Ute Pinkert, Ina Driemel, Johannes Kup, Eliana Schüler (Hg.)

Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik

Schibri-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet und über http://dnb.de abrufbar.

© 2021 by Schibri-Verlag
Dorfstraße 60, 17337 Uckerland OT Milow
E-Mail: info@schibri.de
Homepage: www.schibri.de

Lektorat: Leonie Ahmer
Umschlag/Design: Franziska Morlok, Rimini Berlin

Alle Rechte vorbehalten.
Dieses Buch darf nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung des Verlages vollständig oder teilweise vervielfältigt werden. Das gilt auch für die Speicherung in einem Datenerfassungssystem und die Weiterverarbeitung mit elektronischen oder mechanischen Hilfsmitteln, wie Fotokopierer und andere Aufzeichnungsgeräte. Insbesondere die Übersetzung und Verwendung in Schulungsunterlagen bedürfen der Genehmigung.

ISBN 978-3-86863-237-8

Festschrift für Ulrike Hentschel

Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik

9 **Ute Pinkert, Ina Driemel, Johannes Kup, Eliana Schüler:** Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Einleitung

25 **Ute Pinkert:** Theaterspielen als ästhetische Bildung. Aspekte, Entwicklungslinien und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Position Ulrike Hentschels

52 **Stig A. Eriksson:** Drama/Theatre and Bildung. Reflections on the Norwegian Discourse of Bildung and the ›Theatre as Bildung‹ Project in Bergen, Norway (2013)

Gesellschaft – Diskurs – Subjektivierung

70 **Martina Leeker:** Theaterpädagogik in digitalen Kulturen. Posthumane Performances

84 **Hanne Seitz:** Eintauchen in andere Welten. Immersion im Theater und anderswo

98 **Johannes Kup:** Für ein Theater der Teilhabe? Gouvernementalitätskritische Perspektiven auf den Diskurs um Partizipation in der Theaterpädagogik

112 **Tania Meyer:** »The better imagined«: Englische Landschaft überschreiben. Postkoloniale Perspektiven auf das performativ-literarische Projekt »Refugee Tales«

124 **Katja Rothe:** Szenen der Wirksamkeit in Psychotherapien

Bildung – Praxis – Kritik

140 **Mira Sack:** Reale Ringkämpfe. Überlegungen zur Repräsentation von sozialer Wirklichkeit in theaterpädagogischer Praxis

152 **Maike Gunsilius:** Perform, Citizen!? Paradoxien von Performance in der Theaterpädagogik

164 **Melanie Hinz:** »Ich mache nicht mehr mit.« Über Krisenerfahrungen als Anlass transformatorischer Bildungsprozesse in der Theaterpädagogik

180 **Katarina Kleinschmidt:** Doing Ethnography in Rehearsals.
Aufmerksamkeitsverschiebungen im Schreibprozess
einer praxeologischen Probenforschung

194 **Eliana Schüler:** Von Offenheit, Möglichkeitsräumen und Expert*innen.
Einblicke in die Re-Konstruktion von Ambivalenzen theaterpädagogischer
Probensituationen

Theater – Didaktik – Haltung

210 **Claudia Lehmann, Konrad Hempel:** Soziale Verhandlungsorte
im Zeitalter der Digitalisierung

219 **Jürgen Weintz:** Zwischen Hierarchie und Heterarchie.
Überlegungen zum Stadttheater und zur Theaterpädagogik

231 **André Studt:** Vermittlungsfiguration(en).
Reflexionen zur (Neu-)Bestimmung (m)eines Zugangs zur Theaterpädagogik

240 **Ole Hruschka:** Welches Theater braucht die Schule?
Fachdidaktische Perspektiven auf ein umstrittenes Lehr- und Lernfeld

253 **Gabriela Paule, Tom Klimant:** Theater. Spielen. Unterrichten.
Strukturen einer produktionsorientierten Theaterdidaktik

268 **Annika Vogt:** Lehrkörper.
Wenn die Lehrer*in als Performer*in handelt

278 **Christoph Scheurle:** Haltung zeigen?
Theater als selbstreflexive Praxis zwischen Verschwinden und Erstarrung

291 **Gudrun Herrbold:** Performing Postcolonialism.
Die Potenziale des biografisch-dokumentarischen Theaters
im Kontext Bildung am Beispiel des Theaterprojektes »Potato Revolution«

299 **Matthias Spaniel:** »sich möglichst wohl fühlen …«
Theatermachen außerhalb von *safe spaces*, ohne *Trigger-Warnungen*
und in krisenhafter Selbstpositionierung

Ästhetik – Bildung – Potenziale

316 **Kristin Westphal:** Theater und Schule.
Orte der Krise und Kritik

326 **Dorothea Hilliger:** Theaterpädagogik als Subjektkonstitution
und Demokratiehandeln

340 **Wolfgang Sting:** Theater in der Grundschule –
eine performative Praxis des Spielens

353 **Joachim Reiss:** Politisches Schultheater – eine didaktische Herausforderung?
Warum das Schulfach Theater durch Digitalisierung, Klimawandel
und rechtsradikale politisch-kulturelle Gefahren in seiner Konzeption
bestätigt wird

362 **Kristin Wardetzky:** ERZÄHLEN oder Dichtung im Aggregatzustand
der Mündlichkeit

Geschichte – Formen – Reflexionen

376 **Anne Keller:** Sehnsucht nach Gemeinschaft? Das Deutsche Volksspiel

385 **Eva Renvert:** »Probe nach der Schicht«.
Arbeitertheater in den sechziger Jahren der DDR

395 **Reiner Steinweg:** Lehrstückpraxis heute: Auseinandersetzung
mit Machtmissbrauch und Gewalt

405 **Matthias Dreyer:** ›Jenseits von begabt und unbegabt‹.
Für eine Pädagogik des Hörens (Jacoby, Cage, Plath)

419 **Autor*innenverzeichnis**

Ute Pinkert, Ina Driemel, Johannes Kup, Eliana Schüler

Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik

Einleitung

Die vorliegende Publikation basiert auf einem Symposium, das anlässlich des Ausscheidens von Ulrike Hentschel aus dem Hochschuldienst vom 12. bis 14. April 2019 an der Universität der Künste Berlin stattfand. Die von den Herausgeber*innen[1] ausgerichtete Tagung »Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik« wollte den grundlegenden Beitrag Ulrike Hentschels zur Entwicklung einer theaterpädagogischen Fachtheorie würdigen und gleichzeitig eine Plattform zur Selbstverständigung einer breiten fachwissenschaftlich interessierten Kolleg*innenschaft bieten. An drei Tagen wurden fachwissenschaftliche Ansätze, Forschungsperspektiven, didaktische Modelle sowie praktische Anwendungen der Theaterpädagogik zur Diskussion gestellt, die sich mit der aktuellen Situation des theaterpädagogischen Arbeitsfeldes im deutschsprachigen Raum sowie zentralen Herausforderungen und aktuellen Fragestellungen theaterpädagogischer Fachtheorie beschäftigten. Das Tagungsprogramm setzte sich aus insgesamt 37 Beiträgen zusammen, organisiert als Vorträge im Plenum und auf sechs verschiedenen Panels sowie als Tischgespräche, die zum Austausch und Nachdenken über die Praxis anregen sollten.

1 Neben den vier Herausgeber*innen war auch Prof. Dr. Katja Rothe an der Konzeption und Umsetzung der Tagung beteiligt.

Dieser Band zielt auf eine umfassende Bestandsaufnahme verschiedener fachwissenschaftlicher Positionen, die unsere Disziplin derzeit bestimmen, und will gleichzeitig Perspektiven der theaterpädagogischen Fachentwicklung antizipieren. Ganz im Sinne Ulrike Hentschels, die in ihrem Unterricht immer betont hat, dass es ›die‹ Theaterpädagogik im Sinne einer einheitlichen Fachperspektive nicht geben kann, begreifen wir diese Publikation als *einen* Beitrag innerhalb der gegenwärtigen Fachdiskussion. Auch wenn die hier versammelten Beiträge sehr verschiedene Positionen und Perspektiven in der Theaterpädagogik aufzuzeigen versuchen, stellt diese Publikation selbst auch eine Positionierung im fachwissenschaftlichen Feld dar. Verortet im Kontext des bis 2019 von Ulrike Hentschel und Ute Pinkert geleiteten Promotionskolloquiums der UdK Berlin, verstehen die Herausgeber*innen Theaterpädagogik als eine kritische Handlungswissenschaft, die entsprechend einer poststrukturalistischen und praxistheoretischen Perspektive auf die kritische Analyse von (Macht-)Strukturen, Rahmenbedingungen und Spannungsfeldern sowie eine vertiefte Einsicht in die Grundlagen theaterpädagogischer Praxis orientiert ist.

Um mit dem immer auch Ausschlüsse erzeugenden blinden Fleck der eigenen wissenschaftlichen Perspektive produktiv umzugehen, soll im Sinne eines *Doing Theory* die Entstehung dieser Publikation kurz skizziert werden: Mit einem Call for Papers zielte die Tagung auf eine offene Beteiligung der fachwissenschaftlichen Community, die über die entsprechenden Kanäle (zum Beispiel den Verteiler der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen und die Zeitschrift für Theaterpädagogik) angesprochen wurde. In diesem Call for Papers sprachen wir drei Ebenen theaterpädagogischer Wissensproduktion an – die anwendungsorientierte, die historische und die interdisziplinäre – und versuchten, mit fünf Thesen Denkanstöße zu geben. Diese Thesen und die an sie anschließenden Fragestellungen waren:

1. Die gesellschaftlichen Kontexte theaterpädagogischer Praxis und Theorie haben sich seit dem Erscheinen von Ulrike Hentschels Dissertationsschrift »Theaterspielen als ästhetische Bildung« (1996) signifikant verändert: Technologische, ökonomische und ökologische Transformationen stehen mit veränderten kulturellen Praxen und Diskursen im Zusammenspiel. Wie positioniert sich theaterpädagogische Praxis und Theorie in dieser Situation, welche Phänomene sind wichtig in den Blick zu nehmen, welche Theorien sind für die Erarbeitung von Vorschlägen brauchbar?
2. Wurde in den 1990er-Jahren im Zuge der Professionalisierung der Theaterpädagogik eine »ästhetische Wende« (Hentschel 2003) proklamiert, so ist in den letzten Jahren wieder eine verstärkte Orientierung an politischen Themen und Zielsetzungen zu beobachten. In welcher Weise können der ästhetische und der soziale Bezug theaterpädagogischer Praxis miteinander ins Verhältnis gesetzt werden? Auf welche Begriffe von Theater, Politik, Pädagogik und Bildung nehmen die Akteur*innen

innerhalb von Vermittlungssituationen Bezug, und welche Formen und Verfahren theaterpädagogischer Arbeit stehen damit jeweils im Zusammenhang?

3. Das Berufsfeld der Theaterpädagogik hat sich weiter ausdifferenziert und professionalisiert. Dabei gehen – wie im Feld der kulturellen Bildung oder des professionellen Theaters – proklamierte und tatsächliche Anerkennungsstrukturen oft noch weit auseinander. Welche berufspolitischen Positionen sind hier zu vertreten und welche Qualitäten theaterpädagogischer Praxis zu beschreiben?
4. Wenn die Bildungsbewegungen von Subjekten im Medium von Theater im Zentrum theaterpädagogischer Arbeit stehen, dann braucht es neben der theoretischen Konzeptionierung dieser Prozesse auch deren genauere Untersuchung. Welche Ansätze von qualitativer Forschung versprechen ein tieferes Verständnis von Prozessen der (Selbst-)Bildung bzw. Subjektivierung, die sich im Kontext theaterpädagogischer Praxis vollziehen?
5. In jüngster Zeit sind verschiedene Didaktiken des Theaterspielens herausgegeben worden. Wie wird der Gegenstand Theater darin gefasst und welche Ansätze zur Vermittlung werden warum für produktiv erachtet? Wie ist das aktuelle Verhältnis zwischen einem Schulfach Theater/Darstellendes Spiel und der außerschulischen theaterpädagogischen Arbeit zu beschreiben?

Entsprechend der Orientierung auf eine die aktuelle Fachdiskussion breit repräsentierende Tagung nahmen wir alle Vorschläge an und kuratierten ein dichtes Tagungsprogramm mit Beiträgen im Plenum, Tischgesprächen und sechs Panels zu den Themen: didaktische Positionen, historische Perspektiven, Perspektiven der Forschung, machtkritische Positionen, produktionsbezogene und internationale Perspektiven. Da uns die Tischgespräche als Format der anwendungsbezogenen Ebene wichtig waren, aber dafür nur wenige Vorschläge kamen, sprachen wir hierfür explizit Kolleg*innen an.

Erfüllten die Titel der Panels für die Tagungsorganisation sicher ihren Zweck, so schienen sie uns für die Strukturierung der Publikation jedoch ungeeignet: Zum einen wirken die gewählten Überschriften inkonsistent und zu statisch und zum anderen verschoben sich durch die Ausarbeitung der Beiträge teilweise auch deren Schwerpunkte. Da wir aufgrund der Fülle der Beiträge auf ein Ordnungsprinzip nicht ganz verzichten wollten, entschieden wir uns für eine Strukturierung, die die Beiträge jeweils einem durch drei Begriffe markierten Feld zuordnet. Wir gehen davon aus, dass diese nicht-hierarchische, rhizomartige Strukturierung mehr dem Charakter der Wissensproduktion unseres Bereiches entspricht. Eine Herausforderung stellte die Transformation der Impulse der Tischgespräche in schriftliche Beiträge dar, die nur ein kleiner Teil der Beitragenden annehmen wollte. Wir haben uns jedoch bewusst dagegen entschieden, ein für die Dokumentation praxisbezogener Wissensproduktion geeignetes Format zu entwickeln und anzubieten. Wenn

damit auch Ausschlüsse nicht zu vermeiden waren, sollte die vorliegende Publikation explizit eine fachwissenschaftliche sein. In der Orientierung an (historisch) geltenden Regeln des wissenschaftlichen Diskurses soll sie einer Anerkennung dieser Wissensproduktion auch über die Grenzen der unmittelbar theaterpädagogischen Fachdisziplin hinaus zuarbeiten.

> Nun, da wir dieses gesamte Korpus an Texten vor uns haben, werden uns – auch im Vergleich der eingegangenen Beiträge zu den Vorträgen während des Symposiums – zwei Dinge besonders deutlich: *erstens* in welcher – deutsch(sprachig)en – theaterpädagogischen (*Denk*-)Tradition wir selbst stehen und *zweitens* wie sehr ›unser‹ fachwissenschaftlicher Blick von einer spezifischen – wissenschaftstheoretisch: poststrukturalistischen und künstlerisch: performanceorientierten – Perspektive geprägt ist. So ist der theaterpädagogische Diskurs, wie er sich in diesem Buch abbildet, fast ausschließlich im deutschsprachigen Raum verortet und die Forschung bisher kaum internationalisiert. Gab es auf dem Symposium noch ein eigenes Panel für »Internationale Perspektiven«, ist in diesem Sammelband lediglich *ein* solcher Beitrag vertreten (Stig Eriksson). Auch wird unsere Konzeption eines *eigenen* Panels für internationale Beiträge fragwürdig. Dass wir ein solches Panel gestalteten, statt die unterschiedlichen internationalen Perspektiven den anderen thematischen Panels zuzuordnen, ist rückblickend zu kritisieren und zeigt das nach wie vor große Desiderat einer internationalen Vernetzung der Fachwissenschaft.[2] Gleichzeitig muss sich dieser Band (und auch die ihm zugrunde liegende Tagung) die Kritik gefallen lassen, dass hier vor allem im wissenschaftlichen Feld etablierte Positionen und damit vor allem akademische, deutsch-muttersprachliche, weiße, abled Perspektiven auf Theaterpädagogik vertreten sind. Und damit richtet sich der Band auch an ein spezifisches Publikum und schließt ein anderes aus. Hier zeigt sich eine strukturelle Kluft zwischen machtkritischem Anspruch der Disziplin und der Realität institutioneller Zugänge wie Ausschlüsse.

Im Hinblick auf die politische Dimension der hier vertretenen Positionen und Perspektiven wird zudem deutlich, dass diese sich allein in Form einer Kritik als *Distanz* zu den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen zeigen. Theoretische Positionen, die sich ›affirmativ‹ gegenüber bestimmten Denkweisen verhalten, kommen ebenso wenig vor wie solche, die sich in den ›Dienst‹ einer progressiven politischen Idee stellen.

2 Dass sich hier sehr viel bewegt, zeigen die aktuellen Bemühungen um eine stärkere internationale Vernetzung von Ausbildungsstätten sowie die internationale Verständigung über Diskurse im Bereich nicht-professioneller Theaterarbeit, wie sie derzeit beispielsweise in der europäischen Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines International Glossary vorangetrieben werden.

Eine weitere Leerstelle in diesem Band liegt in der Frage nach den sozialen Voraussetzungen ästhetischer Bildung. Ästhetische Erfahrung scheint in unserem theaterpädagogischen Fachdiskurs bisweilen als eine universelle Erfahrung vorausgesetzt zu werden, die sich ›wie von selbst‹ aus einer künstlerischen Praxis in Bildungskontexten ergibt. Mit Pierre Bourdieu ließe sich an dieser Stelle daran erinnern, dass ästhetische Erfahrung jedoch keineswegs voraussetzungslos ist. Sie wird bedingt durch ein explizites und implizites Wissen um verbale wie nonverbale Codes, die innerhalb von Sozialisation und Bildung ausgebildet werden.

Zu den Beiträgen

Eröffnet wird der Band mit einem Beitrag Ute Pinkerts, die aus der Position einer langjährigen Kollegin »Aspekte, Entwicklungslinien und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Position Ulrike Hentschels« beleuchtet. Die Autorin unternimmt darin den Versuch, in der Darstellung der Grundzüge der Theoriepositionen Ulrike Hentschels deren Beitrag für die Entwicklung einer theaterpädagogischen Fachwissenschaft nachvollziehbar zu machen. Darüber hinaus bietet der Text auch Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung dieser theaterpädagogischen Position. Dies umfasst beispielsweise Überlegungen zum Ausbau der von Ulrike Hentschel entworfenen praxeologischen Didaktik hin zu einer theaterpädagogischen Probenforschung oder auch ein Plädoyer für die Schärfung subjektivierungs- und wissenstheoretischer Perspektiven. Nicht zuletzt geht es Ute Pinkert dabei um eine kritische Reflexion des Konzeptes von Theaterpädagogik als ästhetischer Bildung, wie insbesondere der Festschreibung theaterpädagogischer Praxis auf die Anwendung zeitgenössischer künstlerischer Verfahren oder auch der Fokussierung auf subjektive Bildungsprozesse.

Auch der Beitrag von Stig Eriksson beschäftigt sich mit dem Schaffen Ulrike Hentschels, aber aus einer anderen Perspektive: Eriksson thematisiert in seinem Beitrag »Drama/Theatre and Bildung. Reflections on the Norwegian Discourse of Bildung, and the ›Theatre as Bildung‹ Project in Bergen, Norway (2013)« die Diskussion um die Begriffe Bildung und ästhetische Bildung in Norwegen und stellt dabei insbesondere die Herausforderungen der ›Übersetzung‹ des deutschsprachigen Bildungsdiskurses heraus. Zudem erläutert er, wie die Arbeit Ulrike Hentschels auch in anderen nationalen Kontexten aufgenommen und welche Bedeutung dieser bildungstheoretischen Ausrichtung beigemessen wurde. Diese Ausführungen werden durch Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte zur ästhetischen Bildung in Norwegen abgerundet. Dabei geht Eriksson auch auf sein eigenes Forschungsprojekt ein, in dem Bildungsprozesse von professionellen Schauspieler*innen rekonstruiert werden.

Gesellschaft – Diskurs – Subjektivierung

Die erste Sektion unseres Bandes umfasst Texte, die sich auf die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Bedingungen (wie sie in Diskurs- und Wissensordnungen aufgehoben sind) auf der einen Seite und einer Theater- bzw. performativen Praxis auf der anderen fokussieren. Einen thematischen Bogen bildet die historisch fundierte Reflexion des Digitalisierungsprozesses (Martina Leeker) und die Auseinandersetzung mit damit einhergehenden Veränderungen der Ansprüche an das Erleben performativ gestalteter Ereignisse, worauf sich immersive Kunstformen gründen (Hanne Seitz). In einem anderen Bogen steht eher die Suche nach Möglichkeiten einer Kritik an diskursiv und affektiv wirksamen gesellschaftspolitischen Bedingungen theaterpädagogischer Praxis im Mittelpunkt. Die Vorschläge hierfür reichen von einer gouvernementalitätskritischen Analyse hegemonialer Diskurse (Johannes Kup), der Untersuchung postkolonialer Überschreibungsmöglichkeiten von Vorstellungsbildern einer dominanten Kultur (Tania Meyer) bis zur Beschäftigung mit anderen Formen von Wissensgenerierung (Katja Rothe). Indem alle hier versammelten Texte in einem poststrukturalistischen Verständnis des Zusammenhangs von Diskurs und gesellschaftlichen Machtverhältnissen gegründet sind, wird die Frage nach der theaterpädagogischen Relevanz der beschriebenen Strategien und Praxen als übergreifende Frage nach deren subjektivierenden Wirkungen interpretiert.

In ihrem Text »Theaterpädagogik in digitalen Kulturen. Posthumane Performances« unternimmt Martina Leeker aus einer medientheoretischen Perspektive eine Reformulierung des bislang auf menschliche Subjekte beschränkten Bildungsbegriffes: Was bedeutet es für theaterpädagogisches Arbeiten, wenn nunmehr Technologien Menschen bilden und umgekehrt? Sie skizziert zwei verschiedene Formen posthumaner Konzepte und Praktiken: einen techno-konnektiven Posthumanismus auf der einen und einen relational-affirmativen Posthumanismus auf der anderen Seite und begründet, wie und weshalb letzterer als Orientierung für unseren Praxisbereich dienen kann. Im zweiten Teil ihres Textes entwirft sie eine posthumane Theaterpädagogik, deren grundlegendes Merkmal in einer zweifachen techno-kritischen Bildung besteht. Ihr Plädoyer gilt der Anerkennung und Reflexion der immer schon vorhandenen technologischen Konstruktion menschlicher Agierender.

Hanne Seitz nähert sich in ihrem Beitrag »Eintauchen in andere Welten. Immersion im Theater und anderswo« dem Digitalisierungsprozess von einer anderen Seite. Sie fragt nach aktuellen Theaterformen, die auf veränderte Wahrnehmungsformen und computerspielbasierte Erzählweisen reagieren, und unternimmt dafür einen Parforceritt durch die internationale zeitgenössische Landschaft immersiver (darstellender) Kunst. Treibende Motive ihres Textes sind Fragen nach Räumen der Reflexion, nach Möglichkeiten gesell-

schaftlicher Kritik sowie einer Distanz zu ökonomischen Verwertungsinteressen, wie sie auch für die theaterpädagogische Fachdiskussion elementar sind. Hanne Seitz setzt sich kritisch mit theaterwissenschaftlichen Diskussionen auseinander und bezieht eine klare Position, die für eine theaterpädagogische Auseinandersetzung mit Formen immersiven Theaters produktiv gemacht werden kann.

Einen unmittelbaren Bezug zur theaterpädagogischen Theoriebildung und Praxis stellt der Text von Johannes Kup her. In seinem Beitrag »Für ein Theater der Teilhabe?« wendet er sich dem zentralen Leitbild des zeitgenössischen theaterpädagogischen Diskurses zu: dem der Partizipation. Unter einer gouvernementalitätskritischen Perspektive werden Paradoxien einer partizipativen Praxis (eindrücklich z. B. am Beispiel der Responsibilisierung durch den Partizipations-Imperativ) und Leerstellen des Diskurses um Partizipation in der kulturellen Bildung sowie in Curricula und Lehrbüchern des Darstellenden Spiels sichtbar gemacht. Damit leistet der Text einen wesentlichen Beitrag zur machtkritischen Selbstbefragung theaterpädagogischer Praxis und ihrer zentralen Leitbilder und Legitimationsmuster.

Tania Meyer vertritt in ihrem Text »›The better imagined‹: Englische Landschaft überschreiben« eine dezidiert postkoloniale Position, die sich besonders um die Schärfung der Dimension des Politischen in unserem Fach bemüht. Am Beispiel des Projekts »Refugee Tales«, einer von Menschen in Abschiebehaft, Asylsuchenden sowie anderen Kulturschaffenden organisierten performativ-literarischen Wanderung durch die von Chaucer in seinen Canterbury Tales beschriebenen südenglischen Landschaften, diskutiert die Autorin mögliche Anknüpfungspunkte für eine aktuelle theaterpädagogische Theoriebildung und Praxis. Dabei legt sie den Fokus auf den Akt des Überschreibens hegemonial codierter Räume und stellt heraus, dass künstlerische Projekte nicht nur zur Sichtbarmachung von Menschenrechtsverletzungen beitragen, sondern auch alternative Möglichkeiten wie etwa eine transnationale Solidargemeinschaft in Erscheinung bringen können.

Mit der Betrachtung von »Szenen der Wirksamkeit in Psychotherapien« schließt Katja Rothe an die von Tania Meyer ins Spiel gebrachte affektive und imaginäre Dimension von Vorstellungen an und widmet sich bislang noch wenig beleuchteten Dimensionen performativer Wissensproduktion. Sie orientiert sich dafür nicht am Theater, sondern an der systemischen Therapie, insbesondere an der in den 1950er-Jahren entwickelten Familienskulpturarbeit von Virigina Satir und sucht nach Zusammenhängen zwischen Darstellungsweisen, Wissensproduktion und Subjektivierungsformen. In der Beschreibung beispielsweise des »Muster-Denkens« oder einer »Magie der Wirksamkeit« (nach Ingrid Stenger) macht Katja Rothe auf Erkenntnisweisen innerhalb von körperbezogenen Darstellungen aufmerksam, die im theaterpädagogischen Diskurs bislang noch keine Beachtung gefunden haben.

Bildung – Praxis – Kritik

Die Sektion Bildung – Praxis – Kritik versammelt Beiträge, die aus unterschiedlichen Perspektiven etablierte Selbstverständlichkeiten theaterpädagogischer Praxis befragen. Nebeneinander stehen hier didaktische Reflexionen (Mira Sack), bildungstheoretisch fundierte Praxisreflexionen (Melanie Hinz), künstlerische Forschungsprojekte (Maike Gunsilius) sowie Probenforschungen aus Tanz (Katarina Kleinschmidt) und Theaterpädagogik (Eliana Schüler), die sich aus ihren unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und theoretischen Perspektiven allesamt der Komplexität künstlerisch-pädagogischer Praxis anzunähern suchen und einen Beitrag dazu leisten, die Legitimationsmuster des Feldes kritisch zu befragen. Mit der Bandbreite an Zugängen zur Praxis werden hier auch Desiderata und neue Perspektiven für Proben- und Bildungsforschung innerhalb der Theaterpädagogik aufgezeigt.

Den Einstieg in die Sektion bildet Mira Sacks Beitrag »Reale Ringkämpfe. Überlegungen zur Repräsentation von sozialer Wirklichkeit in theaterpädagogischer Praxis«, in dem sie aus einer didaktischen Perspektive die für die theaterpädagogische Theorie wie Praxis etablierte Fixierung auf das Eigene befragt. Ihre Kritik gilt der Tatsache, dass die tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Eigenen im Bezug zur Welt dabei meist ausschließlich im Vakuum einer Kunstpraxis stattfindet. In einer klaren Distanzierung von einer Theaterrichtung, die im kulturellen Begehren des Realen den Laien als Dokument für das Soziale einsetzt, nimmt sie die in der zeitgenössischen Theaterpädagogik etablierten Relationen zwischen Subjekt und Welt kritisch in den Blick. In Bezug auf Ulrike Hentschels Vorschläge zu einer praxeologisch fundierten didaktischen Perspektive beleuchtet sie Rechercheprojekte ihrer eigenen Praxis, die an so genannte »dichte Orte« führen und plädiert für eine Rechercheprax, die in einer kritischen Selbstbefragung insbesondere den eigenen Blick auf das Andere sichtbar macht.

An Fragen nach Strategien des Sichtbarmachens von Beziehungs- und Machtverhältnissen schließt auch der Beitrag von Maike Gunsilius an. Unter dem Titel »Perform, Citizen!? Paradoxien von Performance in der Theaterpädagogik« widmet sie sich dem theaterpädagogischer Praxis zugrunde liegenden »Paradox von künstlerischer Performance als Möglichkeitsraum und Leistungsimperativ«. Aus der Analyse von Beispielen ihrer künstlerischen Forschung leitet sie die Forderung nach einer »performativen Dramaturgie« ab, die sich u.a. darin äußert, die (Macht-)Konstellationen und Beziehungen innerhalb einer Produktions- und Aufführungssituation offen zu legen und dadurch potenziell veränderbar zu machen.

Den Beziehungsverhältnissen innerhalb theaterpädagogischer Probenpraxis wendet sich auch der Beitrag von Melanie Hinz zu. Mit ihrem Text »›Ich mache nicht mehr mit.‹ Über Krisenerfahrungen als Anlass transformatorischer Bildungsprozesse in der Theaterpädagogik« wendet sie sich einem Tabu-

thema theaterpädagogischer Projektpraxis zu: dem Ausstieg. Angekündigte bzw. vollzogene Ausstiege von Teilnehmenden interpretiert Hinz als Momente der Krise und befragt sie – unter Bezug auf die von Hans-Christoph Koller vorgelegte Theorie transformatorischer Bildungsprozesse – als potenzielle Anlässe von transformatorischen Bildungsprozessen. Anhand von zwei Beispielen des Ausstiegs von Teilnehmenden analysiert Hinz ebendiese Momente als Krisensituationen, in denen sich eine konkrete Theaterpraxis als Herausforderung für die Selbst- und Weltverhältnisse der Beteiligten offenbart, was die Chance für eine bewusste Auseinandersetzung eröffnet.

Katarina Kleinschmidts Beitrag »Doing Ethnography in Rehearsals. Aufmerksamkeitsverschiebungen im Schreibprozess einer praxeologischen Probenforschung« bereichert die Sektion um eine methodologische Perspektive der ethnografischen Probenforschung im Tanz. Anhand von empirischem Material aus der teilnehmenden Beobachtung zu Proben der Produktion *You Are Here* (2013) stellt Kleinschmidt einen methodologischen Rahmen zur produktionsästhetischen Untersuchung von Probenprozessen vor. Konkret verbindet sie Methoden der teilnehmenden Beobachtung und des Interviews mit einem diskurs- und bewegungsanalytischen Zugang, um Wissenssysteme künstlerischen Forschens im zeitgenössischen Tanz zu untersuchen. Indem Kleinschmidt Proben als komplexe Praktiken und situative Konstellationen untersucht, die Ordnungen wissenschaftlicher Wissensformen de/stabilisieren, wirft sie Fragen nach Machtkonstellationen auf, die auch für die Theaterpädagogik anschlussfähig sind.

Auch Eliana Schüler gibt in ihrem Beitrag »Von Offenheit, Möglichkeitsräumen und Expert*innen« Einblicke in die Erforschung von Probensituationen. Anders als bei Kleinschmidt handelt es sich hier um ein Projekt mit Schüler*innen, konkret um ein Kooperationsprojekt zwischen einer Schule, einem kulturhistorischen Museum und einem Künstler*innenkollektiv. Grundlage der Ausführungen sind auch hier teilnehmende Probenbeobachtungen, die weniger Ergebnisse liefern, als vielmehr Einblicke in die Ambivalenzen von Probensituationen geben und zeigen, »*wie* Diskursfiguren der Offenheit in dieser ganz konkreten Probensituation *mit-spielen*«. Anhand des Materials rekonstruiert Schüler Metaphern der Offenheit, die in der theaterpädagogischen Probenpraxis, konkret in der verbalsprachlichen Adressierung der Anleitenden, auftreten. Diese werden in Bezug auf Arbeitsweisen und Beziehungsverhältnisse analysiert.

Theater – Didaktik – Haltung

Theater – Die drei Texte des erstens Abschnitts dieser Sektion orientieren sich am Theater als Institution und Kunstform und gründen sich in der Überzeugung, dass Fragen der pädagogischen Anwendung eines künstlerischen Faches mit den Bedingungen und Entwicklungen der Kunstform korres-

pondieren. Die Suchbewegungen richten sich dabei auf die Veränderungen der theatralen Kommunikation im Prozess der Digitalisierung (Claudia Lehmann/Konrad Hempel) sowie auf das Verhältnis zwischen Spielleitung und Gruppe, das in Bezug auf die zugrunde liegenden Machtverhältnisse (Jürgen Weintz) sowie im Hinblick auf die Spezifik einer theaterpädagogischen Regie (André Studt) beleuchtet wird.

Claudia Lehmanns und Konrad Hempels Beitrag »Soziale Verhandlungsorte im Zeitalter der Digitalisierung« bildet in gewisser Hinsicht ein praxisbezogenes Pendant zum Beitrag Martina Leekers, indem auch hier die Digitalisierung im Mittelpunkt steht. Die Autor*innen reflektieren aus der Perspektive Theaterschaffender und Lehrender an Hochschulen über die damit im Zusammenhang stehenden Veränderungen der Theaterlandschaft und die daraus erwachsenden Anforderungen an eine universitäre Lehre auch im theaterpädagogischen Bereich.

Jürgen Weintz' Beitrag »Zwischen Hierarchie und Heterarchie. Überlegungen zum Stadttheater und zur Theaterpädagogik« konzentriert sich hingegen auf Organisationsformen und Prinzipien der Leitung am (institutionalisierten) Theater. Ausgehend von Erkenntnissen der Soziologie und Managementtheorie beschreibt er zwei grundlegend verschiedene Leitungsprinzipien und wendet diese Erkenntnisse auf theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen an. Indem Jürgen Weintz für eine *situationsbezogene Anwendung* sowohl hierarchischer als auch heterarchischer Prinzipien in der theaterpädagogischen Praxis plädiert, wendet er sich gegen eine vereinseitigende Darstellung theaterpädagogischer Stückentwicklungen als einzig von den Teilnehmenden bestimmter Suchbewegung.

André Studts Beitrag »Vermittlungsfiguration(en). Reflexionen zur (Neu-) Bestimmung (m)eines Zugangs zur Theaterpädagogik« führt in gewisser Weise diesen Gedanken weiter, indem er den Begriff der Regie innerhalb theaterpädagogischer Praxis thematisiert. Dabei verschränkt der Text die Reflexion über die (eigene) theaterwissenschaftliche Positionierung innerhalb eines theaterpädagogischen Studienprogrammes mit Überlegungen zur Regieposition innerhalb theaterpädagogischer Praxis. Ausgehend von dem Gedanken, dass diese als eine markante Subjektposition und Instanz der Vermittlung beschreibbar ist, sucht André Studt in Bezug auf Rancières Differenzierung zwischen »Polizei« und »Politik« eine Rahmung für Aushandlungsprozesse spezifisch theaterpädagogischer Regie zu entwerfen.

Didaktik – Die in diesem Abschnitt versammelten Beiträge nehmen explizit eine Teildisziplin der Theaterpädagogik in den Blick, die im deutschsprachigen Fachdiskurs lange Zeit ein Nischendasein fristete: die Didaktik. Während sich die ersten beiden Texte (Ole Hruschka; Gabriela Paule/Tom Klimant) um eine übergreifende fachdidaktische Perspektive auf bzw. eine Modellbildung für die Theaterarbeit in der Schule bemühen, basiert der letzte Beitrag (Annika Vogt) auf den eigenen Praxiserfahrungen der Autorin,

die auf anschauliche Weise herausarbeitet, wie Lehrende im (Studien-)Fach Theater selbst als Performer*innen agieren.

Unter der Fragestellung »Welches Theater braucht die Schule?« widmet sich Ole Hruschka in einer Art Tour d'Horizon der aktuellen fachdidaktischen Diskussion einem – wenn nicht *dem* – Dilemma des Theaters in der Schule: dem Gegensatz zwischen der schulischen Forderung nach einem möglichst reibungslosen Ablauf von Lehr- und Lernprozessen und dem für unser Fach zentralen Kunstverständnis, das auf Reibung, Irritation und Grenzüberschreitung setzt. Anhand eigener Erfahrungen mit der Curriculumsentwicklung und der Erarbeitung eines Lehrwerks für das Darstellende Spiel sowie als Hochschullehrer in der Ausbildung von Theaterlehrer*innen entwickelt der Autor nicht nur überzeugende Vorschläge für ein produktives Zusammenspiel zwischen Theaterproduktion und -rezeption, Vermittlungsformaten sowie Lernenden und Lehrenden, sondern diskutiert auch aktuelle Herausforderungen für die grundständige Lehrkräftebildung im Fach Theater/Darstellendes Spiel.

Gabriela Paule und Tom Klimant arbeiten in ihrem Beitrag »Theater. Spielen. Unterrichten.« ein Modell einer produktionsorientierten Theaterdidaktik heraus. Damit leisten sie einen Brückenschlag von der Theaterdidaktik, die als vorwiegend rezeptionsorientierte Disziplin im Kontext der Deutschdidaktik entstand, zur Theaterpädagogik, die sich in erster Linie der produktiven Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spieler*innen widmet. Ausgehend von dieser doppelten Perspektive gelangen Paule und Klimant zu einem genuin theaterdidaktischen Verständnis von Theaterunterricht, das weniger auf den Lerngegenstand Theater(spiel) als vielmehr auf den Theaterspielunterricht und die hieran beteiligten Subjekte fokussiert.

Der Text »Lehrkörper. Wenn die Lehrer*in als Performer*in handelt« von Annika Vogt bildet den Abschluss dieses Abschnitts. Auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungen mit performativen Verfahren im Theater sowie in der Lehre untersucht Vogt unter Heranziehung zentraler theaterpädagogischer Kategorien (Körper, Raum, Zeit, Schwellenerfahrung), was es heißt, Unterricht als Performance zu begreifen. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf dem »Lehr-Körper« und seinen Möglichkeiten, Raum, Material und Sprache in performativer Weise einzusetzen, um ein anderes Lernen zu ermöglichen.

Haltung – Der dritte Abschnitt der Sektion versammelt Beiträge, die aus verschiedenen Perspektiven Fragen nach Haltungen der Praxis aufwerfen: Während Christoph Scheurle aus einer rezeptionsästhetischen Perspektive Haltungen von Inszenierungen des Schultheaters der Länder analysiert, bietet der Beitrag von Gudrun Herrbold Einblick in die Arbeit einer reflektierten Praktikerin. Der dritte Beitrag von Matthias Spaniel wiederum stellt eine Art Selbstbefragung des Autors in seinen Rollen als Produzent, Dozent und Rezipient dar. Im Zusammenspiel der hier vertretenen Beiträge kann diese Sektion als Plädoyer für eine reflexive Haltung des Faches gelesen werden.

Christoph Scheurle bietet in seinem Beitrag »Haltung zeigen? Theater als selbstreflexive Praxis zwischen Verschwinden und Erstarrung« eine Perspektive an, die Haltung als performative Praxis versteht. Anhand von zwei Inszenierungen, die zum »Schultheater der Länder« eingeladen wurden, identifiziert Scheurle zwei aus seiner Sicht problematische Tendenzen in der Verwendung von Mitteln postdramatischen Theaters: einerseits das Verschwinden und andererseits das Erstarren von Haltungen. Er leitet aus seiner Analyse insbesondere auch eine Kritik der im Feld vorhandenen Handreichungen und ihrer Verwendung ab und plädiert für eine dynamische, sich und die Mittel immer wieder befragende Praxishaltung.

Der Beitrag »Performing Postcolonialism« von Gudrun Herrbold basiert auf der Perspektive einer reflektierten Praktikerin. Ausgehend von einem Projekt, das die Autorin im Rahmen von »Theater macht Schule« durchgeführt hat, beschreibt sie anschaulich die Merkmale einer biografisch-dokumentarischen Arbeitsweise und geht dabei besonders auf deren Potenziale für eine rassismuskritische Bildung ein. Der Beitrag zeigt anhand der Inszenierung »Potato Revolution« eindrücklich, wie biografisch-dokumentarische Arbeitsweisen einen Beitrag zu einem kritischen Befragen eurozentristischer Perspektiven (in der Schule) leisten kann und die heterogenen biografischen Bezüge und Recherchen der Teilnehmenden eine Art ›kritisches Gegenlesen‹ eines eurozentristischen Wissenskanons ermöglichen können.

Matthias Spaniel reflektiert in seinem Beitrag »›sich möglichst wohl fühlen …‹ oder Theatermachen außerhalb von *safe spaces*, ohne *Trigger-Warnungen* und in krisenhafter Selbstpositionierung« seine eigene Position und Rolle als Theaterpädagoge/Regisseur, als Dozent und als Rezipient von Theaterereignissen. Anschaulich schildert Spaniel konkrete Situationen seiner Praxis und Erfahrungen, die ihn in besonderer Weise herausgefordert haben. Aus der Perspektive seiner je unterschiedlichen Rolle, die er in den beschriebenen Praxissituationen einnimmt (Produzent, Dozent, Rezipient), befragt er ebendiese Situationen auf Herausforderungen und Ambivalenzen einer ›kritischen Haltung‹. Der durchaus streitbare Beitrag kann so auch als Plädoyer für eine sich immer wieder selbstbefragende Haltung von Theaterpädagog*innen gelesen werden, die nie abgeschlossen ist.

Ästhetik – Bildung – Potenziale

Die in dieser Sektion versammelten Beiträge widmen sich den verschiedenen Potenzialen performativ-ästhetischer Praxis in Bildungskontexten. In den Blick genommen werden etwa die kritische Dimension (sinnlich-)ästhetischer Erfahrung (Kristin Westphal), theatrale Möglichkeiten der Distanznahme gegenüber hegemonialen Subjektivierungsformen (Dorothea Hilliger) oder Potenziale der Fremd- und Selbsterfahrung durch Irritation (Wolfgang Sting). Während der Akzent von den genannten Autor*innen

dabei deutlich auf die ästhetische Form gelegt wird, findet sich in diesem Teil des Buches auch ein Plädoyer dafür, die *inhaltliche* Auseinandersetzung insbesondere mit politischen Themen im Theaterunterricht für einen Beitrag zur Demokratiebildung nicht zu unterschätzen (Joachim Reiss). Abgerundet wird die Sektion mit einer Erinnerung an eine oftmals zu Unrecht in Vergessenheit geratene Tradition unserer Disziplin: das Erzählen (Kristin Wardetzky).

Den Auftakt bildet der Aufsatz Kristin Westphals: »Theater und Schule. Orte der Krise und Kritik«. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Schule und Theater auf unterschiedliche Weise Orte der Kritik, der Krise wie auch der Grenzziehung und -überschreitung sind, werden Theater und Schule als Erfahrungs- und Bildungsräume beschrieben, die unterschiedlichen Ordnungen unterliegen und darum seit jeher in einem Spannungsverhältnis stehen. Anhand eines Beispiels des Fundustheaters Hamburg beschäftigt sich Westphal mit der Frage nach den Möglichkeiten ästhetischer Kritik. Dabei plädiert sie in Orientierung an Jörg Zirfas und Hans-Thies Lehmann dafür, diese weniger aus von außen bestimmten Maßstäben abzuleiten als aus der ästhetischen Praxis selbst. Dies bedeutet, dass ästhetische Kritik nicht auf die Veränderung der Weltwahrnehmung zielt, sondern dass sie mit dem Widerständigen des Sinnlichen eine veränderte Sichtweise auf Selbst- und Weltverhältnisse ermöglicht.

Dorothea Hilliger geht in ihrem Beitrag »Theaterpädagogik als Subjektkonstitution und Demokratiehandeln« dem Verhältnis zwischen einer performativen künstlerischen Praxis im Rahmen theaterpädagogischer Projekte und Prozessen der Subjektkonstitution nach. In einer machtkritischen Perspektive lotet sie dabei die Möglichkeiten des Theaters aus, in Distanz zu gesellschaftlich, aber auch pädagogisch dominanten Formen der Subjektivierung zu treten. Dabei schlägt sie den Begriff des Demokratiehandelns vor, unter dem weniger eine Einübung in demokratische Praxisformen als vielmehr die Erforschung und Ausgestaltung eines *Dazwischens* zu verstehen ist, das sich aus ebendiesem Abstand zwischen pädagogischer und künstlerischer Praxis ergibt.

Wolfgang Sting wiederum widmet sich in seinem Text »Theater in der Grundschule als performative Praxis mit Bezügen zu Spiel, Kunst und Bildung« einem absoluten Desiderat der Theaterpädagogik: einer systematischen didaktischen Begründung des Unterrichtsfachs Theater in der Grundschule. Dabei fasst er die Theaterpraxis in der Primarstufe als zuvörderst performative Praxis, die er entlang von drei zentralen Dimensionen beleuchtet: Spiel, Kunst und Bildung. Ein künstlerisches und projektorientiertes Fach Theater in der Grundschule kann ihm zufolge nicht nur zur Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung beitragen, sondern auch forschende Lern- und Bildungsprozesse anregen, die kognitive, leiblich-affektive und soziale Aspekte auf komplexe Art miteinander vereinen.

Dass das Theater in der Schule heute eminent politisch sein kann, zeigt Joachim Reiss in seinem Plädoyer »Politisches Schultheater – eine didaktische Herausforderung?« auf sehr anschauliche Weise, indem er ausgewählte Inszenierungen des Festivals »Schultheater der Länder« zum Thema »Theater. Politik« 2018 in Kiel vorstellt. Dabei macht er deutlich, dass das politische Potenzial von Theaterunterricht gerade in seiner didaktischen Konzeption als ein projektorientiertes und produktiv-künstlerisches Schulfach besteht. Im Unterschied zu der im Diskurs ästhetischer Bildung verbreiteten Position, nach der das Politische in der Auseinandersetzung mit Kunst eher in einem *Dazwischen* bzw. einem künstlerischen Spiel mit Normen und Werten jenseits von ›richtig‹ und ›falsch‹ zu verorten ist, sieht Reiss die Aufgabe von Theaterunterricht durchaus auch in einer inhaltlichen Beschäftigung mit politischen Themen sowie in der Vermittlung demokratischer und kultureller Werte.

In ihrem Beitrag »Erzählen oder Dichtung im Aggregatzustand der Mündlichkeit« befasst sich Kristin Wardetzky mit der Erzählkunst als einer sprachgebundenen Kommunikationsform, die auf leiblicher Präsenz beruht. Ähnlich wie das Theater ist auch das Erzählen eine ephemere Kunst, die der Autorin zufolge als hohes Gut auch eines besonderen Schutzes bedarf, wie etwa die Resolution der UNESCO zum Schutz und zur Archivierung dieses Kulturerbes verdeutlicht. Erzählen ist nicht nur auf Kunstfertigkeit im Sinne von Technik (Stimme, Mimik, Gestik), sondern auch auf die Persönlichkeit des*der Erzählenden angewiesen. Erst die persönliche Ausstrahlung macht die »Magie« dieser besonderen Kunstform aus, die inzwischen zu einem Forschungsfeld für die unterschiedlichsten Disziplinen geworden ist.

Geschichte – Formen – Reflexionen

Die letzte Sektion des Sammelbandes rückt die Geschichte und damit historische Erscheinungsformen und Modelle nicht-professionellen Theaterspielens in den Fokus: Thematisiert wird die Rolle des Laienspiels in der Zeit des Nationalsozialismus (Anne Keller), die Praxis des Arbeitertheaters in den 1960er-Jahren im Osten Deutschlands (Eva Renvert) wie auch die theaterpädagogische Arbeit mit dem Lehrstückmodell nach Brecht (Reiner Steinweg), die in den 1970er-Jahren einsetzte. Auch werden Reformansätze des frühen 20. Jahrhunderts im Bereich der Musikpädagogik dahingehend befragt, welche Konsequenzen diese für ein heutiges theaterpädagogisches Schaffen haben (Matthias Dreyer). Gemeinsam ist allen Beiträgen, dass sie nicht aus einem historistischen, sondern aus einem aktuellen Interesse nach der Geschichte der Theaterpädagogik fragen und dabei versuchen, Paradigmen künstlerisch-pädagogischer Praxis in ihrer Veränderung zu beschreiben. Ganz im Sinne einer »Archäologie der Theaterpädagogik« geht es um eine Form der Geschichtsschreibung, die den Blick auf Disparatheiten, Passagen, Brüche und Widersprüche zu lenken vermag.

Am Anfang der Sektion steht Anne Keller mit ihrem Aufsatz »Sehnsucht nach Gemeinschaft? Das Deutsche Volksspiel«. Keller widmet sich in ihrem Beitrag dem Deutschen Volksspiel am Beispiel der sogenannten HJ-Spielscharen als einer historischen Erscheinungsform nicht-professioneller Theaterarbeit aus einer diskursanalytischen Perspektive. Anhand der Diskurse um Spielfahrt und Spielgewand zeigt Keller auf, wie das Gemeinschaftsparadigma im Deutschen Volksspiel seine konkrete Ausprägung fand. Dabei stellt sie die Bezugnahme auf Ansätze und Zielsetzungen der Laienspielbewegung heraus, die in die Programmatik des Deutschen Volksspiels eingegangen sind und verweist auf das Paradigma des kollektiven Arbeitens in der Gegenwart. Vor diesem Hintergrund, so lautet das Plädoyer Kellers, müsste der Anspruch an Gemeinschaftsbildung durch theatrales Spiel stets aufs Neue kritisch befragt werden.

Dass die Gründung von Arbeitertheatern in den 1960er-Jahren ein zentrales Ereignis innerhalb der Geschichte der Theaterpädagogik darstellt, thematisiert Eva Renvert in ihrem Beitrag »›Probe nach der Schicht‹ – Arbeitertheater in den sechziger Jahren der DDR«. Wie Renvert aufzeigt, handelte es sich dabei um ein kulturrevolutionäres Programm, das sich in einem Spannungsfeld bewegte: so ging es einerseits darum, die Arbeiterschaft zum selbstständig künstlerischen Tätig-Sein zu befähigen, was zugleich bedeutete, sich gegenüber dem Berufstheater abzugrenzen. Andererseits wurde die Nähe zum professionellen Theater befördert, indem Berufskünstler*innen in die Betriebe geholt wurden. Letztgenanntes verhinderte die Herausbildung und Entwicklung eigener künstlerischer Produktionsweisen im Arbeitertheater, da das Theatermachen der Arbeiterschaft zunehmend zum staatsbildenden Programm erklärt und damit noch stärker unter Aufsicht gestellt wurde.

Der nachfolgende Beitrag Reiner Steinwegs greift mit der Lehrstückpraxis ein Modell auf, das die Entwicklung der Theaterpädagogik seit den 1970er-Jahren maßgeblich (mit-)geprägt hat. Mit seiner Veröffentlichung der Lehrstücktheorie von Bertolt Brecht 1972 kann Reiner Steinweg als Begründer der deutschsprachigen Lehrstückpraxis gelten, der er selbst bis in die Gegenwart treu geblieben ist. In seinem Beitrag »Lehrstückpraxis heute: Auseinandersetzung mit Machtmissbrauch und Gewalt« fasst er Erkenntnisse seiner über 45-jährigen Arbeit mit dem Lehrstück zusammen und geht dabei besonders auf die Funktion der Spielleitung ein.

Auch der letzte Beitrag »›Jenseits von begabt und unbegabt‹ – Für eine Pädagogik des Hörens (Jacoby, Cage, Plath)« von Matthias Dreyer schlägt eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart, indem gängige theaterpädagogische Praxismodelle auf normative Setzungen hin befragt werden, wie beispielsweise die Definition dessen, was Theater überhaupt ist bzw. was darunter verstanden wird (oder werden darf) und welche Ein- und Ausschlüsse damit einhergehen. Von der Kritik am Begabungsbegriff ausgehend, greift Dreyer die Idee eines neuen Hörens – eines Hörens auf Besonderheiten und Abweichungen – nach Heinrich Jacoby Anfang des 20. Jahrhunderts

auf. Daran schließt eine Reflexion der Arbeitsweise John Cages an, der sich, ähnlich wie Jacoby, gegen ästhetische Normierungen und für eine Praxis des *Ver*-lernens ausspricht, um schließlich die Frage zu diskutieren, welche praktischen Konsequenzen diese frühen Reformansätze im Bereich der Musik für ein heutiges theaterpädagogisches Schaffen haben.

Die Texte dieser Publikation sind allesamt noch vor dem Beginn der Corona-Pandemie konzipiert und geschrieben worden. Die Krise, in die das soziale und kulturelle Leben seitdem geraten ist, hat hier noch keinen Widerhall gefunden. Sicher werden sich die Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik mit diesem gravierenden Einschnitt verschieben. Wir gehen (im Januar 2021) davon aus, dass es eine Zeit dauern wird, bis diese Krise in der Theoriebildung unseres Fachs verarbeitet wird. Wir wünschen uns, dass dafür an die komplexe Momentaufnahme einer theaterpädagogischen Fachwissenschaft, wie wir sie mit diesem Band vorlegen, angeknüpft werden kann.

Dieses Buch lebt von den vielfältigen Arbeiten der hier versammelten Autor*innen. Ihnen allen danken wir von Herzen für ihre Beiträge. Ein besonderer Dank gilt Leonie Ahmer, ohne deren Koordination und umsichtiges Lektorat dieser Band nicht geworden wäre, was er ist. Sina Kleinitzke und Hannah Große-Höötmann danken wir für die Unterstützung beim Endkorrektorat. Bei Franziska Morlock möchten wir uns herzlich für die Gestaltung von Satz und Layout bedanken und nicht zuletzt danken wir dem Schibri-Verlag für die gute Zusammenarbeit. Und selbstverständlich wäre die Publikation nicht denkbar ohne die institutionelle und materielle Unterstützung der Universität der Künste Berlin.