.: *„Premiere eines ganz besonderen Theaterstücks im Zirkuszelt“, „Tempus fugit spielt ‚Die Vögel‘ freiluft auf dem Inseli“, „Das Altentanztheater-Ensemble Zartbitter in der Karlskaserne“, „Improvisationstheater für Kinder in Kirche“*). Genauso wird in Überschriften darauf hingewiesen, dass es sich um besondere Kooperationen dreht (*„Die erste generationenübergreifende Produktion“, „Klassik und Hip-Hop Hand in Hand“*). Hervorgehoben wird auch die Zusammenarbeit mit professionellen Künstler_innen (*„Lior Lev bringt im Theaterhaus Schüler und Tanzprofis zusammen“, „Profischauspieler und Jugendliche nähern sich Max Frischs Roman Homo Faber“*) oder auch die Zusammenarbeit mit großen, kommerziellen Bühnen (*„Oliver Twist: Kooperation von Tempus fugit und Burghof“*). (Sämtliche Zitate stammen aus dem Dokumentationsmaterial 2009–2012.)

Es lässt sich feststellen, dass die Presse bevorzugt ungewöhnliche künstlerische oder kulturell bildende Aktivitäten bei den Überschriften in den Fokus rückt, die sich deutlich vom bekannten Schauspielangebot großer professioneller und auch freier Bühnen absetzen. Eine mögliche begriffliche Zuspitzung verstärkt die Attraktivität eines Artikels für die Leserschaft. Es ist also anzunehmen, dass solche Zuspitzungen von den Autor_innen bewusst gesucht werden oder dankbar aus vorliegendem PR-Material aufgegriffen werden. Je besser eine Produktion in das hier aufgezeigte ‚Attraktionsschema‘ der Presse passt, desto eher hat sie auch Chancen, in der Berichterstattung berücksichtigt zu werden.

4. Gruppen und Aufmerksamkeit – Anzahl der Berichterstattung

Betrachtet man die verschiedenen Akteur_innen, die an den insgesamt 59 Produktionen mitwirken, ist festzustellen, dass es sich vor allem um Schüler_innen und Jugendliche handelt. Alleine 40 Produktionen sind mit ihrer Beteiligung entstanden. Unter den weiteren 19 befinden sich sechs Produktionen, die mit Kindern umgesetzt wurden, weitere sechs altersübergreifend, drei mit behinderten oder kranken Menschen und eine Produktion mit älteren Menschen. Drei Produktionen fallen aus dem Raster. Sie wurden von professionellen Darsteller_innen gespielt.

Die meisten der Produktionen, nämlich 40 von insgesamt 59, werden mit ein bis zwei Artikeln begleitet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei oft um Termin-Ankündigungen oder kurze Vorab-Berichte handelt. Nur 19 Produktionen, das entspricht rund 32 Prozent, weisen drei und mehr Presseberichte auf. Auffällig ist, dass mehr als die Hälfte dieser Produktionen mit verstärkter Resonanz – insgesamt neun – von nur drei Gruppen stammt:

- *Freies Theater Tempus fugit*, Lörrach/4 Produktionen
  Aktiv in drei Tätigkeitsfeldern: Schauspiel, Ausbildung und Theaterpädagogik/Kulturelle Bildung
- *Freies Theater Patati Patata*, Reutlingen/2 Produktionen
  Spielbetrieb mit Kinder- und Jugendtheater, theaterpädagogische und interkulturelle Projekte
- *Freie Tanz- und Theaterwerkstatt*, Ludwigsburg/3 Produktionen
  Veranstalter, Gastspiel- und Eigenproduktionsstätte mit Schwerpunkt Kulturelle Bildung

Von insgesamt 144 Presseartikeln drehen sich 46, und damit immerhin knapp ein Drittel, um die Arbeit dieser drei Gruppen. Es ist hier folglich eine deutliche Konzentration der Berichterstattung und damit des medialen Interesses zu beobachten. Verstärkend kommt hinzu, dass zwei dieser insgesamt neun Produktionen mit einer überdurchschnittlich hohen Presseresonanz vertreten sind: die Produktion *Ausgesessen* (acht Artikel) der TTW Ludwigsburg und die Produktion *Oliver Twist* (elf Artikel) von Tempus fugit. Gibt es eine Erklärung hierfür?

Aus dem Dokumentationsmaterial und aus der Öffentlichkeitsarbeit der beiden Gruppen ergeben sich folgende Erläuterungen:

Bei diesen beiden Initiativen handelt es sich um zwei Schwergewichte in den Bereichen Freies Theater und Kulturelle Bildung. Sie sind überregional bekannt und produzieren kontinuierlich seit Jahren. Sie sind in ihrer jeweiligen Region etabliert und gelten sowohl als Instanz, wie auch als wegweisend in theaterpädagogischer und künstlerisch-ästhetischer Hinsicht. Die beiden Vertreter der freien Szene haben einen gewissen Status erreicht und gelten in den Redaktionen offensichtlich thematisch als so gut wie gesetzt. Dies spiegelt sich in einer umfangreichen Berichterstattung.

Es ist davon auszugehen, dass solche personell und finanziell besser aufgestellten Freien Gruppen mehr Möglichkeiten und auch mehr Erfahrung haben, um eine professionelle PR-Begleitung ihrer Projekte zu organisieren. Bei den beiden Produktionen *Oliver Twist* und *Ausgesessen* kommen gleich mehrere medienrelevante Aspekte in ungewöhnlicher Kombination zusammen, die das unter Punkt 3.2. genannte ‚Attraktionsschema' der Presse wirkungsvoll bedienen.

Die Produktion *Oliver Twist* wird als Großproduktion betitelt, die sowohl alters- als auch schulübergreifend erarbeitet wurde, noch dazu in Koproduktion mit dem renommierten kommerziellen Spielort Burghof GmbH. Dies alles sind Faktoren, die das überdurchschnittliche Interesse der Medien erklären können.

Bei der Produktion *Ausgesessen* beschäftigt sich das Altentanz-Ensemble *Zartbitter* mit dem Thema Bank als Symbol oder Metapher für das Seniorenleben. Sowohl die Tatsache, dass ältere Menschen sich als Tänzer_innen auf die Bühne wagen – sicher eine Ausnahmeerscheinung in dieser Kombination –, als auch das Thema selbst, können in ihrer Besonderheit das verstärkte Interesse der Printmedien begründen.

Die Presse reagiert offensichtlich mit verstärkter Resonanz auf bekannte Gruppen, die bereits ein oder mehrere Male mit erfolgreichen Arbeiten vor allem im Bereich Kulturelle Bildung in Aktion getreten sind: je bekannter die Gruppe, desto mehr öffentliche, beziehungsweise mediale Aufmerksamkeit genießt ihre Arbeit. Daraus ergibt sich einerseits für Freie Gruppen die Notwendigkeit, ihre Produktionen durch offensive Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zu begleiten, um entsprechende Beachtung zu erhalten. Andererseits ist jedoch gleichermaßen die Art der Themenauswahl und -aufmachung der Medien beziehungsweise ihr bereits skizziertes ‚Attraktionsschema' kritisch zu betrachten. Insbesondere wenn man diese Beobachtung in Beziehung setzt zur Feststellung, dass rund 75 Prozent aller Artikel auf informierende Weise über Theaterprojekte berichten. Es ist folglich die Tendenz zu sehen, dass die untersuchten Theaterprojekte häufig im Sinne einer ‚Attraktion' von den Autor_innen gestaltet sind, über diese aber mehrheitlich nicht kritisch berichtet wird.

5. Überregional, aber konzentriert – Umfang der Berichterstattung

Fast die Hälfte der 144 Presseartikel, genau 68, sind in überregionalen Blättern erschienen. Dank der großen Auflagenzahlen dieser Printmedien haben die Artikel einen entsprechend hohen Verbreitungsgrad (Bsp.: Badische Zeitung Gesamtausgabe rund 160.000; Stuttgarter Zeitung rund 150.000; Ludwigsburger Kreiszeitung Gesamtausgabe rund 43.000; Reutlinger General Anzeiger Gesamtausgabe rund 42.000). Eine besondere Häufung der Berichterstattung ergibt sich für folgende Medien: Badische Zeitung (27), Stuttgarter Zeitung (11), Südkurier (7), Ludwigsburger Kreiszeitung (7), Mannheimer Morgen (6), Reutlinger General Anzeiger (6), Wochenzeitung Der Sonntag (4). Die Häufung bezieht sich ebenfalls auf die Art der Berichterstattung. In diesen überregional verbreiteten Printmedien, bis auf Der Sonntag, wurden auch die meisten Kritiken veröffentlicht. Hier findet somit mehrheitlich die künstlerisch-ästhetische Einordnung der untersuchten Produktionen statt.

Die drei Theatergruppen mit der umfangreichsten Presseresonanz erhalten diese von folgenden überregionalen Medien:

Tempus fugit	Badische Zeitung (Freiburg)
Tanz- und Theaterwerkstatt	Ludwigsburger Kreiszeitung
Theater Patati Patata	Reutlinger General Anzeiger

Jede dieser drei Gruppen wird von jeweils einem Medium intensiv begleitet und so ihre Arbeit kontinuierlich in der Öffentlichkeit dargestellt. Daraus lässt sich gleichfalls ablesen, dass die Art der Berichterstattung für jede einzelne Gruppe nicht vielfältig ist, sondern von einem Medium dominiert wird.

6. Personal und Qualität – Kritische Berichterstattung

Die Auswertung des Dokumentationsmaterials bezüglich der Formate hat ergeben, dass von insgesamt 144 Presseartikeln 35 als Kritiken einzuordnen sind. Veröffentlicht wurden diese in 17 verschiedenen Printmedien (vereinzelt sind Kritiken nicht zuzuordnen wegen fehlender Quellen-Angaben) Auffällig ist jedoch, dass die Mehrzahl der Kritiken aus nur sieben Redaktionen stammt. In diesem Teil der Beforschung geht es deshalb im Wesentlichen um zwei Fragen: Warum gibt es eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Kritiken über Theaterprojekte im Bereich Kulturelle Bildung und was könnte der Grund dafür sein, dass nur relativ wenige Redaktionen überhaupt Kritiken anfertigen? Dabei soll ein kurzer Exkurs mit Blick auf die Bedingungen der Kulturberichterstattung helfen.

Es sind vor allem überregionale Printmedien, die Kritiken beauftragt und veröffentlicht haben. Es ist anzunehmen, dass sie über entsprechendes Personal verfügen. Durch den sukzessiven Stellenabbau in den Redaktionen im vergangenen Jahrzehnt sind auch die Kultur- beziehungsweise Feuilleton-Redaktionen reduziert worden. Parallel dazu hat die Zahl freier Kultur-Journalist_innen deutlich abgenommen. Aufgrund dessen wird allgemein eine abnehmende Qualität in der professionellen Presse-Berichterstattung in Deutschland beklagt und das bedeutet auch: weniger kritische, meinungsäußernde Berichterstattung.

Wurden 1993 noch rund 54.000 hauptberufliche Journalisten gezählt, waren es 2005 nur noch 48.000. Dabei hat sich vor allem die Zahl der Freiberuflichen dezimiert. Das sind die Ergebnisse einer repräsentativen Studie über *Journalismus in Deutschland*; die Untersuchung wurde von dem Hamburger Medienwissenschaftler Siegfried Weischenberger und Kolleg_innen durchgeführt (vgl. Weischenberger 2006).

Auch bei den fest angestellten Journalist_innen gibt es demnach Verschiebungen. Die elektronischen Medien gewinnen als Arbeitgeber an Bedeutung, während vor allem kleinere Tages- und Wochenzeitungen sowie Anzeigenblätter und Nachrichtenagenturen Personal eingespart haben. Wie Weischenberger darstellt, reichen die Spannen dabei von 30 bis zu mehr als 50 Prozent. Als Erklärung nennt er die Konzentrationsprozesse auf dem Pressemarkt und den Rückgang selbstständiger Printmedien. Gleichfalls sank von 1993 bis 2005 die durchschnittliche Zahl hauptberuflicher Journalist_innen pro Redaktion bei Tageszeitungen um acht Prozent und bei Publikumszeitschriften um bis zu 20 Prozent.

Die Konsequenz ist, dass immer mehr Arbeit von immer weniger Redakteur_innen bewältigt wird.

Daraus ergibt sich, dass die Zeit für kritische Recherche und damit die Qualität des Journalismus abnehmen und die Durchlässigkeit für PR wächst (vgl. Weischenberg 2006).

Viele Redaktionen sind folglich aufgrund der strukturellen Veränderungen gezwungen, Termine und Themen generell – aber eben auch Kultur-Termine – durch Freie Mitarbeiter_innen beziehungsweise weitgehend unerfahrene Kräfte zu besetzen, die das Format Theaterkritik selten im Repertoire haben.

6.1. Beschreibung oder Interpretation – Merkmale der Kritiken

Theaterkritiker_innen konzentrieren sich allgemein auf die jeweilige öffentliche Aufführung einer Produktion und versuchen diese unter verschiedenen Aspekten einzuordnen. Bei den hier als Kritiken eingeordneten Texten lassen sich zwei unterschiedliche Qualitäten feststellen: eine eher beschreibende Wertung, die sich auf das schauspielerische Tun konzentriert, im Gegensatz zu einer interpretierenden Analyse. Quantitativ überwiegt deutlich die beschreibende Form. Daraus ist zu folgern, dass selbst im Format Theaterkritik die Betrachtung der Inszenierung und der künstlerischen Aussage überwiegend an der Oberfläche verbleibt. Einige Beispiele (Dokumentationsmaterial 2009–2012):

„[…] agierten mit Spielfreude und Ausdrucksstärke […]“

„[…] energiereich und mit großer Spielfreude […]“

„Auch tänzerische Aspekte beleben das Bühnenbild.“

„[…] überzeugten sie die [Schüler_innen, bs] durch Textsicherheit und selbstsicheres Auftreten.“

„Jugendliche sollen unter der Anleitung und mit professionellen Künstlern aktiv Sparten und Formen kennenlernen, mit denen sie sonst nicht unbedingt in Berührung kommen.“ [Original mit Grammatik-Fehler, bs]

„Und was sie schauspielerisch leisten, ist für Laien schlicht klasse.“

„Aber die Inszenierung stellt nicht nur Emotionen dar, die Charaktere wachsen auch.“

„Den Schauspielern hat es offensichtlich Spaß gemacht, der Stolz auf die erbrachte Leistung und die Freude über den lang anhaltenden Schlussapplaus waren deutlich spürbar."

„Alle Schauspieler spielen mit viel Herz und Überzeugung."

Nur wenige Kritiker_innen steigen tiefer in das Gesehene ein und fassen ihre Betrachtungen zu einer allgemein gültigen Aussage zusammen, bieten Reflexionen oder Abstraktionen des Stoffs an, sprich eine philosophische oder theater- bzw. kunsthistorische Einordnung der Inszenierung, die über die Aufführung hinausweist.

Bei der Lektüre der Kritiken vermittelt sich deutlich der Eindruck, dass mit Zurückhaltung formuliert wurde. Die Vorteile der Projektarbeit für die Beteiligten erscheinen weitgehend unumstritten, aber bei der direkten Beschreibung oder Beurteilung der Aufführungen kommt die Vermutung auf, dass nicht alles gesagt wird, was möglicherweise zu sagen wäre. Zur Begründung dieses Phänomens sollen die folgenden drei Überlegungen beitragen:

1. Der Mehrzahl der Kritiker_innen könnte das passende Raster fehlen zur Einordnung von Darstellender Kunst im Bereich Kulturelle Bildung. Möglicherweise gibt es für deren kritische Betrachtung noch keine etablierten Gestaltungsmuster. Dies könnte ein Grund für die zurückhaltende Wertung sein. Es stellt sich daher die Frage, welche Maßstäbe zur kritischen Beurteilung hier überhaupt anzulegen wären.

2. Die Mehrzahl der Kritiker_innen könnte sich bewusst auf die Beschreibung der schauspielerischen Leistung zurückziehen, um zu vermeiden, den Nicht-Profis zu nahe zu treten, respektive ihre künstlerische Darbietung und die künstlerische Wirkung des Stücks in Frage zu stellen.

3. Den meisten Kritiker_innen ist möglicherweise bewusst, dass ihr Artikel die Attraktivität des Stücks für potenzielle Zuschauer_innen beeinflussen könnte. Gerade in der Lokalberichterstattung hat der Ankündigungsbericht und der Premierenartikel einen hohen Stellenwert als Werbeinstrument für weitere Aufführungen. Das heißt, es ist davon auszugehen, dass sich die Autor_innen unter anderem ihrer Verantwortung bewusst sind, mit ihrer Berichterstattung die Gruppen in ihrer Öffentlichkeitsarbeit zu unterstützen. Hierauf sind zumeist kleinere Freie Gruppen angewiesen. Sie sehen ihre Aufgabe vielleicht aus diesem Grund darin, die Gruppen und ihr ausgeprägtes Engagement zu loben, ihre Leistung öffentlich wertzuschätzen und die Projekte so zu unterstützen.

Profitiert jedoch auch der Bereich Kulturelle Bildung auf diese Weise oder wäre es für dessen Entwicklungsprozess nicht wichtiger, wenn die Medien die Werke ernsthaft beurteilen würden?

Um so bemerkenswerter ist es, dass dennoch einige wenige Theaterkritiker_innen Produktionen mit den im Feuilleton gängigen Maßstäben beurteilen und sich ‚wagen', die Werke zu reflektieren und allgemein gültige, philosophische Aussagen abzuleiten. In diesen Kritiken fällt die Beurteilung trotzdem positiv aus.

Und hier einige Zitate als Beispiele für die interpretierende Analyse (Dokumentationsmaterial 2009–2012):

„Es ist eine andere Art des Erzählens, eher Schlaglichter werfend als Abläufe schildernd. Die schwindenden geistigen Kräfte werden nicht überspielt, sondern es wird mit ihnen gespielt."

„Die Fäden der Geschichte von Niederlage, Enttäuschung und Gesunden werden immer wieder aufgenommen, mal wird nur erzählt, mal szenisch untermalt, mal im Ensemble choreografisch agiert."

„Krachend fallen nun die Leinwände auf den Boden – damit stürzt zugleich auch Fabers Leben, das nur ein Bild von einem Leben war."

„Ein wenig fühlt man sich dabei an einschlägige Lektürehilfen erinnert und wünscht sich eine Lesart, die Frischs plakative Konstruktion gegen den Strich bügelt."

„Dass die Inszenierung nicht zum plakativen Betroffenheitstheater gerät, ist nicht nur der grandiosen Leistung der jungen Schauspielschüler und alten Theaterhasen zu verdanken […], sondern auch dem klug austarierten Wechsel von Ernst und Leichtigkeit, Ruhe und Aktion."

„[…] ein beeindruckender Schnelldurchlauf durch Dürrenmatts Tragikomödie, wobei sie nicht nur deren Plot auf einige modernisierte und stark verkürzte Schlüsselszenen verdichteten, sondern auch immer wieder Eigenes hervorblitzen ließen."

Solche Einschätzungen sind für die Theaterarbeit im Bereich Kulturelle Bildung von großer Tragweite. Es ist die Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit den Werken, die ihnen einen anspruchsvollen Charakter bestätigt. Durch eine fachkundige kritische Spiegelung erhalten die jeweiligen Produktionen spürbar eine zusätzliche, öffentlich wahrnehmbare Relevanz.

6.2. Offene Worte – eine Ausnahme

Unter den 37 Kritiken befindet sich eine Rezension, die aufgrund ihrer eher skeptisch-negativen Ausrichtung eine Sonderstellung einnimmt. Es handelt sich um eine Kritik der Stuttgarter Zeitung zur Produktion *Die seltsamen Reisen des Geoffrey Mac Doodle* von der Kulturinitiative Bohnenviertel. Die Besonderheit dieser Besprechung ist, dass ihr Autor sehr direkt seine subjektiven Eindrücke von der Aufführung schildert und damit eine Verunsicherung thematisiert, die bei anderen Autor_innen zwar ebenfalls zu ahnen ist, aber dort höchstens zwischen den Zeilen vermittelt wird. Die wesentlichen Äußerungen sind hier zusammengestellt (Dokumentationsmaterial 2009–2012):

„In dieser Inszenierung gehören solche Unzulänglichkeit zur Natur der Darsteller und Unprofessionalität zum Grundkonzept."

„Weitere Aufführungen stehen noch nicht fest. Das gehört zu den Merkwürdigkeiten einer Inszenierung, die in vielerlei Hinsicht denkwürdig ist. Oder einfach anders."

„Die Handlung ist eben gewachsen einer Schlingpflanze gleich, die sich nach dem Licht reckt, aber schließlich dorthin rankt, wo sie Halt findet."

„Er hat es vereint zu einem Bühnenstück, wenn auch zu keinem, das sich mit gewöhnlichen Maßstäben messen lässt."

Der Autor bringt deutlich zum Ausdruck, dass ihm das Beurteilungsraster für diese Theaterproduktion fehlt. Wie er beschreibt, irritiert ihn die andersartige, merkwürdige Inszenierung oder unzulängliche Darstellung. Für deren Beurteilung scheinen ihm ungewöhnliche Maßstäbe notwendig zu sein. Er spricht dies offen an und schafft damit Raum für Diskussion und Auseinandersetzung über die künstlerisch-ästhetische Rezeption von Theaterproduktionen im Bereich Kulturelle Bildung.

Meiner Interpretation nach hat sich der Autor mutig aus der Deckung der reinen Beschreibung herausgewagt. Er fasst die künstlerische Arbeit nicht mit den sprichwörtlichen Samthandschuhen an. Er versucht, die Inszenierung zu verstehen und die Mittel der Darstellung einzuordnen, merkt aber, dass die gewohnten Kriterien ungeeignet sind. Er sucht aktiv nach einem passenden Zugang, im Gegensatz zu den meisten anderen Kritiker_innen, deren Texte passiv und defensiv wirken und dadurch wenig Erkenntnisgewinn oder Denkanstöße liefern.

7. Pädagogik oder Ästhetik – Sichtweisen der Autor_innen

Wie begegnen die Autor_innen den Theaterprojekten, über die sie schreiben? Welche Einstellung ist aus den Texten zu erkennen? Orientiert sich das Interesse am Inhalt der Produktion, an der Ästhetik der Inszenierung oder an der pädagogischen Wirkung? Untersucht man das Dokumentationsmaterial hinsichtlich der Haltung der Autor_innen gegenüber den von ihnen behandelten Produktionen, so lassen sich fünf Kategorien festlegen:

1. Die persönliche Entwicklung der Mitwirkenden steht im Fokus der Berichterstattung.
2. Es werden künstlerische oder ästhetische Aspekte behandelt wie die Art und Weise der Inszenierung, die Umsetzung eines bekannten Stoffes oder die schauspielerische Darbietung.
3. Die Berichterstattung konzentriert sich auf die Präsentation des Inhalts: Welche Geschichte oder welcher klassische Stoff wird behandelt?
4. Die Autor_innen beleuchten vor allem den multikulturellen Aspekt eines Projekts und zeigen Theater als Mittel der Integration.
5. In der Berichterstattung wird herausgestellt, welche Möglichkeiten darstellende Kunst für verschiedene Gruppen bietet, um gesellschaftlichen und alltäglichen Problemen ästhetischen Ausdruck zu verleihen.

Wertet man das Dokumentationsmaterial anhand dieser definierten Einstellungen aus, zeigt sich folgendes Bild: Knapp zwei Drittel der Produktionen wurden aus kulturell bildenden und/oder inhaltlich-thematisch fokussierten Perspektiven betrachtet. Deutlich weniger als ein Drittel der Produktionen erhielten eine theaterkritische, künstlerisch-ästhetische Beurteilung.

In gut einem Drittel der Presseberichte wird die positive Wirkung der Theaterprojekte in sozio-kultureller Hinsicht hervorgehoben. Das heißt, es werden zum einen die Möglichkeiten aufgezeigt, die Theater, Tanz und Musik für Kinder, Jugendliche und auch

ältere Menschen bieten, um sich zu entfalten, weiterzuentwickeln oder zu integrieren. Zum anderen wird die Wirkung des Theaters als sozial- und gesellschaftskritisches Medium herausgestellt.

Wichtig in Bezug auf Haltung und Wertschätzung ist, dass in der Berichterstattung häufig die offizielle Förderung von Produktionen erwähnt wird. Dies hat erfahrungsgemäß zwei Gründe: Zum einen veröffentlichen die Autor_innen damit, wohin Fördergelder fließen. Zum anderen wird deutlich gemacht, dass eine Produktion von fachlicher Seite beurteilt und für unterstützungswürdig eingestuft wurde. Eine solche Auszeichnung dient sowohl den Redaktionen als auch dem potenziellen Publikum zur Einordnung einer Produktion.

8. Wortwahl und Wiederholungen – Auffälligkeiten der Sprache

Als zentrales stilistisches Gestaltungsmuster ist der durchgängig positive, der kulturellen Bildungsarbeit wohlgesonnene Stil in der Berichterstattung zu benennen. Die Autor_innen bringen durch ihren Sprachstil gezielt zum Ausdruck, dass die Projekte erfolgreich verlaufen sind und die beteiligten Akteur_innen davon profitiert haben. Um dies genauer zu belegen, wurden die Texte hinsichtlich einer spezifischen Wortwahl ausgewertet. Es konnten insgesamt 27 Begriffe definiert werden, die wiederholt Verwendung fanden. Durch eine quantitative Auswertung aller Texte ergab sich eine auffällige Häufung bei folgenden Begriffen: *Spielfreude/Freude, Publikum, Applaus, begeistert/Begeisterung, entwickelt/Entwicklung, fördern/Förderung, Witz/witzig, gemeinsam, Ziel* und *jung*. Daraus ergibt sich ein Bild, das die bereits aufgezeigte Interpretation ergänzt: Die Berichterstattung erfolgt überwiegend aus einem theaterpädagogischen und inhaltlich-thematischen Blickwinkel sowie konzentriert auf den Produktionsprozess. Die Autor_innen beschreiben mehrheitlich, mit wie viel *Freude und Begeisterung* die Beteiligten bei der Sache sind, dass konkrete *Ziele* in der Zusammenarbeit verfolgt werden, welche *Entwicklung* festzustellen ist und dass es viele positive Reaktionen durch das *Publikum* gibt. *Jung* ist ebenfalls ein häufig verwendeter Begriff. Die meisten der beteiligten Akteur_innen sind Kinder oder Jugendliche und ihre Leistung wird ausdrücklich in diesem Zusammenhang gewürdigt.

Liegen mehrere Artikel zu einer Produktion vor, ist festzustellen, dass darin auffällig häufig gleich lautende Formulierungen und Aussagen zu finden sind. Dies gilt insbesondere für Ankündigungs-Artikel, sprich Vorab-Berichte. Die Autor_innen haben hier, wie allgemein üblich, die Inhalte von Pressemitteilungen verarbeitet. Bei Vorab-Berichten ist der prägende Einfluss der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit deutlich zu belegen. Da die meinungsäußernde Form der Theaterkritik nur rund ein Drittel der gesamten Presseresonanz ausmacht, könnten knapp zwei Drittel der Berichterstattung mehr oder weniger stark sprachlich und somit inhaltlich durch den Einfluss von Presse- und Öffentlichkeitsarbeit geprägt sein.

9. Schlussbetrachtung

Das Engagement der Freien Gruppen im Bereich Kulturelle Bildung spiegelt sich deutlich in der Resonanz der Printmedien wider. Die zentralen Ideen der Kulturellen Bildung und ihre vielfältigen Formen der Umsetzung werden prinzipiell durch die Berichterstattung in die Öffentlichkeit getragen. Es sind dabei verschiedene Gestaltungsmuster zu beschreiben, die über den Umgang der Presse mit Projekten im Bereich Kulturelle Bildung Aufschluss geben können. Besonders interessant erscheinen dabei drei Beobachtungen:

Bis auf eine skeptische Ausnahme-Kritik ist in allen Artikeln eine positive und anerkennende Grundhaltung festzustellen. Es wird größtenteils informierend anstatt meinungsäußernd berichtet. Und: Die Sichtweise der Autor_innen auf die Projekte ist überwiegend theaterpädagogisch geprägt. Provokanter formuliert: Theaterprojekte im Bereich Kulturelle Bildung werden als pädagogisch wertvoll gelobt, aber nicht ernsthaft rezensiert.

Worauf konzentrieren sich die Autor_innen in ihrer lobenden Berichterstattung?

In den meisten untersuchten Presseartikeln wird der Weg als das Ziel betont. Nicht die Aufführung selbst, sondern die Beschreibung des Weges dorthin dominiert die Berichterstattung. Die Entwicklung eines Stückes und seiner Akteur_innen steht mehrheitlich im Mittelpunkt. Ein nachvollziehbarer Umstand, denn dies ist genau der Kern, das wesentliche Merkmal, der Projekte im Bereich Kulturelle Bildung.

Die Autor_innen betrachten vor allem die besondere Zielgruppe der agierenden Personen. Sie werden zwar angeleitet und häufig auch direkt im Schauspiel begleitet von professionellen Theaterpädagog_innen und Künstler_innen. Aber es sind Menschen ohne Theatererfahrung, ohne Schauspiel-Ausbildung, eben Nicht-Professionelle, die hauptsächlich in ihrer Freizeit oder während ihrer Schulzeit auf der Bühne stehen. Im Mittelpunkt der medialen Resonanz stehen ihre Erfahrungen, ihr individueller Umgang mit Kunst als Medium, um sich auszudrücken, um Grenzen zu erfahren oder um mit anderen sozialen Gruppen gemeinsam darstellerisch zu arbeiten.

Die überwiegende Mehrheit der Artikel betont ausgiebig und nachdrücklich, welches Potenzial die Kunstformen Theater, Tanz und Musik insbesondere für junge Menschen haben, wenn es um eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst geht, mit der näheren Umwelt und mit der Gesellschaft.

In der Beforschung wurde deutlich hingewiesen auf die wachsende Durchlässigkeit für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in Redaktionen, die unter Stellenabbau zu leiden haben. Betrachtet man die lobende Berichterstattung unter diesem Aspekt, ist die Annahme möglich, dass zumindest teilweise aussagekräftige Materialien der Öffentlichkeitsarbeit die Presseresonanz positiv geprägt haben.

In der auf den Prozess fokussierten Art der Betrachtung zeigt sich eine spannende Diskrepanz zur Betrachtung professioneller Darstellender Kunst. Denn hierbei zählt für Rezensent_innen allein das Ergebnis auf der Bühne. Es ist gemeinhin nicht üblich, die Inszenierung in einem staatlichen Schauspielhaus aufgrund ihres Produktionsprozesses zu bewerten oder diesen in die Kritik auch nur einzubeziehen.

Die Beurteilung von Inszenierungen ist in der untersuchten Berichterstattung quantitativ deutlich unterlegen. Und: Die verhältnismäßig wenigen Kritiken, die zu den Förderprojekten veröffentlicht wurden, sind mit Zurückhaltung erstellt worden. Es fehlt möglicherweise ein passender Maßstab oder ein Raster, um Theaterprojekte der Kulturellen Bildung als noch junge Form mit besonderen Produktionsbedingungen kritisch einzuordnen – gerade wenn es um den Aspekt geht, dass Nicht-Profis maßgeblich daran beteiligt sind. In diesem Zusammenhang steht die Überlegung, dass sich die (möglicherweise eher unerfahrenen) Autor_innen nicht zutrauen, die ungewohnten Auftritte kritisch zu beurteilen – zumal ihnen bekannt ist, dass diese Produktionen mit Fördergeldern unterstützt wurden.

Sicher ablesen lässt sich aus den Ergebnissen dieses Beitrages Folgendes: Theaterprojekten im Bereich Kultureller Bildung wird nur im Ausnahmefall die gleiche Ernsthaftigkeit in Rezensionen entgegengebracht wie den Werken von ausschließlich professionellen Künstler_innen. Die untersuchten Projekte der Freien Gruppen unter Mitwirkung von Nicht-Profis werden mit speziellem Maß gemessen.

Die Macher_innen der Theaterprojekte im Bereich Kultureller Bildung sehen aber genau in der Ernsthaftigkeit ihres Tuns, in einem hohen Anspruch, den Schlüssel zum Erfolg, wie das folgende Zitat eines Theaterpädagogen aus einem der untersuchten Interviews beispielhaft verdeutlicht:

„Wir wollen zwar im klassischen Sinne der Theaterpädagogik einen Lust- oder vielleicht auch Erkenntnisgewinn bei den Spielern und Zuschauern erreichen. Auch wollen wir den jungen Menschen inhaltlich das Thema […] vermitteln. Doch im Vordergrund steht die künstlerische Idee, also die Ästhetik der Inszenierung, die Art des Spiels […].
Und die Erfahrung zeigt, dass nur durch diesen hohen Anspruch die jungen Menschen und auch die ganz Kleinen dauerhaft und konzentriert bei der Sache sind.“ (Dokumentationsmaterial 2009–2012)

Dieser hohe Anspruch findet in der Gestaltung der Presseresonanzen nur wenig Entsprechung. Von Aspekten wie der Ästhetik der Inszenierung und der künstlerischen Idee ist hier kaum die Rede. Die Betrachtung der Theaterprojekte im Bereich Kulturelle Bildung als Kunst und die damit verbundene Wertschätzung im Feuilleton, findet in den vorliegenden Presseartikeln nur als Ausnahme statt. Doch genau diese Ausnahmen erzielen eine große Tragweite: Die jeweiligen Produktionen erhalten durch die ernsthafte Auseinandersetzung der Kritiker_innen mit den Werken wahrnehmbar

eine zusätzliche Relevanz. Eine anspruchsvolle und differenzierte Betrachtung durch die Medien kann den Projekten folglich eine aussagekräftigere Position in kulturpolitischer Hinsicht verleihen und somit auch zur Weiterentwicklung des Bereichs Kulturelle Bildung beitragen.

Literatur

Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim: Beltz.

Weischenberg, Siegfried (2006): *Die Souffleure der Mediengesellschaft*, Konstanz: Verlag Uvk.

Metzler-Literatur-Lexikon (1984): Stuttgart: Metzler.

SCHLUSSBETRACHTUNG

DEN DIALOG WEITERFÜHREN

Ursula Jenni

Detailwissen aus der Praxis der Kulturellen Bildung zusammenzutragen, zu bündeln und in einen produktiven Umlauf zu bringen – mit diesem Ziel entwickelten Gabi dan Droste und ich das Konzept für die nun vorliegende Studie *Agieren mit Kunst*. Beide selbst als Praktikerinnen in der Kulturellen Bildung im Bereich der Darstellenden Kunst tätig, gewannen wir in Gesprächen mit Kolleg_innen, bei der Teilnahme an und Durchführung von Fachtagungen, durch unsere Tätigkeit als Netzwerkerinnen und nicht zuletzt durch die eigene Praxis, den Eindruck, dass diejenigen, die im Bereich der Kulturellen Bildung agieren, über bedeutende und noch wenig erschlossene Erfahrungen zur Entwicklung der Praxis verfügen. Als diejenigen, die konzipieren, realisieren, sich aufs Spiel setzen, reflektieren und Entscheidungen treffen, haben sie das Potenzial – so unsere Annahme –, spezifische aus ihrem je eigenen Agieren mit Kunst in der Kulturellen Bildung generierte Erfahrungswerte und Perspektiven in den Fach-Diskurs einfließen zu lassen. Es war nicht zuletzt auch unsere eigene Neugierde, einfach mal bestimmte Stimmen zu hören, und unser professionelles Interesse, einfach mal bestimmte Fragen zu stellen, die uns in der Konzeption der Gesamtstudie lenkten.

Entsprechend vielstimmig und heterogen sind die in diesem Band versammelten Untersuchungen, Berichte und Reflexionen. Lässt sich daraus ein Resümee ziehen?

Sagen wir – ja.

„Arts-based research offers the layered versus the linear, the cacophonous versus the discursive, and the ambiguous versus the aphoristic. What is the advantage of pursuing the direction of the imagination? First, it is an achievement of mind to recognize the fullness and complexity of the layered, the cacophonous, and the ambiguous“ (Siegesmund/Cahnmann-Taylor 2008: 232).

Die vorliegende Studie bezieht sich nicht ausschließlich auf künstlerische Formen des Forschens, dennoch entnehmen wir der Reflexion von Siegesmund/Cahnmann-Taylor einen wichtigen Hinweis zur Denkrichtung eines Resümees: Es soll hier nicht darum gehen, Mehrschichtiges auf Linie zu bringen oder dissonant Schwingendes in methodischer Diskussion aufzulösen, vielmehr soll Widersprüchliches und Vieldeutiges wahrnehmbar bleiben und zu weiterem Untersuchen und Befragen einladen.

In der Schlussbetrachtung zu den Gestaltungsmustern des Veröffentlichens verweist Bianca Strauss auf einige bemerkenswerte Beobachtungen, die sie im Rahmen ihrer Untersuchung festhalten konnte. Den überwiegend vorherrschenden positiven und anerkennenden Grundton in den Presseveröffentlichungen zu Projekten der Kulturellen Bildung des LaFT, sieht sie mit einer Fokussierung der Journalist_innen auf prozessuale Ereignisse und Entwicklungen, individuelle Erfahrungsberichte der beteiligten nicht-professionellen Spieler_innen und einer insgesamt positiven Reflexion der bildenden Wirkung von Projekten der Kulturellen Bildung verknüpft. In dieser Ausrichtung stellt Strauss eine deutliche Diskrepanz zur Berichterstattung über die aus-

schließlich von und mit professionellen Theaterschaffenden realisierten Bühnenprojekte fest, bei denen der Fokus der Journalist_innen doch dezidiert auf der Inszenierung und dem künstlerischen Ereignis der Aufführung liegt. Strauss wirft die Frage auf, worauf diese Verschiebung des Fokus für Projekte der Kulturellen Bildung in der Darstellenden Kunst und die damit verbundene Zurückhaltung gegenüber der kritischen Reflexion – insbesondere auch künstlerischer Qualitäten – zurückzuführen sei. Nach ihrer Einschätzung könnte ein fehlendes qualitatives Raster und damit einhergehend eine Verunsicherung der Rezensent_innen gegenüber der Aufführung als künstlerisches Ergebnis von Kultureller Bildung Grund für diese eindimensionale Ausrichtung sein.

Hier lassen sich Überlegungen anschließen, die Gabi dan Droste im Rahmen ihrer Reflexion der Gestaltungsmuster des Entscheidens herausgearbeitet hat. Die Frage einer qualitativen Einschätzung und Einordnung von Projekten Kultureller Bildung spielt auch für die Mitglieder der Jury eine zentrale Rolle. Anders aber als bei den Autor_innen von Presseveröffentlichungen, bilden hier nicht das künstlerische Resultat und der davor stattfindende kulturell-bildende Prozess das einzuordnende Material. Vielmehr sehen sich die Jury-Mitglieder gefordert, anhand von Beschreibungen des Vorhabens eine Einschätzung der für Kulturelle Bildung relevanten Qualitäten vorzunehmen. Eine Aufgabe die aber – wie dan Droste herausarbeitet – ebenso nach einem Qualitätsraster ruft wie die der Journalist_innen. Interessant ist, dass die Jury-Mitglieder für die Entwicklung dieses Rasters offenbar bewusst die vielstimmige Expertise der Gruppe nutzen und so in einem aufwendigen Aushandlungsprozess die versammelten Perspektiven von Qualität zu einem situativ ausgearbeiteten Kriteriennetz verknüpfen. Dieses Verfahren ist fragil, wie ein Jury-Mitglied konstatiert. Denn die im besten Sinn als Ressource genutzte Unterschiedlichkeit der Standpunkte, Perspektiven und Hintergründe kann auch dazu führen, dass die Basis der Verständigung wegzurutschen droht.

Gleichzeitig zeigen sich hier die Jury-Mitglieder als Sorgetragende, als Kurator_innen, wie sie Katja Rothe in ihrem Kommentar zur Praxis des Vermittelns darstellt. Sie generieren in ihren Diskussionsrunden Wissen kollektiv und partizipativ und schaffen so eine Grundlage für ihre komplexen Entscheidungen.

„Ein großes Problem ist es, das Wissen mit den anderen offen zu teilen. Das ist wichtig, weil Wissen nicht wirklich außerhalb von Menschen existiert. Es steckt in ihnen, wird von ihnen verkörpert; es steckt in Beziehungen, Relationen, Verstehensprozessen, Bildern.“ (Peter Senge in: Hartkemeyer et al. 2010: 177).

Jenseits dieses „Sorgetragens als Versammlungspraxis“ (Katja Rothe in diesem Band: 76) sind Gestaltungsmuster des Entscheidens der Jury von weiteren Faktoren geprägt, wie dan Droste darlegt. Insbesondere der Begriff der Kulturellen Bildung zeigt sich als weite Reflexionsfläche, in der die Jury-Mitglieder sowohl gesellschaftliche als auch eigene Ansprüche gespiegelt sehen. Droste greift diese Thematik in ihrer abschließenden Betrachtung auf und stellt die Frage, welchen Impuls hier die Perspektive der an den Projekten der Kulturellen Bildung unmittelbar Beteiligten geben könnte.

Im Rahmen meiner Untersuchung von – durch die Theaterschaffenden und durch die Teilnehmer_innen – rekonstruierten Projekterfahrungen schärft sich ein Bild von kon-

kreten Parametern der Kulturellen Bildung im Praxisfeld von Freien Tanz- und Theaterschaffenden. Das Zusammenspiel zwischen den Künstler_innen und den Projektteilnehmer_innen bildet die wesentliche Rahmung eines Projektes. Es sind also die Verbindungen zwischen den Individuen, innerhalb derer sich künstlerische und bildende Prozesse abspielen. Und: Diese Verbindungen haben Spiel – verstanden in einem handwerklichen Sinne, wie Sack mit Bezug auf Lehnerer darstellt. „Bei einem Spiel kann man […] sofern es ‚Spiel hat', vorher niemals sagen, wie es verläuft und wie es ausgeht" (Lehnerer, zitiert nach Sack 2011: 126). Die Theaterschaffenden schaffen durch ihre Interventionen (temporäre) Spielräume, in denen die Teilnehmenden Eigenes einbringen, verkörpern und veröffentlichen – oder auch nicht.

Dieses (mitunter auch temporäre und/oder innerliche) Fern-Bleiben von Teilnehmer_innen als eine mögliche und anzuerkennende Handlungsstrategie auf die durch die Theaterschaffenden eröffneten Gestaltungsräume ist meines Erachtens einer von drei bedeutenden Parametern, die aus der Untersuchung der Gestaltungsmuster des Zusammenspiels und damit aus der Rekonstruktion der Praxis-Perspektive von Akteur_innen der Kulturellen Bildung deutlich werden. Der zweite bedeutende Parameter findet sich im spezifischen sozialen Phänomen des Ensembles. Durch den Kreislauf von Verkörpern und Veröffentlichen, der sich in den Daten als grundlegendes Gestaltungsmuster manifestiert, ergeben sich im Ensemble spezifische künstlerische und soziale Verabredungen zwischen den Einzelnen. Sie sind an dieses und an das gemeinsame Gestalten gebunden und nicht auf andere soziale Strukturen übertragbar. Das Ensemble ist künstlerischer und persönlicher Schutz- und Entwicklungsraum der Einzelnen und ihrer Gestaltung und es nimmt im Laufe des Schaffensprozesses selbst Gestalt an. Schließlich wird nach Auswertung der Daten deutlich, dass die Aufführung (als eine mögliche Form des Veröffentlichens) untrennbar zum kulturell-bildenden Prozess in der Darstellenden Kunst dazugehört. Als Fortführung des zentralen Gestaltungszirkels von Verkörpern und Veröffentlichen ist das Veröffentlichen vor einem noch unbekannten Publikum der energetische Punkt, auf den sich der Gestaltungsprozess des jeweiligen Ensembles bezieht.

An dieser Stelle lässt sich an die Untersuchung der Gestaltungsmuster des Veröffentlichens anknüpfen. Auch aus der Perspektive der Projektpraxis ist die Bedeutung einer öffentlichen, mit kritischer Ernsthaftigkeit und Angemessenheit realisierten Wahrnehmung und Reflexion von Aufführungen als wichtigem Moment Kultureller Bildung in der Darstellenden Kunst zu unterstreichen. Die Untersuchung von Strauss zeigt, dass hier – im Feld der Praxis des Veröffentlichens – offenbar adäquate Begriffe zur Einschätzung und Bewertung dieser ‚anderen' Form von Aufführung fehlen.

„Es ist fraglich, ob jemand, der selbst nie theaterkünstlerisch experimentiert hat, zur bedeutungsgenerierenden Analyse eines entsprechenden Prozesses fähig ist" (Hilliger 2009: 54). Aus meiner Sicht begleitet diese Frage die Weiter-Entwicklung der Praxis der Kulturellen Bildung. Was wäre anders und neu, was veränderte sich in der Form des Austauschs, wenn sich Praktiker_innen der Kulturellen Bildung in der Darstellenden Kunst theaterkünstlerisch experimentierend miteinander ‚unterhalten'?

Die in diesem Band versammelten Darstellungen der drei teilnehmenden Beobachterinnen und der begleitenden Video-Filmerin zu den Laboren der Tagung *Erfahrung tauschen*, die im Juli 2013 erstmalig für Tanz- und Theaterschaffende und Teilneh-

mer_innen der Projekte der Kulturellen Bildung des LaFT stattfand, lassen verschiedene Spuren festhalten. Tine Pfeil beispielsweise bringt das theoretische Konstrukt von Erfahrung in Reibung mit den von ihr beobachteten künstlerischen Experimenten zum Erfahrungsaustausch und durchleuchtet so Theorie in Praxis. Meine Beobachtungen waren gelenkt durch die Frage nach dem klitzekleinen Zwischenraum zwischen der Unmöglichkeit und der Möglichkeit der gemeinsamen Idee. Sie reflektiert die Wirkung von Rahmung und Orientierung auf persönliche Stärken und Interessen und untersucht damit Kippbewegungen in diesem für die Darstellende Kunst typischen Gestaltungsraum zwischen Ich und Wir. Gabi dan Droste wiederum verfolgt in der präzisen Wiedergabe der getanzten und gesprochenen Reflexionen zu Übergängen vom Handeln im privaten zum Handeln im künstlerischen Raum die Entstehung und Erkundung eines gemeinsamen Begriffs von Spielraum. Auch die Video-Dokumentation von Katharina Duve folgt dem experimentellen Suchen nach einem gemeinsamen Verständnis von Begriffen. Schüler_innen destillieren im gesprochenen Dialog mit den Künstlerinnen, in Mini-Darstellungen und Minuten-Performances so nach und nach heraus, wo für sie Kunst anfängt, wo sie endet und welche Übergänge zwischen Kunst und Nicht-Kunst für sie vorstellbar sind.

„Es steht außer Frage, dass *performative research* […] Wissen generiert, besonders dann, wenn sich zwischen Wissen und Wollen und dem tatsächlichen Tun und Bewirken kognitive Dissonanzen auftun, was gerade im künstlerisch-ästhetischen Prozess zudem fast regelhaft ist“ (Seitz 2012: 81).

Jenseits der in diesem Band versammelten sprachlichen und videografischen Dokumentationen und Reflexionen der Laborprozesse, haben die Akteur_innen der Labore selbst individuelle, experimentelle Wege beschritten. Die diesem Band beiliegenden Video-Reports, gefilmt vom Mime Centrum Berlin, laden ein, einige dieser Wege nachzuvollziehen.

Allerdings ist das „Forschen in eigener Sache, das im Vollzug des Handelns Auskunft gibt“ (ebd.) gerade auch deswegen in seinen besonderen Qualitäten schwer greifbar, weil es sich eben im Handeln vollzieht und in künstlerischen Ergebnissen – die in der Darstellenden Kunst besonders flüchtig sind – manifestiert. So sind die in diesem Band versammelten Dokumentationsstücke (der Labore) immer Übersetzungen dieser Befragung der Praxis mit den Mitteln der Praxis. Unmittelbarer lassen sich die Ergebnisse der Labore nur in Laboren weitergeben.

Insofern kann diese Veröffentlichung nur ein Kanal der Kommunikation der Ergebnisse sein. Ein zweiter ebenso bedeutender ist das Einrichten weiterer künstlerischer Laboratorien zur Entwicklung der Praxis der Kulturellen Bildung und zur Präzisierung ihrer Begriffe und qualitativen Kriterien. Ein dritter schließlich fände sich darin, spezifisches Praxiswissen aus den Projekten online zu veröffentlichen und in einer Datenbank den Akteur_innen der Kulturellen Bildung wieder zur Verfügung zu stellen. Diese beiden Wege der Qualitätsentwicklung und -sicherung plant der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. auch zukünftig in Kooperation mit weiteren Institutionen der Kulturellen Bildung zu verfolgen.

Akteur_innen der Kulturellen Bildung der Darstellenden Kunst – leitende, teilnehmende, beobachtende und entscheidende – bewegen sich in einem Feld, das sich konti-

nuierlich verändert, in dem Zufälle ein eigenes Spiel spielen und Prozesse wie Ergebnisse jenseits aller Dokumentationen eine temporäre und flüchtige Qualität haben. Ihre Vorhaben realisieren sie als lernende und kreierende Akteur_innen, ihr so gewonnenes Erfahrungswissen lädt ein, bekannte Verknüpfungen und Verbindungen neu zu denken.

Literatur

Hartkemeyer, Martina/Hartkemeyer, Johannes F./Dhority, Freeman L. (2010[5]): *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs,* Stuttgart: Klett-Cotta.

Hilliger, Dorothea (2009): „Devising Research – Praxisbasierte Forschung für die Theaterpädagogik". In: Dorothea Hilliger (Hg.), *Freiräume der Enge – Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik,* Milow/Strasburg/Berlin: Schibri, S. 44–57.

Seitz, Hanne (2012): „Performative Research". In: Tobias Fink/Burkhard Hill/Vanessa-Isabelle Reinwand/Alexander Wenzlik (Hg.), *Die Kunst über Kulturelle Bildung zu forschen – Theorie und Forschungsansätze,* München: Kopaed, S. 81–95.

Siegesmund, Richard/Cahnmann-Taylor, Melissa (2008): „The tensions of arts-based research in education reconsidered: The promise for practice". In: Melissa Cahnmann-Taylor/Richard Siegesmund (Hg.), *Arts-based Research in Education. Foundations for practice. Mediation,* New York: Routledge, S. 231–246.

Sack, Mira (2011): *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*, Bielefeld: transcript.

LOB DER ERFAHRUNG

Gabi dan Droste

„Erfahrungswissen. Klingt gut, klingt vertrauenerweckend, Patienten schätzen [in der Medizin] diese ärztliche Eigenschaft sehr. Aber Erfahrungswissen gilt inzwischen als hinderlich, es produziert Fehler. Der aufgeklärte Mensch verlässt sich lieber auf Statistiken, Berechnungen, wissenschaftliche Studien." (Albrecht 2012: 1)

So bewertet Harro Albrecht in seinem Artikel *Lob der Erfahrung* das Erfahrungswissen im medizinischen Bereich. Nicht von ungefähr konstatiert die Kulturwissenschaftlerin Katja Rothe in der vorliegenden Publikation im Hinblick auf das Ziel und das Interesse der Studie *Agieren mit Kunst*:

„Das Wissen der Praktiker_innen wertzuschätzen ist, angesichts seiner jahrhundertelangen Abwertung in unserer Expertenkultur, in der allein die wissenschaftliche ‚Objektivität' Werturteile auf Grundlage von abstrakten Kategorien zu treffen vermag, ein enormes Unterfangen!" (Rothe, in diesem Band: 73)

Dies enorme Unterfangen hat zu seinem zentralen Topos Erfahrungen, in Bild und Wort, ein vielstimmiges Gewebe hervorgebracht. Führte man alle Stimmen dieser Publikation zusammen, ließe sich ein Essay schreiben über Erfahrungen im Allgemeinen und die durch künstlerische Bildungsprozesse zutage tretenden Erfahrungen im Besonderen – die Konstruktion von Erfahrungen, ihre Privatheit, Künstlichkeit, Individualität und Einzigartigkeit, Flüchtigkeit, Festigkeit, ihr Fließen, ihre Formung und ihr Ausdruck, ihre Entstehungsbedingen und -voraussetzungen. In diesem Essay gäbe es keine Festschreibung und keine Verallgemeinerung. Der Eigensinn von Erfahrungen würde vielmehr vielschichtig evident. Erfahrung ist an das Individuum geknüpft.

Es war das experimentelle Setting der Studie, das augenscheinlich das Potenzial hatte, die Vielschichtigkeit dieses Gewebes zutage zu bringen. Die Projektkonstruktion in seiner Gesamtheit, wie auch einzelne Arbeitsmethoden innerhalb des Projektes, haben ihren Ursprung im künstlerischen Denken. Hier zeichnen sich aus meiner Sicht drei dieses Denken kennzeichnende Kernaspekte ab, die im Hinblick auf die Bedeutung eines solchen Projektansatzes relevant sind und in Zukunft zu überprüfen wären:

Multimedialität

„Für mich ist die spannende Frage dabei, was ja euer Ansatz auch ist: […] Ist da etwas produziert worden, was sich jetzt in andere Medien übertragen lässt?" (Lukas Matthaei, in diesem Band: 67)

Der Projektansatz verortet sich in Multimedialität. Er bedient vielfältig verschiedene Medien und Methoden: Kamera und Schreibwerkzeug, Diktaphon, Beobachtung und Bericht und Gruppendiskussion. Und er basiert auf dem Prinzip der permanenten

Transformation. Die Transformation von Handeln in Schrift, von Tanz in bewegte Bilder, von Sprechen in Schreiben.

Die verschiedenen Medien zeigen unterschiedliche Zugänge und Übersetzungsprozesse. In der Gesamtschau ergeben sie die Dichte dieses Gewebes.

Multiperspektivität

„Dieser Text basiert auf der Idee, verschiedene Diskurse in Dialog zu bringen […]." (Pinkert, in diesem Band: 53)

Die Studie führt die verschiedenen Perspektiven von Wissenschaftler_innen, Künstler_innen, Pädagog_innen, Medienberichterstatter_innen und Akteuren in Projekten der Kulturellen Bildung zusammen. Die Fülle der Perspektiven hat nicht nur eine sich ergänzende oder konstrastierende, sondern kann auch eine irritierende Wirkung erzielen. In den Laboren war das Befremdet-Werden durch bspw. den Blick eines anderen, durch andere Orte, ungewohnte Arbeitsweisen eines der zentralen Themen. Die herausfordernde und erkenntnisbringende Wirkung dieser Irritation schildert eine Teilnehmerin im Anschluss an das Labor wie folgt:

„Ich habe (wieder)erkannt, dass das einen Künstler auszeichnet, dass er/sie keine Angst hat vor Fehlern, Krisen, unbekanntem Terrain, Experimenten etc. Wenn es um Kulturelle Bildung geht, ist es vielleicht wichtiger, diesen unerschrockenen kreativen Forschergeist zu vermitteln, die Frustrations-, Team- und Improvisations-Fähigkeit zu schulen, als einen sicheren ‚Erfolg' zu suchen."

Die verschiedenen Perspektiven zeigen unterschiedliche, individuelle Zugänge und in der Gesamtschau ergeben sie die Fülle und Lebendigkeit des Gewebes.

Vielstimmigkeit

„Wenn wir davon ausgehen, dass diese abfragbaren Begriffe Autorität haben, dann ist folgerichtig, dass es eine Instanz geben muss, die festsetzt, was gewusst werden muss […]. […] dabei misstraut man so komplett den Individuen und ihren Erfahrungen. Das ist es, was wir hier versuchen umzuwerten." (Martin Nachbar, in diesem Band: 66)

Die Rahmung des Projektansatzes zielt auf die Vielstimmigkeit, die aus verschiedenen Perspektiven resultiert; ihre grundlegende Basis ist vor allem eines: die Selbstermächtigung der Beteiligten. Jede_r ist per se berechtigt zu sprechen.

Diese Vielstimmigkeit widersetzt sich einer Normierung und Festschreibung und ergibt in der Gesamtschau die Komplexität des Gewebes.

Durch ein Projekt wie *Agieren mit Kunst* wird der Dialog zwischen verschiedenen Akteur_innen ermöglicht und eröffnet. Wissenschaftler_innen, Akteur_innen und Künstler_innen können auf eine für sie vielleicht ungewöhnliche Art und Weise einander begegnen und sich gegenseitig bereichern. Wie Erfahrungen, der Austausch

und die Weitergabe von Erfahrungen in den Fokus gestellt und fruchtbar gemacht werden können – dazu haben die Mitwirkenden der Studie mit ihren Ideen erste, wesentliche Impulse gegeben. Die Publikation führt eine Vielzahl von Perspektiven zusammen. Sie zeigt modellhaft das Potenzial, das durch das Zusammenspiel von Multimedialität, Multiperspektivität und Vielstimmigkeit entstehen kann, und wie aus der Kunst heraus Qualitäten des Agierens mit Kunst in der Kulturellen Bildung hervorgebracht und auf diese Weise benannt werden können. Auch in Zukunft werden Wissenschaftler_innen, Künstler _innen, Akteur_innen und Pädagog_innen zusammenarbeiten müssen, wenn es um die Weiterentwicklung der Projektlandschaft in der Kulturellen Bildung gehen soll.

Die Ergebnisse einer solchen Studie, und das macht die Darlegung dieses Gewebes noch einmal sehr deutlich, sind widerständig. Ihr Potenzial und ihre Qualität sind zugleich ihre Crux. Sie können nicht einfach in einen Wiederverwertungsprozess an anderer Stelle eingespeist werden. Der hier verfolgte Ansatz setzt die Investition von Zeit, den Willen zum Dialog wie auch die Risikobereitschaft voraus, Prozesse einzugehen und zu vielleicht offenen Ergebnissen zu kommen.

Was der Kulturellen Bildungslandschaft noch fehlt – unter diesem Titel haben die Vorsitzenden für kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Dr. Gerd Taube und Peter Kamp, bedenkenswerte Ausführungen zum derzeitigen Stand der Kulturellen Bildung in Deutschland veröffentlicht. Sie führen aus: „Es fehlt an Abstimmung und Durchlässigkeit: Weder in der Förderlogik, noch in der Praxis vor Ort, noch im Berichtswesen ist derzeit eine hinreichende Verzahnung erkennbar. Dies ist umso bedenklicher, als auf allen Ebenen eine Vielzahl tragfähiger Handlungskonzepte und Angebotsstrukturen entwickelt wurde“ (Taube/Kamp 2011: 17). Das Bild macht sehr deutlich klar, dass der Impuls der von der Studie *Agieren mit Kunst* als ein vom Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg initiiertes Projekt Durchlässigkeit, vielfältige Vernetzung sowie starke und dialogfreudige Bündnispartner auf vielen Ebenen, auch und vor allem in weiteren Kreisen der Kultur- und Bildungspolitik braucht. Sie sind notwendig, damit Akteure und Akteurinnen von Projekten in der Kulturellen Bildung, freischaffende Künstler_innen, Theater- und Tanzpädagog_innen, junge Akteur_innen und Senioren, Öffentlichkeitsarbeiter_innen, Juror_innen sowie Wissenschaftler_ innen uns teilhaben lassen können an ihren reichhaltigen und inspirierenden Erfahrungen in der Kulturellen Bildung.

Literatur

Albrecht, Harro (2012). „Lob der Erfahrung. Unser Leben wird von Statistiken dominiert. Ein Plädoyer für den Wert persönlichen Wissens im Alltag und Medizin“. In: *DIE ZEIT* Nov. 19, 7. Mai 2012. http://www.zeit.de/2012/19/PS-Erfahrung-Alltag-Medzin

Taube, Gerd/ Kamp, Peter (2011): „Was der Kulturellen Bildungslandschaft noch fehlt. Disput über ein Umsetzungsproblem“. In: *Infodienst – Magazin für kulturelle Bildung* 98, S. 14–17. http://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/politische-rahmenbedingungen.html

INFORMATIONEN

DER LANDESVERBAND FREIER THEATER BADEN-WÜRTTEMBERG E.V.

Der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. wurde 1991 gegründet und ist seither die öffentlich anerkannte Interessenvertretung für Freie Tanz- und Theaterschaffende auf Landesebene. Der Verband, in dem mittlerweile 173 Freie Tanz- und Theatergruppen organisiert sind, wird von fünf Vorständen ehrenamtlich geleitet, die alle zwei Jahre aus den Reihen der Mitglieder gewählt werden.

Seit 1993 werden die freien darstellenden Künstler_innen vom Land Baden-Württemberg gefördert, zunächst vom Landwirtschaftsministerium mit der Gastspielförderung im ländlichen Raum, ab 1997 mit den zusätzlichen Instrumentarien Projekt- und Fortbildungsförderung vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

Die Fördermittel Freier Tanz- und Theaterschaffender werden seit 1993 dem Landesverband in beliehener Unternehmerschaft übertragen, der die Vergabe in Absprache mit dem Land je nach Instrumentarium mittels Jury oder nach Antragseingang organisiert bzw. die Nachweise bzgl. der Verwendungen überprüft. Seit 1997 wird die Geschäftsstelle des Landesverbandes vom Land Baden-Württemberg finanziert.

Seit dem Jahr 2009 werden die Freien Tanz- und Theaterschaffenden vom Land Baden-Württemberg mit ca. 1,2 Millionen Euro und die Geschäftsstelle des Landesverbandes mit ca. 180.000 Euro gefördert.

Die Förderinstrumentarien des Landes Baden-Württemberg umfassen die Projektförderung, Projektförderung Kulturelle Bildung, Konzeptionsförderung, Fortbildungsförderung, Gastspielförderung, Aufführungsförderungen Modul 1 und 2, Wiederaufnahmeförderung und die Förderung regionaler Festivals. Zudem veranstaltet der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg gemeinsam mit dem Kulturamt Stuttgart alle zwei Jahre den Stuttgarter Tanz- und Theaterpreis, das Landesfestival für die Freien Tanz- und Theaterschaffenden.

www.laftbw.de

PROJEKTFÖRDERUNG KULTURELLE BILDUNG FÜR PROFESSIONELLE FREIE THEATER IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Der Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V. fördert mittels finanzieller Mittel, die vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg in Stuttgart zur Verfügung gestellt werden, seit dem Jahr 2009 herausragende Projekte der Freien Theaterszene auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung für Kinder, Jugendliche, junge und ältere Erwachsene und Senioren aus Baden-Württemberg.

Die Mindestförderung beträgt 2000,00 Euro. Die Bewilligung erfolgt mehrheitlich durch die Jury des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg. Antragsberechtigt sind professionelle Freie Theater oder Einzelkünstler_innen, die ihren Sitz und Wirkungskreis in Baden-Württemberg haben.

Wie bei der herkömmlichen Projektförderung auch sollen sich die Projekte durch künstlerische Qualität, Originalität und Modellcharakter auszeichnen und Impulse für die Arbeit und Weiterentwicklung der Freien Theaterszene in Baden-Württemberg auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung geben.

Die beteiligten Kinder, Jugendlichen, jungen oder älteren Erwachsenen oder Senioren in Baden-Württemberg sollten aktiv in die Vorbereitungs- und Produktionsprozesse einbezogen werden und künstlerisch eigenständig an der Umsetzung mitwirken können. Es wäre wünschenswert, insbesondere Menschen an den Projekten zu beteiligen, die erschwert Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten haben. Die Projekte sollen insbesondere auf einer Zusammenarbeit von professionellen Künstler_innen und Kulturschaffenden mit Erzieher_innen, Sozialpädagog_innen und Lehrer_innen sowie der Kooperation zwischen Kultur-, Bildungs- und Kinder- und Jugendeinrichtungen in Baden-Württemberg basieren. Mit der Projektbeschreibung müssen auch die tanz-, musik- und/oder theaterpädagogischen Konzepte schlüssig dargestellt werden. Entscheidend für die Auswahl sind inhaltliche, künstlerische und pädagogische Qualität.

Gefördert werden innovative Ansätze, die zur Entwicklung der Kulturellen Bildung auf dem Gebiet der Darstellenden Kunst beitragen. Deshalb müssen die Projekte von der Vorbereitung bis hin zu den Aufführungen ausreichend dokumentiert werden. Es soll an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass auch nicht erfolgreiche Projektumsetzungen wertvolle Beiträge für die Weiterentwicklung einer Konzeption auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung leisten können. Wenn man innovative Wege einschlägt, kann man auch in eine Sackgasse einbiegen. Deshalb ist es von großer Bedeutung, auch missglückte Projekte ausreichend zu dokumentieren, um Schwierigkeiten und Probleme in der Planung oder Umsetzung analysieren und zukünftig vermeiden zu können.

Über die Bewilligung der Anträge entscheidet das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst auf Vorschlag einer für jeweils drei Jahre gewählten, unabhängigen Fachjury nach dem Prinzip der einfachen Mehrheit.

Die Jury setzt sich zusammen aus:

- acht vom Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg zu berufenden Vertreter_innen,
- einem/einer von der Landesarbeitsgemeinschaft der Kulturinitiativen und soziokulturellen Zentren Baden-Württemberg zu berufenden Vertreter_in,
- einem/einer vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst zu berufenden Medienvertreter_in,
- einem/einer vom Ministerium zu berufenden Vertreter_in eines städtischen Kulturamtes.

An den Jurysitzungen kann ein/eine Vertreter_in des Ministeriums ohne Stimmrecht als Gast teilnehmen.

Auszug aus:

Vergaberichtlinien für Zuwendungen zur Projektförderung Kulturelle Bildung.
http://www.laftbw.de/sites/default/files/documents/pf-kb-rili2014.doc (16.12.2013)

www.laftbw.de

MIME CENTRUM BERLIN

Das Mime Centrum Berlin versteht sich als Arbeits-, Informations- und Dokumentationszentrum für Tanz und Theater, es ist ein ständiges Projekt des Internationalen Theaterinstituts. Das Mime Centrum verfügt über drei Arbeitsbereiche: die Mediathek für Tanz und Theater mit dem daran angeschlossenen Videostudio, das STUDIO2 als Ort des kontinuierlichen, öffentlichen Bewegungstrainings sowie den Bereich der internationalen Kooperationsprojekte.

Die Mediathek ist ein öffentlicher Ort der Information und Kommunikation – die Nutzung steht jedem Interessierten offen und ist kostenlos. Die Bestände sind online recherchierbar; der aktuelle Bestand von mehr als 7000 Videos wird kontinuierlich erweitert durch die eigenen Dokumentationen sowie durch Leihgaben von Regisseur_innen, Choreograf_innen, Theatern, Festivals und Institutionen. So finden Interessent_innen hier den Zugang zu den visuellen Archiven des Hebbel-Theaters/HAU, des Festivals *Tanz im August*, des Festivals *Theater der Welt* oder die filmischen Dokumente der vom Fonds Darstellende Künste geförderten Projekte.

Das Mime Centrum realisiert kontinuierlich die filmische Dokumentation und Postproduktion von Aufführungen im Tanz und Theater. Bereits seit 1995 liegt einer der Schwerpunkte der Dokumentationsarbeit mit jährlich ca. 130 Aufzeichnungen im Bereich des internationalen, zeitgenössischen Tanzes in Berlin. In einer Kooperation mit der Freien Universität Berlin und der JAMU Brno werden seit 2008 die Produktionen des Theaterfestivals Plzen mit seinem Schwerpunkt aktuellen osteuropäischen Theaters dokumentiert. Zusammen mit dem Bundesverband Freier Theater und dem Festival Impulse arbeitet das Mime Centrum derzeit an der Zusammenführung und Veröffentlichung umfangreicher filmischer Bestände des Freien Theaters in Deutschland.

Das Mime Centrum ist einer der Partner im Verbund der deutschen Tanzarchive und Mitglied im Dachverband Tanz Deutschland sowie im europäischen Informationsnetzwerk der Darstellen Künste, ENICPA.

Ein besonderer Schwerpunkt seit 2012 ist der Aufbau einer Mediathek Kulturelle Bildung. Hier werden filmische Dokumentationen unterschiedlichster Formate kultureller Bildungsprojekte aus ganz Deutschland – Interviews, Präsentationen, Workshopdokumentationen, Festivals u.v.m. – gesammelt und für die öffentliche Nutzung archiviert. Umfangreiche eigene filmische Dokumentationen von Projekten des Bundesverbandes Freier Theater (www.freie-theater.de), des Bundes Deutscher Amateurtheater (www.bdat.info), Tanz-in-Schulen-Projekten, Symposien und Fachtagungen bilden dabei jeweils aktuelle Beiträge.

www.mimecentrum.de

VITAE

Gabi dan Droste

siehe S. 2

Ursula Jenni

siehe S. 2

Martina Edin

Studium Anglistik und Theaterwissenschaften (M.A.). 2001–2006 als freie Diplom-Kulturmanagerin im Bereich Kinder- und Jugendtheater tätig. 2006–2011 Marketingleiterin (Theater Konstanz, Nationaltheater Mannheim). 2011 Gründung der Schaltzentrale. Seit dieser Zeit u.a. Organisation Theaterfestival *Schöne Aussicht 2012,* Festival *spielw[ei]iese 2013* und *Stuttgarter Tanz- und Theaterpreis 2013* sowie Marketingberatung für die Konzilstadt Konstanz.
www.schaltzentrale-edin.de

Alexander Opitz

Schauspieler, Dramaturg und Intendant (1992–1994 Harzer Bergtheater Thale); Studium der Theaterwissenschaft, der neueren deutschen Literaturwissenschaft und der neueren Geschichte (M.A.); seit 2002 Geschäftsführer des Landesverbandes Freier Theater Baden-Württemberg e.V.; seit 2006 Erster Vorsitzender des Bundesverbandes Freier Theater.

Tine Pfeil

Studium der Sozialpädagogik (FH Köln) und Masterstudium der Theaterpädagogik (UdK Berlin). Inszenierungen, Performances und Workshops u.a. in Kooperation mit der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz Berlin, dem Maxim-Gorki-Theater Berlin und dem Goethe Institut Estland. Lehrkraft für Kulturelle Bildung an der UdK Berlin und der Fachhochschule Potsdam. Aktuell Koordinatorin im Projekt *Lebenswerte Veedel,* sozialraumorientierte interkulturelle Stadtteilarbeit und -entwicklung in Köln.

Ute Pinkert

Germanistik- und Theaterwissenschaftsstudium in Leipzig, Entwicklungsdramaturgin beim Rundfunk der DDR in Berlin; Zusatzstudium Spiel- und Theaterpädagogik an der HdK Berlin, danach freischaffende Theaterpädagogin; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bereich Ästhetische Praxis der FH Potsdam; Juniorprofessorin für Didaktik des Szenischen und Darstellenden Spiels und Theaterpädagogik an der Universität Oldenburg; seit 2007 Professorin für Theaterpädagogik am Institut für Theaterpädagogik der UdK Berlin.

Katja Rothe

Studium der Psychologie, Geschichte, neueren deutschen Literatur und Kulturwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Juniorprofessorin für Theaterwissenschaft mit Schwerpunkt Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität der Künste Berlin. Fachliche Leitung des EFRE-Projektes *M3 MakeMeMatter, Alternatives Wirtschaften und Social Media für Darstellende Künste* (Berlin Career College/UdK).

Bianca Strauss

Studium Germanistik und Politikwissenschaft (M.A.) an der Justus-Liebig-Universität Gießen, in dieser Zeit Ensemblemitglied und PR-Beauftragte der Freien Theaterwerkstatt Ziegelschiff in Gießen. Hörfunk-Volontariat, Redakteurin und Reporterin bei Radio FFH in Hessen (1996–2003), anschließend Print-Redakteurin bei der Frankfurter Rundschau (2003–2007). Seit 2008 ist Bianca Strauss als Freie PR-Strategin, Konzeptionerin und Autorin tätig. Sie hat u. a. zwei Jahre lang die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des Kinder- und Jugendtheaterzentrums der Bundesrepublik Deutschland geleitet (2009–2011) und dabei auch das Theater-Festival für Junges Publikum *Augenblick mal!* in Berlin begleitet.
www.textgarten.net

LABORLEITER_INNEN TAGUNG 2013

Jörg Lukas Matthaei

lebt als Künstler und Regisseur in Berlin. Matthaei studierte in Passau, Dijon, Bonn und Berlin, Abschluss in Komparatistik und Philosophie. Unter dem Label matthaei & konsorten sind seit 2000 zusammen mit Künstlerkolleg_innen und einer Vielzahl unterschiedlichster Akteur_innen über 40 Arbeiten diverser Ausrichtungen entstanden: von Inszenierungen für die Bühne, über Installationen und Diskursproduktionen bis hin zur Entwicklung neuer Formate für urbane Landschaften.
www.matthaei-und-konsorten.de

Martin Nachbar

ist international renommierter Choreograf und Performer aus Berlin. Er war Mitbegründer des Kollektivs B.D.C./Plischke. Als Tänzer arbeitete er u.a. mit les ballets C. de la B., Vera Mantero, Meg Stuart, Thomas Lehmen und Joachim Schlömer. Zu seinen wichtigsten Arbeiten gehören die Rekonstruktion von Dore Hoyers expressionistischem Tanzzyklus *Affectos Humanos*, *Repeater – Tanzstück mit Vater* und *The Walk*, eine Gehperformance im Stadtraum. Außerdem unterrichtet er regelmäßig Tanz, Improvisation und Choreografie.
www.martinnachbar.de

PD Dr. Sibylle Peters

Studium Literaturwissenschaft und Philosophie. Seit 1997 in Forschung und Lehre an Universitäten Hamburg, München, Wales, Basel und Berlin (FU). Im Graduiertenkolleg *Versammlung und Teilhabe* ist sie Leiterin des Teilbereichs Kulturelle Bildung und Forschung und des Forschungstheaters im Fundus Theater Hamburg. Gemeinsam mit Katharina Duve und vielen Kindern hat sie versucht, mit echten Piraten ins Gespräch zu kommen, Astronautin zu werden, ohne die Erde zu verlassen, eigenes Geld zu drucken und damit einzukaufen und viele andere unwahrscheinliche Dinge (alles Kunst und alles echt). Das Forschungstheaterprogramm des Fundus Theaters wurde mit dem BKM-Preis Kulturelle Bildung 2012 ausgezeichnet.
www.fundus-theater.de/forschungstheater

David Reuter

arbeitet an den Schnittstellen zwischen Bildender Kunst, Theater und Vermittlung. Er arbeitete zwischen 1996 und 2002 an der Universität der Künste Berlin als künstlerischer Mitarbeiter im Bereich Spiel und Bühne. Von 2002 bis 2010 war er Juniorprofessor für Darstellendes Spiel an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Er initiierte als Aktionskünstler und Regisseur verschiedenste kollaborative Projekte im In- und Ausland und ist Begründer des Künstlernetzwerks *interArte*. Seit 2010 ist er als Theater- und Kunstlehrer sowie als Kulturbeauftragter an der Hector Peterson Schule in Berlin-Kreuzberg tätig.
www.kunstinaktion.de

FILM

Katharina Duve

ist Filmemacherin und Videokünstlerin. 2010 beendet sie ihr Studium an der Hochschule für Bildende Künste in Hamburg, bei Prof. Wim Wenders und Prof. Robert Bramkamp. Seitdem realisiert sie Musikvideos, Experimentalfilme sowie Videos für Theater- und Operninszenierungen. Außerdem ist sie Mitglied im Performancekollektiv Geheimagentur.
www.katharinaduve.de

MIME CENTRUM BERLIN

Andreas Heinemann

Schauspielausbildung in München, Engagements an verschiedenen deutschen Theatern und diverse Fernsehrollen; Kamera- und Fernsehregiearbeiten, eigene Filmprojekte sowie Lehrtätigkeit als Schauspieldozent (Etage Berlin) und Dozent für Kameraarbeit (Beuth-Hochschule Berlin); langjähriger freiberuflicher Mitarbeiter für Kamera und Schnitt am Mime Centrum.

Maxim Wittenbecher

Student der Philosophie und Englischen Linguistik an der FU Berlin, freie Mitarbeit am Mime Centrum im Bereich Kamera und Schnitt.

Thilo Wittenbecher

Studium der Philosophie, Ästhetik und Theaterwissenschaft (Humboldt Universität Berlin); Dramaturg, Festivalorganisator, Gründung des Mime Centrum Berlin. Seit 1995 Aufbau eines Studios und einer Mediathek für Tanz und Theater und kontinuierliche filmische Dokumentationen im Tanz und Theater.

Hannes Ziegerhofer

Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft in Wien, selbständiger Filmemacher sowie Mitarbeit im Bereich Kamera und Schnitt für diverse Sender und Auftraggeber; seit 2013 Arbeitsschwerpunkt filmische Dokumentationen Theater, Tanz, Kulturelle Bildung.

Weitere Mitwirkende an der Publikation AGIEREN MIT KUNST:

Eva Maj, Maria Vetter (Landesverband Freier Theater Baden-Württemberg e.V.), Christina Schneider (Transkriptionen), Ludmilla Marietta Ebert (Transkriptionen), Birgit Fricke (Korrektorat)

Abkürzungen:

UdK – Universität der Künste Berlin
HdK – Hochschule der Künste
FU – Freie Universität Berlin
BKM – Beauftragter für Kultur und Medien der Bundesregierung

DVD

FILMISCHE DOKUMENTATION DER LABOR-TAGUNG ERFAHRUNG TAUSCHEN

Künstlerische Labore für Projekte der Kulturellen Bildung am 17./18.7.2013 im Theaterhaus Stuttgart

Kamera:

Katharina Duve
Andreas Heinemann
Maxim Wittenbecher
Thilo Wittenbecher
Hannes Ziegerhofer

Redaktion/Schnitt:

Gabi dan Droste
Katharina Duve
Ursula Jenni
Thilo Wittenbecher
Hannes Ziegerhofer

Inhalt:

Trailer der vier Labore (Mime Centrum Berlin)
Dokumentation der drei Labore (Mime Centrum Berlin)
Filmischer Laborbericht des Labores *Wie geht Kunst?* (Katharina Duve)