

## **Schultheater trifft Schauspielschule – Theaterlehrende im Dialog**

Gabriela Paule, Tom Klimant

Am 04. und 05. Februar 2017 fand an der Universität Bayreuth eine interdisziplinäre Tagung zum oben genannten Thema statt. Sie initiierte einen überfälligen Austausch zwischen zwei unterschiedlichen Gruppen von Theaterlehrenden: universitären Lehrerbildnern für das Schultheater und Schauspieldozenten verschiedener staatlicher und privater Schauspielschulen. Den Impuls für diese Tagung gaben beobachtete wechselseitige Vorbehalte, die die folgenden beiden Zitate pointiert markieren:

„Wenn die jungen Leute aus dem Schultheater kommen, sind sie für uns manchmal gar nicht mehr ausbildbar.“ (Dozentin einer Schauspielschule)

„Das ist völlig unkalkulierbar. Man soll schon viel Theater gespielt haben, aber gleichzeitig noch kaum vorgebildet sein.“ (Bewerberin um einen Platz an der Schauspielschule)

Diese Äußerungen spiegeln deutlich ein Spannungsfeld zwischen zwei an sich verwandten Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen: der Schauspielausbildung und der Lehrerbildung für das Fach Theater / Darstellendes Spiel. Auf der einen Seite steht die Schauspielschule als eine Ausbildungsstätte mit vermeintlich klar definiertem Ziel: der Heranbildung professioneller Schauspielerinnen und Schauspieler. Die dort Studierenden entwickelten ihren Berufswunsch häufig schon während der Schulzeit, sie sammelten bereits vor ihrem Studium Erfahrungen im Theaterspiel – viele von ihnen auch in der Institution Schule. Die dortige Theaterarbeit wiederum verfolgt nicht das Ziel, auf die Schauspielschule vorzubereiten oder junge Menschen zu Schauspielerinnen und Schauspielern auszubilden, sondern Schultheater versteht sich als pädagogisch-künstlerisches Angebot, bei dem sowohl Individuation, Sozialisation und Enkulturation als auch künstlerisch-ästhetische Bildung im Zentrum stehen. So polarisiert, wie hier dargestellt, ist das Verhältnis der beiden Bildungsstätten in der aktuellen Realität jedoch keineswegs. Zum einen verändern sich stetig die Anforderungen des professionellen Theatermarktes: Nicht alle Schauspielenden können und wollen sich ausschließlich im Rahmen dieser Profession beruflich realisieren. Das hängt auch mit den strukturellen Entwicklungen der Theaterlandschaft zusammen. Feste Ensembles dünne zusehends aus, professionelle Schauspielerinnen und Schauspieler arbeiten in Produktionen mit nicht-professionellen Spielern zusammen, sie kooperieren zunehmend mit theaterpädagogischen Einrichtungen, mit Schulen und anderen Bildungsträgern, teils gefördert durch entsprechende bildungspolitische Programme. Es scheint, als gewöhnen

theaterpädagogische und theaterdidaktische Perspektiven als Bausteine späterer Beruflichkeit für Schauspielabsolventen zunehmend an Relevanz. Der damit stets verbundene enge Konnex zwischen Kunst und Pädagogik stellt gerade diese Gruppe vor nicht zu unterschätzende Herausforderungen. Denn die Studienabgänger müssten – vergleichbar den Lehrerinnen und Lehrern – mit Wissen und Kompetenzen ausgestattet sein, die neben dem Künstlerisch-Ästhetischen auch Pädagogik, Fachdidaktik und Methodik mit einschließen.

Auf der anderen Seite herrscht seit langer Zeit eine rege, wenngleich in der Öffentlichkeit nicht immer in gleichem Maße wahrgenommene fachdidaktische Debatte zum Schultheater und der zugehörigen Lehrerbildung über deren Gegenstände und Ziele. Dabei spielen die fachliche Ausrichtung auf den Lerngegenstand, das Theater, und die damit im Fokus stehenden Kompetenzen und Erfahrungen bei Lehrkräften wie bei Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Rolle. Dazu gehört insbesondere die Verständigung darüber, was Theaterlehrende an Schulen lehren können und sollen, um tatsächlich Theater als Kunstform zu vermitteln. Insbesondere in einer der produktionsorientierten Seite des Theaters verpflichteten Ausrichtung des Schulfachs Theater – dem Spielen und Inszenieren – drängt sich die Frage nach dem Kern dieser schöpferischen Tätigkeit und der damit zusammenhängenden zentralen Lehr-Lern-Prozesse auf.

## **1. Berührungspunkte**

Für einen Dialog der beiden Disziplinen ergeben sich damit mehrere Anknüpfungspunkte:

- Beide haben es potenziell mit derselben Klientel zu tun. Die Schauspielschule bildet Studierende aus, die häufig aus dem Schultheater kommen. Daher lohnt ein Wissen über die Voraussetzungen dieser Studierenden, also darüber, wie sich Theater in der Schule aktuell positioniert – zumal die Absolventen der Schauspielschule beruflich immer häufiger wiederum mit Jugendlichen arbeiten, die über Schultheatererfahrungen verfügen. Umgekehrt ist es für die lehrerbildenden Hochschulen notwendig zu wissen, welche Konzepte der Schauspielausbildung es derzeit gibt und auf welchen Theater- und Spielbegriff sich diese jeweils stützen. Nur so wird möglich, dass sich die beiden Ausbildungsstätten wechselseitig zuarbeiten.
- Beide Disziplinen können voneinander profitieren, da die Arbeitsbereiche stärker verwoben sind, als gemeinhin zu vermuten wäre. Wer könnte z. B. über theatrale Schaffensprozesse profunder Auskunft geben als die Lehrenden der Schauspielschule, die sich professionell mit eben solchen Vorgängen auseinandersetzen? Und wer böte sich als Dialogpartner besser an als die universitären Lehrerbildner, wenn es um die

Klärung des eigenen Verhältnisses der Schauspielschule zu Fachdidaktik, Pädagogik und Unterricht geht?

- In diesen Zusammenhängen stellt sich beiden Disziplinen auch die Frage nach der bildenden Wirkung des Theater(spiel)s. Zum einen befinden sich die Studierenden selbst in künstlerischen und/oder theaterpädagogischen Bildungsprozessen, zum anderen werden die Lehramtsstudierenden, aber auch ein Teil der Schauspielabsolventen nach dem Studium im Bildungssektor arbeiten, wo sie es mit nicht-professionellen Darstellerinnen und Darstellern zu tun haben. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob und wie auch die Schauspielausbildung konzeptionell auf diese schon seit einiger Zeit sichtbaren Veränderungen reagiert hat, insbesondere in Bezug auf inzwischen etablierte facettenreiche Spielformen mit nicht-professionellen Darstellern und zugehörigen Darstellungsformen, die aus der Theater- und Performance-Landschaft nicht mehr wegzudenken sind. Solche Theaterformen werfen die Frage nach der Ausbildung der sie konzipierenden und ausführenden Künstlerinnen und Künstler auch hinsichtlich der Mitarbeit und Anleitung nicht-professioneller Spielender auf.
- Weiter impliziert die Frage nach der Qualität von Theaterspiel mit nicht-professionellen Darstellenden für beide Disziplinen eine Klärung von zu erwerbenden Kompetenzen der Lehrenden. Die Kompetenzorientierung ist in der Bildungslandschaft ein spätestens seit der ersten PISA-Studie leitendes Paradigma, das auf die tatsächliche Wirksamkeit von Lehrangeboten zielt und festlegt, was Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können sollen. Gerade für künstlerische Lerngegenstände wie Literatur, Theater, Kunst oder Musik birgt dies die Gefahr der Standardisierung und Funktionalisierung von Lernprozessen, auf die früh aufmerksam gemacht wurde. Auch hier treffen sich Theaterdidaktiker, Theaterpädagogen und Schauspielpädagogen in der Diskussion um die Notwendigkeit und Ambivalenz der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – insbesondere dann, wenn Unterrichtszusammenhänge stark gemacht werden.

Wie diese Skizze zeigt, sind die beteiligten Bildungsinstitutionen – Schule, Schauspielschule und Universität – wechselseitig aufeinander bezogen, ohne allerdings gegenwärtig im Dialog miteinander zu stehen. Die Bayreuther Tagung schuf Gelegenheit, ein solches interdisziplinäres Gespräch zu beginnen. In einem ersten Schritt ging es um gegenseitige Information. Denn beim derzeitigen Stand der Dinge ist davon auszugehen, dass Unkenntnis einen wesentlichen Anteil an bestehenden Vorbehalten – wie sie etwa den oben zitierten

Äußerungen zu entnehmen sind – ausmacht. Fehlende Kommunikation über die Heterogenität der Positionen tut ein Übriges. Die Tagung war deshalb so strukturiert, dass die Vertreter einzelner Standorte der Schauspielausbildung und der Lehrerbildung zunächst ihre jeweiligen Profile vorstellten und daraus gemeinsame Schwerpunkte der Diskussion entwickelten.

## **2. Profilbildung der Standorte**

Ein Einblick in die Schauspielausbildung verschiedener Institute zeigte exemplarisch, dass die Studiengänge unterschiedlich strukturiert sind. So wird entweder ausschließlich im Schauspiel ausgebildet oder in Verbindung mit Regie, es wird in Klassen unterrichtet oder in einer Ensemblestruktur, in der die Studierenden verschiedene Levels der Ausbildung wählen. Ganzheitlich angelegte Konzepte der Ausbildung werden vor allem dort favorisiert, wo gezielt auf Berufsfelder wie Tournetheater oder freie Theater hin ausgebildet wird. Dies schließt auch einen ökonomischen Teil der Ausbildung ein. Als Gemeinsamkeit der vorgestellten Ausbildungskonzepte ist Methodenvielfalt und kontinuierliche Methodenreflexion sowie eine starke Prozessorientierung des Arbeitens erkennbar. Unterricht, Trainingsphasen, individuell zu bearbeitende Aufgabenstellungen, die Dokumentation des eigenen Lernens, Feedback durch Studierende wie durch Mentoren wirken eng zusammen. Dass die Studierenden sich dabei selbstständig und mit offenem Ausgang erproben sollen, wurde wiederholt in der Maßgabe ‚Scheitern ist erlaubt!‘ zusammengefasst. Dies berührt eine vor allem den Studienbeginn betreffende Herausforderung, die mehrere Standorte benennen: das notwendige ‚Aufbrechen‘ der vom System Schule begünstigten Erwartungen junger Studierender. Der Prägung durch starke Lehrerlenkung, Prüfungen, Zensuren und der Ausrichtung darauf, entsprechende Erwartungen zu erfüllen, müsse entgegengewirkt werden, um eine für das Schauspielstudium notwendige Haltung des Suchens, des Ausprobierens, des Entfaltens in der Kunstform zu entwickeln – einschließlich aller damit verbundener Irritationen und möglicher Versagensängste. Auch darin begründet sich die erwähnte Prozessorientierung der Studiengänge.

Während die Schauspielschulen in professionalisierten Teilbereichen für *ein* Segment des Theaters ausbilden, haben die Lehrerbildner Schultheaterlehrpersonen vor Augen, die neben dem Schauspiel auch Regie, Dramaturgie, Objekt und Bühnenbild, Kostüm und Maske, Licht und Ton, dazu Theatergeschichte, Theaterästhetik sowie pädagogische, künstlerische und gesellschaftliche Dimensionen des Theaters in Bildungskontexten erfassen sollen – und dabei keine Künstlerinnen und Künstler, sondern Lehrkräfte (verschiedenster Fächerkombinationen)

sind. Die darauf ausgerichteten universitären Studiengänge sind in der Regel als Erweiterungsstudium angelegt, das mehrere Teilfächer (Theaterwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik, Spiel- bzw. Theaterpädagogik, Fachpraxis) integriert und auf einen hohen Praxisanteil setzt. Je nach Standort sind verschiedene konzeptionelle Ausrichtungen erkennbar im Hinblick auf ein für Schultheaterlehrende taugliches Theaterverständnis. Es finden sich Ansätze, die eine Heranführung an das Theater als Kunstform ins Zentrum stellen, als eine kollektive und soziale Kunst, die den Perspektivwechsel fördert und es insbesondere ermöglicht, sich als soziales Subjekt zu begreifen. Andere Standorte öffnen den Theaterbegriff im Sinne einer Kommunikationsform oder ausgerichtet auf theatrales Agieren im Alltag. Einer kulturwissenschaftlichen Sicht folgt das Verständnis vom Theater als einer kulturellen Praxis, die eben diese performativ verändern kann, als Teil und Reflexion von Wirklichkeitskonstruktion und Subjektwerdung. Die Arbeitsweisen in den Studiengängen sind gleichermaßen prozess- wie produktorientiert. Dabei wird neben der Förderung eigener Spielerfahrung und des Anleitens zum Spiel – zwei Aspekte, die in allen Studiengängen zentral sind – insbesondere auch die notwendige, aber nicht vorauszusetzende Rezeptionskompetenz der Studierenden gestärkt.

### **3. Diskussionsschwerpunkt Theaterspiel**

Auf dieser Grundlage wurde besonders ergiebig über das Verständnis von Theaterspiel als Kern des Theaterunterrichts in der Schule diskutiert, auch und vor allem in Relation zum Schauspiel. Welche theatralen Bildungsinhalte sollen Institutionen der Theaterlehrerausbildung ihren Studierenden vermitteln, welche Konzepte können dem zugrunde gelegt werden, welche Verfahren sollen probiert werden und Anwendung im Unterricht finden? Drei Aspekte dieser Diskussion und eine Reihe weiterer, damit verbundener Fragehorizonte werden nachfolgend genauer dargestellt.

#### **3.1 Didaktische Reduktion**

Wäre es sowohl aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als auch mit Blick auf die Kunstform Theater wünschenswert, Theaterunterricht im Wesentlichen auf basale theatrale Wahrnehmungs- und Erlebensdimensionen zurückzuführen? Sollten im Sinne einer solchen Komplexitätsreduktion Studierende und auch Schülerinnen und Schüler insbesondere oder gar ausschließlich für die vermeintlich einfachen Schritte auf der Bühne sensibilisiert werden – für das Gehen und Atmen, die Bewegung im Raum, Bezüge zu Partnern und Objekten, ggf. auch für das Sprechen? Dies betrifft die in schauspielpädagogischen Reflexionen, in

‚Künstlertheorien‘ und in theaterwissenschaftlichen Positionierungen immer wieder problematisierte Schwelle zwischen alltäglichen Vorgängen, die, als Bühnengeschehen, nicht mehr selbstverständlich sind: Das kann schon das Betreten eines Zimmers, das Rühren in der Tasse, der Blick eines Mitspielenden oder das Bewusstsein für den Atem im Moment sein. Könnte ein solches Vorgehen dazu beitragen, theatrale Produktionsprozesse zu initiieren und diese bspw. mit theaterhistorischem, -ästhetischem und -kommunikativem Wissen zu verbinden, ohne sich im allzu komplexen Theaterspiel zu verlieren? Komplexität bezieht sich dabei nicht notwendig auf Abstufungen der Aneignungs- und Darstellungsmodi theatraler Figuren, wie sie bspw. Michael Kirby 1987 in ‚A formalist theatre‘ systematisiert hat. Auch performative Vorgänge, etwa im Rahmen des simple-acting, können durchaus mit hochkomplexen Wahrnehmungs- und Spielprozessen verbunden sein.

Zumindest doppelt begründen ließe sich demnach, dass Theaterunterricht vor allem auf die ästhetische Wahrnehmung als erstem Ankerpunkt ästhetischen Erlebens fokussiert sein sollte: erstens weil auch auf diese Weise ästhetische Erlebensprozesse angebahnt werden können und zweitens weil es wahrscheinlicher scheint, die Schülerinnen und Schüler von unerreichbaren und letztlich auch nicht angestrebten Zielen zu entlasten. Der Schultheaterunterricht kann ein Interesse an einer anschließenden Theaterausbildung wecken, auch befördern – er verfolgt dies jedoch nicht als vornehmliches Ziel. Auch rezeptionsorientiertes Theaterwissen könnte mit einer so verstandenen Modellierung von Theaterspiel verbunden werden. An dieser Ausrichtung wäre jedoch unter anderem kritisch zu bewerten, dass eine entsprechende theaterdidaktische Konzeption – die überhaupt erst entwickelt werden müsste – dann womöglich ihren Gegenstand nur auf einen Teil theaterästhetischer Wahrnehmungs- und Erlebensdimension reduziert. Das stünde insbesondere der Motivation aller Beteiligten entgegen, die sich häufig aus dem Wunsch nach Komplexität speist. Dieser Diskussionsausschnitt zeigt: Einen theaterdidaktischen Königsweg wird es nicht geben, aber ein Abwägen der Argumente und eine theoretische und praxisgeleitete, auch empirische Fundierung stützen die Entwicklung tragfähiger Konzepte; der Dialog darüber ist notwendig.

### **3.2 Fachsystematische Theaterdidaktik**

Problematisch erscheint die Auswahl der auf Theaterspiel bezogenen Bildungsinhalte und der damit verbundenen –gehalte auch von einem weiteren bildungstheoretischen Standpunkt aus. Mit der Re-Theatralisierung und dem Performativitätsschub auch im Theater in der Schule verbindet sich eine Enthierarchisierung theatraler Mittel, insbesondere der Sprache und des Textes und der damit verbundenen referentiellen Zeichendimension zugunsten ihrer

Materialität. Das Theater fokussiert, auch in der Schule, schon seit Jahren die Gleichwertigkeit der ihm eigenen Mittel – eine Errungenschaft, die sich, wie die Qualität der schulischen Theaterlandschaft belegt, als überaus bewahrenswert erwiesen hat. Gute Gründe sprechen für eine so orientierte Fachdidaktik, die insbesondere eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand fördert. Allerdings müsste ein solches Konzept überhaupt erst – kritikfähig – entstehen. Denn mit einer derartigen fachsystematischen Ausrichtung verbinden sich auch kritikwürdige Aspekte wie jener der heimlichen Kanonisierung (z.B. theaterästhetischer Formen), einer möglichen Ferne zu Lernfeldern und Lernenden oder der Überfrachtung eines künstlerisch-ästhetischen Unterrichtsfachs: Hier droht ein lückenloses ‚Abhaken‘ theatraler Bildungsinhalte mit vermindertem Erlebens- und Erfahrungsbezug.

### **3.3 Aufführung und Prozess als Strukturelemente des Theaterspiels**

Wenn Theater in der Schule am Kunstgeschehen und deshalb vornehmlich am Produkt gemessen wird, gerät es in Konflikt zum Bildungsrahmen, in den es eingebunden ist. Die Aufführung spielt, so der Tenor der Beteiligten, nach wie vor eine wesentliche Rolle für das Theater in der Schule. Unter pädagogischen und künstlerischen Gesichtspunkten ist der häufig auch von Schülerinnen und Schülern an den Theaterunterricht herangetragene Wunsch nach einem vorzeigbaren Produkt sinnvoll aufzunehmen. Zugleich treten durch eine allzu hohe Gewichtung der Aufführung der Prozess des Probens und Probierens und mit diesem Prozess verbundene wesentliche Bildungsaspekte in den Hintergrund. Dabei wäre auch die Aufführung prozessual zu verstehen: Die in der Inszenierung angelegte Lebendigkeit des Spiels setzt sich in der Aufführung fort.

Theater in der Schule ist ein künstlerisches Fach in Bildungskontexten. Dem sollte durch neue Formate der Aufführung und Präsentation Rechnung getragen werden, die bislang punktuell zu verzeichnen sind. Zu denken wäre demnach an die Entwicklung von Darstellungsformen und –strukturen, in denen die Prozessualität der Inszenierung mit aufgeführt und in diesem Sinne thematisch wird.

### **3.4 Perspektiven für das Theaterspiel**

Weiterführend diskutiert wurde im Kontext dieser Fragen theatraler Spielräume auch über folgende Aspekte, die hier nur noch benannt werden sollen:

- ein von allen Beteiligten geäußertes Bedürfnis nach Klärung fachlicher Begriffe,

- eine historische Einordnung der Bezüge zwischen Theater in der Schule, Theaterpädagogik und Schauspiel,
- ein weitgehend implizites fachdidaktisches Wissen im Schauspiel und Transfermöglichkeiten für den Schultheaterunterricht,
- die Befragung der Pädagogik des Fachs von Seiten der Kunst aus,
- die Relevanz eines geeigneten Bezugs zur Kunstform für ein Theater in der Schule und einen erweiterten Theaterbegriff,
- die Relevanz der Regie und eines ebenfalls erweiterten Regie-Begriffs für ein Theater in der Schule,
- die Autorschaft in kooperativen Schaffensprozessen,
- das Verhältnis von ‚Regeln‘ und einem ‚Erfinden von Welten‘ im Kontext des Theaterspiels professioneller und nicht-professioneller Spielender, insbesondere in den Möglichkeitsräumen der Institution Schule,
- Rahmenbedingungen zur Herstellung der Fachlichkeit zukünftiger Theaterlehrpersonen und einer ggf. notwendigen Transformation ihres Habitus in einigen Aspekten ihres Selbstverständnisses als Lehrpersonen (z.B. als Wissende),
- Fragen der Qualitätsentwicklung mit Blick auf diese Position.

Es bedürfe, so die einhellige Meinung der Tagenden, dieser Debatten, der Erforschung und Erprobung entsprechender produktionsorientierter theaterdidaktischer Konzepte und eines regen Austauschs über das – vor allem in der Schauspielausbildung – bestehende, oft implizite fachdidaktische Handlungswissen und die damit verbundenen Ansätze domänenspezifischer Bildungskonzeptionen für einen Theaterunterricht in der Schule.

Die Tagung endete mit einem klaren Plädoyer für eine Fortsetzung des begonnenen Dialogs. Inhaltliche Priorität erhielten dafür zwei Themenbereiche: der Bedarf an Begriffsklärungen (z. B. Spielbegriff, Subjektbegriff) als Grundlage der angestrebten weiteren Zusammenarbeit und das Interesse daran, die konkreten Arbeitsweisen der einzelnen Disziplinen besser kennenzulernen und vor diesem Hintergrund auch die explizit oder implizit enthaltenen fachdidaktisch-methodischen Konzepte zu identifizieren und zu konturieren. Längerfristig wären daraus fällige Konsequenzen für die einzelnen Disziplinen zu bedenken.