

**KÜNSTLERISCHE KUNSTVERMITTLUNG
ZU
*DAS UNMÖGLICH MÖGLICHE HAUS***

**Dokumentation
*eines Unterrichtsprojektes des Bachelor Theaterpädagogik,
Zürcher Hochschule der Künste,
in Zusammenarbeit mit dem Theater an der Parkaue Berlin***

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung -	3
Von bestehender theaterpädagogischer Vermittlungspraxis zur künstlerischen Kunstvermittlung	
I Künstlerische Kunstvermittlung in Vor- und Nachbereitungen	6
1 Gemeinsames Denken und Arbeiten in künstlerischen Prozessen	9
II Theaterpädagogische Vermittlungsformate	10
III Die Inszenierung <i>Das unmöglich mögliche Haus</i>	12
IV Drei Spielanlagen für künstlerisch angelegte Vor- und Nachbereitungen zu <i>Das unmöglich mögliche Haus</i> von Forced Entertainment	14
1 Tiere und Figuren befreien	15
1.1 Spielanlage I: Vorbereitung	15
1.2 Verlauf I	16
1.3 Reflexionen Verlauf I	17
1.4 Spielanlage II: Nachbereitung	18
1.5 Verlauf II	18
1.6 Reflexionen Verlauf II	21
2 Das Seltsame suchen	26
2.1 Spielanlage I: Vorbereitung	26
2.2 Verlauf I	26
2.3 Reflexionen Verlauf I	27
2.4 Spielanlage II: Nachbereitung	39
2.5 Verlauf II	39
2.6 Reflexionen Verlauf II	30
3 Löcher suchen	32
3.1 Spielanlage I: Vorbereitung	32
3.2 Verlauf I	33
3.3 Reflexionen Verlauf I	33
4 Fazit	37
Literatur	42
Abbildungsverzeichnis	43

EINLEITUNG

von bestehender theaterpädagogischer Vermittlungspraxis zur künstlerischen Kunstvermittlung

In der Praxis der Theaterrezeption und deren Vermittlung an Schülerinnen und Schüler (SuS¹) gehören Einführungen und/oder Nachbereitungen von Theaterpädagoginnen für Schulklassen an fast jedem Theater zum bestehenden Angebot. Die Schulen können ein solches Angebot zumeist optional zu einem Inszenierungsbesuch dazu buchen. In der Regel kommt hierfür eine Theaterpädagogin für ein bis zwei Lektionen in die Schule, oder das Angebot findet, in Verbindung mit dem Aufführungsbesuch, direkt im Theater statt. Der inhaltliche Schwerpunkt sowie die Form eines begleitenden Angebots liegen in der Verantwortung der jeweiligen Theaterpädagogin. Manchmal wird dabei vergessen zu hinterfragen, welche Idee man damit verfolgt oder ob eine Vermittlung überhaupt notwendig ist.

Für die theaterpädagogische Vermittlung von Inszenierungen findet sich in der westdeutschen Tradition

„eine starke Argumentationslinie, die vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart reicht und die Notwendigkeit einer über das unmittelbare Theaterereignis hinausgehenden Unterstützung von Adressierung und Rezeption in einer mangelnden ‚Kennerschaft‘ von Teilen des Publikums (...) begründet.“ (Pinkert 2014: S.35)

In der Konsequenz dieses Vermittlungsmodells wird den Theaterpädagoginnen die Rolle der Experten zugewiesen, die den unwissenden Zuschauern ein spezifisches Fachwissen vermitteln, mit dessen Hilfe diese erst fähig werden eine Inszenierung zu entschlüsseln.² (Vgl. Pinkert 2014: S. 36) Ute Pinkert spricht in diesem Kontext von einer „Zuscherschule – einer ‚Alphabetisierung‘ (...)“ (2014 S. 36) die „jedoch nicht gleichzusetzen ist mit einer sprachlich dominierten Vermittlungsweise.“ (Pinkert 2014: S.37)

Demnach hätten theaterpädagogische Vor- und Nachbereitungen das Ziel die Zuschauer „für die Zeichenverwendung innerhalb einer spezifischen Inszenierung“³ (Pinkert 2014: S. 36) zu qualifizieren.

Dieser hierarchische Ansatz, der von Expertentum und Unwissenden ausgeht, birgt zudem die Gefahr in sich, dass Theater zu einer elitären Kunst wird, die nur für ein ausgewähltes Fachpublikum zugänglich ist, es sei denn sie wird von einer qualifizierten Theaterpädagogin an ein unqualifiziertes Publikum vermittelt.

¹ Aufgrund der einfacheren Lesbarkeit werden die Schülerinnen und Schüler als SuS abgekürzt. Da in dem Modul *Forced Entertainment for Kids* ausschliesslich Studentinnen beteiligt waren, wird in der Arbeit für die Verteter_innen der Theaterpädagogik die weibliche Form verwendet. Alle männlichen Theaterpädagogen sind herzlich eingeladen, sich ebenfalls angesprochen zu fühlen. Ansonsten wurde aufgrund der einfachen Lesbarkeit die männliche Form gewählt.

Einen anderen Ansatz verfolgt die künstlerische Kunstvermittlung. Ausgehend von der Inszenierung setzen sich die Rezipienten in ein Verhältnis zu ihr, befragen sie durchaus kritisch und entwickeln eine eigenständige Position zu ihr. Die künstlerische Kunstvermittlung ermöglicht es, dass diese Auseinandersetzung in einer künstlerisch gestaltenden Weise geschehen kann. Die Produktionen der Rezipienten stellen dann für Dritte eine eigene künstlerische Position dar, zu der sie sich ggf. ebenfalls wieder verhalten können. In Nachbereitungen, die in Form einer künstlerischen Kunstvermittlung vollzogen werden, kann sich dann "die Offenheit ereignen, die durch die Kunst erfahrbar ist, die Offenheit ist für die menschliche Existenz unabdingbar, weil sie die Möglichkeit des Anderen und die Entfaltung von Differenz in sich birgt." (Maset 2001: S. 15 f.) Dementsprechend wäre die künstlerische Kunstvermittlung ein Modell, das Theaterpädagog_innen und Zuschauenden zugesteht Suchende und darüber hinaus künstlerisch Gestaltende zu sein.

Die an der Zürcher Hochschule der Künste im Bachelor studierenden Theaterpädagoginnen haben sich in dem Modul – *Forced Entertainment for Kids* mit künstlerischer theaterpädagogischer Vermittlungspraxis auseinandergesetzt. In wechselnder kollektiver Zusammenarbeit haben sie verschiedene künstlerische Vermittlungsangebote für die Inszenierung von *Das unmöglich mögliche Haus* am Theater an der Parkaue entwickelt. Ausgehend von ihrem spezifischen Interesse wurden Formate erarbeitet, in denen aus der Rezeption Produktion wird oder, ausgehend von einer performativen Vorbereitung, ein veränderter Blick auf die Rezeption des Stoffes gewonnen wird. Und letztlich haben sie, in Kooperation mit dem Theater an der Parkaue Berlin und diversen Berliner Schulklassen, Versuche künstlerischer Kunstvermittlung durchgeführt. *Das unmöglich mögliche Haus*, die im Rahmen des Moduls *Forced Entertainment for Kids* von den Studierenden entwickelt worden, sind im Folgenden dokumentiert.

Die Dokumentation wird eingeleitet von einem Diskurs zur Künstlerischen Kunstvermittlung und deren Anwendungsmöglichkeiten für die theaterpädagogische Praxis von Vor- und Nachbereitungen von Inszenierungen. Auf dieser Grundlage wurden die Praxisversuche der Studierenden entwickelt. Die durchgeführten künstlerischen Vor- und Nachbereitungen der Studierenden beruhen auf einem gemeinsamen Denk- und Entwicklungsprozess, auf den in einem Unterpunkt der künstlerischen Kunstvermittlung nochmal gesondert Bezug genommen. Die kooperative Zusammenarbeit mit den Theaterpädagog_in vom Theater an der Parkaue hatte mit einem Vorbereitungstreffen in Zürich begonnen. Dort war die Frage nach theaterpädagogischen Vermittlungsformaten und ihren jeweiligen Potentialen relevant. Über die Auseinandersetzung mit 'langweiliger', 'klassischer' und 'risikofreudiger' Vermittlung näherte sich die Studierenden und die Mitarbeiter_innen der Parkaue der künstlerischen Kunstvermittlung.

Das unmöglich mögliche Haus von Forced Entertainment, das im Februar 2015 in Kooperation mit

dem Theater an der Parkaue in diesem Haus die deutschsprachige Premiere feierte, war die Inszenierung mit der die künstlerische Kunstvermittlung schliesslich mit berliner Schulklassen erprobt werden sollte. Eine zusammenfassende Beschreibung der Inszenierung soll auch Ihnen ermöglichen ein Bild zu generieren. Der Hauptteil dieser Arbeit widmet sich der Dokumentation von drei durchgeführten Vermittlungsformaten und deren jeweils unterschiedlichen Verläufen. Die Besonderheiten und Problematiken der künstlerischen Kunstvermittlung in der Anwendung von theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitungen werden im Fazit zusammenfassend diskutiert.

Wenn die Dokumentation Theaterpädagog_innen dazu einlädt Beispiele für die eigene Praxis zu übernehmen oder dazu anregt seine eigene Vermittlungspraxis zu überdenken und wieder mutig Versuche künstlerischer Kunstvermittlung auszuprobieren, dann hat sie ihr Ziel erreicht - und wenn auf dem Weg zum Ziel dann neue, noch gänzlich ungeahnte Richtungen bestimmt werden, umso besser.

I KÜNSTLERISCHE KUNSTVERMITTLUNG IN VOR- UND NACHBEREITUNGEN

Das Modul *Forced Entertainment for Kids* hatte zum Ziel, verschiedene Vor- und Nachbereitungen im Sinne einer künstlerischen Kunstvermittlung zu entwickeln und durchzuführen. Für die Formate, die die Studierenden entwickelt haben, war die Inszenierung *Das unmöglich mögliche Haus* von Forced Entertainment am Theater an der Parkaue Berlin der Ausgangspunkt. Die Herangehensweise, die sie jeweils mit ihren offenen Spielanlagen für die Vermittlung gewählt haben, ist eine künstlerische, die die Rezipienten zu Produzenten werden lässt und die Inszenierung und die sich daran anschließenden Prozesse in den Vordergrund stellen. Im Folgenden wird versucht das Besondere der künstlerische Kunstvermittlung in der Anwendung theaterpädagogischer Vor- und Nachbereitungen zu beschreiben, ohne sich auf das Beispielhafte der dokumentierten Versuche zu beziehen.

Ausgangspunkt einer künstlerische Vermittlung

Eva Sturm postuliert, dass eine künstlerische Kunstvermittlung jeweils von Kunst ausgeht:

“Anfang oder Zwischenstation für eine Auseinandersetzung ist eine konkrete künstlerische Arbeit; Kunst bezeichnet eine Haltung, die Herangehensweise ist künstlerisch; und Kunst rückt als bezugsdisziplinäre Orientierung in den Vordergrund, die bildungsbezogene Auseinandersetzung lernt quasi von Kunst – je singular.“ (Sturm 2011: S. 30)

Für die theaterpädagogischen künstlerischen Nachbereitungen bedeutet dies, dass die Inszenierung und ihre Rezeption in der Auseinandersetzung mit der künstlerischen Rahmung, die von der Theaterpädagogin entwickelt wurde, zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung wird. Diese vollzieht sich auf einer künstlerischen Art und Weise. Die SuS gelangen in diesem Prozess zu einer künstlerisch gestalteten Position zur Inszenierung. Pierangelo Maset betrachtet die Position zwischen der Inszenierung und dem Rezipierenden als ein Spezifikum der künstlerischen Kunstvermittlung: “Vermitteln bedeutet nicht, einen Inhalt für alle Zeiten identifizierbar festzuschreiben, sondern eine Position zwischen dem Betrachtenden und dem ästhetischen Objekt, Konzept oder Ereignis [im Theater der Inszenierung] herzustellen.“ (Maset 2001: S. 13)

Der Bezug zur Inszenierung stellt in der künstlerischen theaterpädagogischen Vorbereitung eine gewisse Problematik dar. Sie ist für die Teilnehmer einer Vorbereitung zunächst nur mittelbar, über den künstlerischen Zugriff der Theaterpädagogin, etwa in Form einer offenen Fragestellung, präsent. Es ist also das Setting der Theaterpädagogin, das den Bezug zur Inszenierung für die SuS herstellt. Der Inszenierungsbezug ist für die SuS im Moment der Vorbereitung jedoch noch unsichtbar. Er erschliesst sich für die SuS erst mit der Rezeptionserfahrung der Inszenierung oder in einer anschließenden Reflexion beider, der Inszenierung und der eigenen Gestaltung. Die künstlerische Auseinandersetzung der Vorbereitung wird das sich anschließende Rezeptionserlebnis beeinflussen. Möglicherweise führt die beidseitige Wechselwirkung von

Rezeption und eigener Produktion auf beiden Seiten zu neuen Deutungen. Dies zu untersuchen war jedoch im Rahmen des Moduls *Forced Entertainment for Kids* nicht möglich und auch nicht das Ziel.

Resonanzraum

Folgt man Maset's Vermittlungsansatz der künstlerischen Kunstvermittlung, in dem er den Begriff der 'Position' stark macht und überträgt diesen auf die Theaterpädagogik im Kontext der Nach- und auch der Vorbereitungen, dann lässt sich die 'Position' vielleicht zutreffender als Resonanzraum beschreiben. Verkürzt und für die künstlerische Vermittlung von Theater übersetzt würde Maset dann vielleicht sagen: "Vermitteln bedeutet (...) [einen Resonanzraum] zwischen dem Betrachtenden und dem (...) Ereignis [der Inszenierung] herzustellen." (Maset 2001: S. 13) Wird der Resonanzraum zum Schwingen gebracht, sind die Rezipierenden immanenter Bestandteil dessen.

Suche und offener Ausgang

Wie jedoch kann ein Resonanzraum im Sinne einer künstlerischen Kunstvermittlung geschaffen werden? Unabdingbare Voraussetzung dazu ist eine Theaterpädagogin, die im Rezeptionsprozess selbst wieder zu einer Suchenden und künstlerisch Handelnden wird. Welcher Aspekt der Inszenierung ist es, der ihre Neugier weckt? Die Inszenierung bildet den Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung einer Fragestellung der Theaterpädagogin. Für die künstlerische Vermittlung von Vor- und Nachbereitungen wird die Transformation des spezifischen Interesses der Theaterpädagogin in ein Vermittlungsangebot relevant, welches die Offenheit behält den Ausgang im Unvorhersehbaren zu suchen. Die Vermittlung "nimmt [dann] selbst kunsthaften Charakter an. Sie wird experimentell angegangen und setzt sich auch Unsicherheiten aus." (Maset 2001: S. 14)

Eine offene Fragestellung etwa, als Startpunkt für eine künstlerisch angelegte Vor- oder Nachbereitung, ermöglicht es dann auch den SuS in eine künstlerische Suche zu gelangen, deren Ausgang sowohl für die Theaterpädagogin als auch für die SuS selbst unvorhersehbar ist. Ein formuliertes Ziel kann möglicherweise zur Disposition gestellt werden, zugunsten einer neu formulierten Erkenntnis. Alle Beteiligten werden gleichermassen zu Unwissenden und zu Suchenden, die mit ihren unterschiedlichen Erfahrungshintergründen aufeinander treffen. Sie setzen sich im Vermittlungsprozess gemeinsam Unsicherheiten aus. Dadurch können sich in der künstlerischen Kunstvermittlung "innerhalb einer Vor- und Nachbereitung die Beziehungen der Beteiligten zueinander verändern. Die feste Unterscheidung zwischen Expert_innen und Nicht-Expert_innen würden flexibel werden." (Pinkert 2014: S. 38) Diese Enthierarchisierung innerhalb einer Gruppe ist neben den künstlerischen Suchbewegungen der SuS und der Theaterpädagogin eine Besonderheit der künstlerischen Kunstvermittlung.

Erfahrungsräume der Differenz

Das Potential der künstlerischen Kunstvermittlung besteht in dem Erfahrungsraum, der sich durch eine offene Spielanlage für die Beteiligten öffnen kann. Er "knüpft an den immanenten Rezeptionsvorgaben der jeweiligen Inszenierung an". (Pinkert 2014: S. 39) In der Offenheit des Erfahrungsraumes, der in der Resonanz mit der Inszenierung entsteht, können die Beteiligten Erkenntnisse gewinnen, die in der Auseinandersetzung mit Differenzen begründet liegen, denn in "Bildung und Kunst zeigt sich das Andere, macht sich das Andere hörbar, fühlbar, kurz: wahrnehmbar und erfahrbar." (Sattler 2009: S. 89) Der Erkenntnisprozess ist dabei an den Austausch mit der spezifischen Konstellation mit den Anderen gebunden, durch den erst die Differenzen wahrnehmbar werden. Wenn künstlerische Kunstvermittlung der Aufgabe nachgeht, aus Rezeptionen zu neuen Produktionen zu kommen⁴, anhand derer Dritte die Möglichkeit haben auf sinnlicher und/oder intellektueller Ebene die künstlerischen Suchbewegungen fortzusetzen und gestaltete Antworten auf eine Inszenierung zu formulieren, dann ist dies immer auch eine Begegnung mit dem Anderen. In der Offenheit des Erfahrungsraumes kann sich folgendes ereignen:

"Das Unvorhersehbare taucht als Ereignis auf, Identitäten zeigen sich als Konstruktionen, Grenzen zwischen Räumen und in der Zeit, zwischen Menschen und anderem vermischen sich und geraten in Spannungsverhältnisse. Die Möglichkeit von Widerständigkeit steht zur Disposition, [...]" (Sturm 2011: S. 30)

Ästhetisches Gestalten

Eine künstlerisch theaterpädagogisch Vermittlung führt die Beteiligten zu einer ästhetischen Gestaltung, die in Resonanz mit der Inszenierung steht. Die ästhetischen Mittel sind dabei nicht auf theatrale Umsetzungen reduziert, sondern bedienen sich auch der bildenden Kunst und performativen Formen oder philosophischen Diskursen. Die gedankliche Auseinandersetzungen der Teilnehmer, die im Austausch mit anderen entstehen, sind als eine verbal-ästhetische Gestaltung zu betrachten. Darüber hinaus kann das vorbereitete oder unvorhergesehen gestaltete Setting eines philosophischen Gespräches eine eigene ästhetische Qualität darstellen.

In der künstlerischen Vermittlung von Vor- und Nachbereitungen werden die Rezipierenden selbst wieder zu künstlerisch handelnden. Damit lösen sie sich von dem Paradigma eine Inszenierung im Sinne eine Alphabetisierung zu 'verstehen' und erhalten die Möglichkeit selbst wirklichkeitsverändernd agieren zu können. Verkürzt und auf die künstlerische

⁴ Für eine Vorbereitung wäre demnach genau die gegenläufige Bewegung interessant: Wie beeinflussen die Erfahrungen einer künstlerisch angelegten Vorbereitung das Rezeptionserlebnis? Auf diese Frage konnten im Rahmen des Moduls keine Antworten gefunden werden. Es gab jedoch durch das Ausrufen von SuS während eines Vorstellungsbesuchs Hinweise auf veränderte Rezeptionserlebnisse aufgrund der Vorbereitung. Sicher wäre es an anderer Stelle aufschlussreich darüber zu forschen, wie die künstlerische Kunstvermittlung in der Vorbereitung das Rezeptionserlebnis beeinflusst.

theaterpädagogische Vermittlung übertragen, würde Maset vielleicht sagen: "Vermitteln bedeutet (...) eine Position zwischen dem Betrachtenden und dem (...) Ereignis herzustellen". Genau die Position der Rezipierenden ist das Potential der künstlerischen Kunstvermittlung. Sie ermächtigt diese, durch ihre ästhetischen Gestaltungen ausgehend von Kunst, selbst zu künstlerisch Handelnde zu werden.

1 Gemeinsames Denken und Arbeiten in künstlerischen Prozessen

Das Denken und Erarbeiten von künstlerischen Vermittlungsangeboten sollte im Modul *Forced Entertainment for Kids* im Kollektiv geschehen. In diesem Prozess ging es darum miteinander Strategien zu entwickeln, Ziele zu formulieren oder umzudeuten. Durch die Arbeit miteinander kam die Gruppen zu Erkenntnissen, die jeder alleine nicht hätte bilden können.

Das gemeinsame Denken künstlerischer Prozesse eröffnet dem Einzelnen neue Denksuren, möglicherweise fernab von gewohnten Mustern. Die Gruppe wird zum 'Ideengenerator', in dem mit allen und in wechselnden Konstellationen durch und mit Anderen Ansätze entwickelt werden.

Durch die Beschreibung eines individuellen Anknüpfungspunktes an die Inszenierung wird er für die Anderen zugänglich und kann von den Beteiligten etwa zu einer Spielanlage weiter entwickelt werden, die dann die Grundlage für vielfältige Umsetzungen bildet.

Die Erfahrungen des gemeinsamen Denkprozesses zeigten sich innerhalb des künstlerischen Vermittlungsgeschehens als eine gute Grundlage auch für das teambasierte Leiten einer Gruppe. Innerhalb einer im Team geführten Vor- oder Nachbereitung brachten die Theaterpädagoginnen jederzeit ihre Impulse in die Gruppe hinein, auch wenn sie denen anderer Mitglieder der Gemeinschaft entgegenstanden. Es ging also in den künstlerisch theaterpädagogischen Vermittlungen nicht um das geschlossene Auftreten eines Leitungsteams, sondern darum die vielfältigen Zugänge aller Beteiligten (SuS, Theaterpädagoginnen, Lehrpersonen) transparent und für den Gestaltungsprozess nutzbar zu machen.

Gemeinsame Arbeitsprozesse scheinen sich besonders dazu zu eignen das Unvorhergesehenes zu generieren. Denn durch die Zusammenarbeit mit Anderen finden Ideen zusammen, die häufig ungeahnte Möglichkeiten hervorbringen. Das Unvorhergesehene ist dann ein Mehr, als in der Vorstellungskraft des Einzelnen liegt. Es geht jedoch auch eine Kraft von ihm aus, die das Potential besitzt das Spiel der Gruppe zu zerstören. Das gemeinsame Leiten von Gruppen im Kontext der künstlerischen Kunstvermittlung will gelernt sein. Wie im improvisierten Spiel auf der Bühne müssen mehrere gleichzeitig Leitende die Fähigkeiten herausbilden Impulse wahrzunehmen, aufzunehmen und zu verändern, sie müssen in der Lage sein Vereinbarungen loszulassen und das Zuhören trainieren.

Ausgehend von einem gemeinsam beschlossenen Ausgangspunkt zeigen die unterschiedlichen Verläufe der durchgeführten künstlerischen Kunstvermittlung zu *Das unmöglich mögliche Haus* eine Vielfalt von Wegen auf, die in der spezifische Konstellation der Rezipienten begründet liegt.

II THEATERPÄDAGOGISCHE VERMITTLUNGSFORMATE

Im Dezember 2014 sind die Theaterpädagogin Irina-Simona Barca, der Theaterpädagoge Frank Röpke, Anja Wagner von Parkaue vor Ort und die Leiterin Dramaturgie/Theaterpädagogik Karola Marsch vom Theaters an der Parkaue zu einem zweieinhalbtägigen Arbeitstreffen mit den Theaterpädagogik-Studentinnen in Zürich zusammengekommen. Neben der Vertiefung in die Arbeiten und Produktionsweisen von Forced Entertainment stand die gemeinsame Beschäftigung mit den Potentialen von theaterpädagogischen Vermittlungsformen im Fokus. Gemeinsam sollten Ideen zu einer 'klassische', 'langweilige' und 'risikofreudige' theaterpädagogischen Vermittlung entworfen werden. Ausgangspunkt für die Entwicklung von Beispielen für die drei gesetzten Kategorien war der gemeinsame Besuch der Premiere *Der diskrete Charme der Bourgeoisie*, Regie Sebastian Nübling, im Schauspielhaus Zürich.

Eine erste Diskussion über die Bedeutung der drei Begriffe führte zu der Einsicht, dass die Kategorisierungen nicht so einfach sind, wie sie im ersten Moment erscheinen mögen. Eine 'klassische' Nachbereitung kann für die Theaterpädagogin z. B. durchaus langweilig, für die SuS aber ggf. durchaus befriedigend sein. In drei Kleingruppen entwickelten die Teilnehmer jeweils drei Praxisbeispiele für jede Kategorie. Auf der Grundlage der Beispiele entstanden für die drei Vermittlungsformen folgende Charakterisierungen:

'Klassische' Vermittlung

Anliegen 'klassisch' ausgerichteter Nachbereitung ist die theatrale Alphabetisierung der Zuschauenden, sowie eine Verbindung zwischen den Themen und Ästhetiken der Inszenierung und der Lebenswelt der SuS herzustellen. Der Vermittlungsprozess zielt darauf ab theatrale Zeichen in der Spielweise und der Ästhetik von Bühnenbild und Kostümen erkennen zu lernen und in einem gemeinsamen Deutungsprozess zu entschlüsseln und zum anderen über die Wahl und Adaption von Spielen und Diskussionen einen Aktualitätsbezug zu der Lebenswelt der SuS herzustellen. Dabei kommen innerhalb einer 'klassisch' angelegten Nachbereitung zumeist unterschiedliche Formen der Vermittlung zur Anwendung, Gesprächskreise (z.B. Ausgehend von Stücktexten), theatrale Spiele (z. B. Standbilder aus der Inszenierung nachstellen) oder in der Vorbereitung Beobachtungsaufgaben für die Rezeption.

Die Theaterpädagogin nimmt in der 'klassischen' Vermittlung die Rolle einer Expertin ein, die über ein Hintergrundwissen zur Inszenierung und ihrem Entstehungsprozess sowie zum Stoff selbst verfügt. Darüber hinaus ist die Theaterpädagogin auch Expertin über Spiele und deren vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und Adaptionen, durch die die SuS auch schauspielerische Kompetenzen erwerben können.

'Langweilige' Vermittlung

Das Potential einer 'langweiligen' Vermittlung zu beschreiben wurde für die Theaterpädagoginnen zur schwierigsten Aufgabe und eröffnete die Diskussion darüber, für wen die Vermittlung 'langweilig' sein soll, für die SuS oder die Theaterpädagogin. Eine 'langweilige' Vermittlung kippte im Kontext dieser Diskussion entweder zu einer 'klassischen' oder zu einer 'langweiligen' Vermittlung. So erweist sich für die Theaterpädagogin der Vermittlungsprozess beispielsweise als langweilig, weil er für sie, mit zunehmender Berufserfahrung, immer vorhersehbarer wird. Für die SuS könnte eine 'klassische' Vermittlung jedoch durchaus interessant sein, weil sie noch nie zuvor theatrale Zeichen entschlüsselt haben und sich ihnen durch diesen Prozess neue Erkenntnisse erschliessen.

Als 'langweilig' wurden Formen beschrieben, die allen Beteiligten aus der Schule bekannt sind, wie ein Vortrag zur Inszenierung – ggf. mit Powerpoint –, Aufführungsanalysen, rhetorische Fragen oder Filmausschnitte aus der Inszenierung, um eine Vergleichsanalyse von den SuS anfertigen zu lassen.

'Risikofreudige' Vermittlung

In der 'risikofreudigen' Vermittlung begeben sich SuS und Theaterpädagogin zusammen auf einen Weg, der für sie beide neu ist. Sie betreten damit gemeinsam ein Terrain, das für sie, ggf. an unterschiedlichen Momenten, Unsicheres hervorbringt. Wenn sich sowohl die Leitung als auch die Teilnehmer mit etwas Unbekanntem konfrontieren, werden sie zu ungeahnten Handlungen herausfordert. Durch diese unvorhergesehene Momente ist es durchaus möglich, dass sich das Ziel in eine andere Richtung verschiebt oder neue Ziele entstehen. Im besten Fall bringt die Vermittlung allen neue Erkenntnisse, das sie ohne die jeweils Anderen nicht erfahren hätten. Bei den Studierenden suggerierte eine 'risikofreudige' Vermittlung im ersten Moment Action und Abenteuer. Beides bringt jedoch für alle Beteiligten nicht unbedingt Unbekanntes hervor. Eine aufregende Verfolgungsjagd beispielsweise kann durchaus für alle nach bekannten Formen verlaufen. Das Gefühl von Abenteuer ist innerhalb einer künstlerischen Kunstvermittlung möglicherweise eher an der Grenze des Verstehens zu verorten, in dem Moment, in dem unbekannte Wege eingeschlagen werden, die den Forschergeist wach rufen. Vielleicht folgt darauf dann auch kein 'Action', sondern eine kontemplative Auseinandersetzung. Durch die Offenheit des Vermittlungsprozesses steht eine risikofreudige Vermittlung in enger Verwandtschaft zur künstlerischen Kunstvermittlung.

III DIE INSZENIERUNG *DAS UNMÖGLICH MÖGLICHE HAUS*

Das unmöglich mögliche Haus (Abb. 1-3, S. 13) ist die erste Theaterproduktion der britischen Performancegruppe *Forced Entertainment* für Kinder. Der Regisseur der englischen Version ist Tim Etchells. Die Adaption für die deutschsprachige Version hat der Performer Robin Arthur geführt, der in der englischen Originalfassung selbst als Performer auf der Bühne stand.

Der Inhalt der Geschichte lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Ein Geschichtenerzähler und seine Assistentin, die Geräuschemacherin, nehmen die Zuschauer mit auf die Reise durch *Das unmöglich mögliche Haus*. Die Zuschauer werden vom Geschichtenerzähler direkt angesprochen, „Du gehst durch die Türe...“, „Du kommst an das Loch“, „Du siehst...“ usw. In *Das unmöglich mögliche Haus* erwacht ein in ein Buch gezeichnetes Mädchen zum Leben und sucht die Spinne, die neben ihm in das Buch gezeichnet war. Auf ihrer Reise in dem *unmöglich möglichen Haus* wandert die Spinne durch labyrinthartige Flure, sucht in einem alten Schrank, schaut durch Schlüssellocher, betritt einen Ballsaal in dem Soldaten und alle Tiere, die in diesem Haus leben einen Jahrzehnte lang geübten Tanz aufführen. Während der Expedition durch das Haus sind der Erzähler und die Geräuschemacherin immer wieder auf der Suche nach seltsamen Geräuschen, z. B. beim Öffnen einer Türe. So fragen sie sich beispielsweise, ob ein Geräusch seltsam genug ist, für das seltsame Vorgehen in dem *unmöglich möglichen Haus*. Auf ihrer Suche wird das Mädchen mit einem Loch konfrontiert, das plötzlich im Boden des Hauses auftaucht. Wo führt es hin? Wie kommt das Mädchen dort hinunter? Das Loch spielt auch in der Beziehungsebene zwischen dem Erzähler und der Geräuschemacherin eine wichtige Rolle. Die Geräuschemacherin übernimmt selbstbewusst die Rolle des Geschichtenerzählers, während dieser sich erschöpft und voller Angst darüber, dass dem Mädchen etwas passieren könnte am Tisch, an dem die Geräusche erzeugt werden, Platz nimmt. Am Ende der Inszenierung schafft es der Erzähler alle Figuren wieder an ihren Platz zurückzubringen. Er appelliert an die Kinder die Augen zu schliessen und sich das Mädchen vorzustellen. Die gesamte Geschichte ist demnach dargestellte Phantasie. Es ist die Phantasie der Zuschauer_innen, die die Figuren aus dem Buch zum Leben erwecken kann.

Das Innere des Hauses, die Flure, die verschlossenen Türen, die Zimmer und der Tanzsaal, wird über projizierte Fotos verschiedener realer Räume auf unterschiedlich grosse, handliche Kartonwände und Würfel, die vom Geschichtenerzähler in schnellen Wechseln an die jeweils richtige Position über den Tisch gehalten werden müssen, um das Innere des Hauses für die Zuschauenden sichtbar werden zu lassen. Die Bewohner des *unmöglich möglichen Hauses* sind von einem Künstler gezeichnete Wesen, die in der selben Weise auf die Bühne projiziert werden. So entsteht der Eindruck, dass auf der Bühne ein aus Projektionen hergestelltes Haus mit seinen gezeichneten Bewohnern entsteht.



Abb. 1: Christian Brachwitz, *Das unmöglich mögliche Haus*



Abb. 2: Christian Brachwitz, *Das unmöglich mögliche Haus*



Abb. 3: Christian Brachwitz, *Das unmöglich mögliche Haus*

**IV DREI SPIELANLAGEN
FÜR KÜNSTLERISCH ANGELEGTE VOR- UND NACHBEREITUNGEN
ZU DAS UNMÖGLICH MÖGLICHE HAUS VON FORECED ENTERTAINMENT**

Mit drei verschiedenen Versuchsanordnungen – dem Befreien der Figuren und Tiere aus der Inszenierung, der Suche nach dem Seltsamen, der Untersuchung von Löchern – zu *Das unmöglich mögliche Haus* haben die Theaterpädagoginnen ein Vermittlungsangebot mit sieben Berliner Grundschulklassen der Stufen drei, vier und fünf durchgeführt.

Das Vermittlungsangebot fand an drei aufeinanderfolgenden Tagen statt und umfasste Vor- und Nachbereitungen. Alle Schulklassen besuchten jeweils eine Vorstellung von *Das unmöglich mögliche Haus* und nahmen entweder an einer Vor- oder Nachbereitung teil.

Die Theaterpädagoginnen verfolgten das Ziel die Erfahrungen aus den jeweiligen Durchführung in die Weiterentwicklung der Vermittlungsformate einfließen zu lassen. Ausgehend von den drei Startpunkten entwickelten sich bereits in der zweiten Durchführung Subteams mit neuen Zugriffen für dieselbe Überschrift. Auch war es den Studierenden möglich die Gruppen zu wechseln oder von einer Durchführung der anderen ein individuelles Ziel zu verfolgen.

1 TIERE UND FIGUREN BEFREIEN

Ausgangspunkt: Tiere und Figuren befreien – als Vorbereitung

Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Nachbereitung war das Interesse an den projizierten Tieren und Figuren, die *Das unmöglich möglichen Haus* bewohnen. Sie waren das Medium der Inszenierung, von dem ausgehend die Theaterpädagoginnen eine Rahmung für eine künstlerische Vorbereitung entwickelten. In der Inszenierung spielt sich das Leben der Tiere und Figuren hinter den Mauern des Hauses ab, ohne eine Möglichkeit die Aussenwelt zu betreten. Das war der Absprung für die Frage danach, wie sich der Nahe gelegene öffentliche Park verändern würde, wenn im Verlauf der durchgeführten Vermittlungsperiode immer mehr Tiere aus der Inszenierung den Park bevölkern würden. Es entstanden Phantasien von einem grossen Dschungel, der vielleicht noch durch Geräusche zum Leben erweckt werden könnte. Die Tiere sollten also aus der Inszenierung befreit und dadurch zu Interventionen im öffentlichen Raum werden. Dafür wurde eine Spielanlage entwickelt, die die Neugier und Lust der SuS für die Befreiung der Tiere weckt. Innerhalb der Spielanlage wurde nach einer offenen Fragestellung gesucht, die jedem SuS eine individuelle Gestaltung eines neuen zu Hauses für ein Tier oder eine Figur ermöglicht.

1.1 Spielanlage I: Tiere und Figuren befreien – als Vorbereitung

Die SuS werden vor dem Theater von den Theaterpädagoginnen mit der Behauptung empfangen, dass sie ein Tierbefreiungskomitee seien. Die SuS werden gefragt, ob sie bereit sind, ihnen bei der Tierbefreiung zu helfen. Die Frage ist eine Einladung zum Mitspielen. Explizit nicht gesagt wird den SuS, dass die Tiere aus der Inszenierung sind, die sie später am Vormittag sehen werden. Die Tiere und Figuren befinden sich in jeweils eigenen Drahtkäfigen, die in einem grossen Umzugskarton mit einem Taxi geliefert werden.

Jeder SuS erhält die Aufgabe für das Tier ein neues Zuhause im Park zu suchen. Dabei geht jeder auf die Suche nach einem Ort, der für ihn geeignet zu sein scheint. Für die Gestaltung des neuen Zuhauses stehen den SuS verschiedene Materialien zur Verfügung, wie Klebebänder, Papiere, Stifte, Scheren, Schnüre.

Eine gemeinsame Pause mit Tee und Keksen soll dazu einladen miteinander ins Gespräch zu kommen, über den Arbeitsprozess oder über andere Dinge, die in der Gruppe relevant erscheinen.

Nicht entschieden wurde, was mit den im Anschluss an die Aktion geleerten Käfigen geschehen soll. Diese Leerstelle wird in der Aufmerksamkeit der Theaterpädagoginnen mit in den Gestaltungsprozess genommen. Das Interesse der Theaterpädagoginnen richtet sich darauf zu achten, ob es einen Impuls aus der Gruppe gibt. Sollte dem so sein, dann soll dieser als Gestaltungsimpuls aufgenommen und verfolgt werden.

1.2 Verlauf I – Tiere und Figuren befreien

Die SuS nehmen das Spielangebot der Theaterpädagoginnen, die Tiere und Figuren zu befreien, an. Die Theaterpädagoginnen empfangen die Schülerinnen mit der Behauptung, dass sie Mitglieder des Tierbefreiungskomitees seien und auf ein Taxi warten, das ihnen die Tiere liefern soll. Dieser Auftakt, der aus der Behauptung und der realen Aktion, das warten auf die fragile Sendung, hat das Interesse der Schülerinnen an dem Spiel geweckt. Es steht die Frage im Raum, ob es denn echte Tiere seien. Als das Taxi eintrifft, nehmen die Mädchen den grossen Karton entgegen und spähen durch ein Loch in der Kiste. „Nein, das sind keine echten Tiere“, stellt eine der Schülerinnen fest. Worauf eine andere ihr entgegnete: „Das macht doch nichts.“ Mit dieser Aussage, wird die Annahme des Spielangebots noch mal bekräftigt. Das Setting scheint für die Schülerinnen interessant genug zu sein, um in das Spiel mit den Papier-Tieren einsteigen. Die Gruppe trägt den Karton zusammen mit mit grosser Behutsamkeit in den Park. Die Gruppe entscheidet sich dafür ihn auf einer Freifläche abzusetzen. Auf die Frage einer Theaterpädagogin, wie der Karton geöffnet werden soll, entwickeln die Mädchen selbstständig ein rhythmisches Stampfen und das gemeinsame *Öffnung der Kiste* (Abb. 8: S. 25). Im nahe gelegenen Park sucht dann jeder für sich nach einem Ort für sein Tier bzw. seine Figur. Die gefundenen Plätze werden von den Schülerinnen zu individuellen Behausungen gestaltet. Diese kleine Interventionen im öffentlichen Park stellen auch eine Verschiebung der Figuren und Tiere aus der Inszenierung in den öffentlichen Raum hinein dar. Die Inszenierung findet somit für Dritte eine Fortsetzung. Ein Spaziergänger, der mit seinem Hund unterwegs war, wurde beispielsweise durch seinen Hund auf eine Figur mitten in einem gelben Blumenmeer im winterlichen Park aufmerksam. Er und sein Hund nahmen die Figur als etwas Fremdes wahr, was ihr Interesse geweckt hat, nach weiteren Figuren Ausschau zu halten. (Abb. 7: *Hund begegnet Mädchen*, S. 25)

Nachdem die Gruppe in einem Rundgang alle Interventionen betrachtet hat, versammelt sie sich wieder, um die nun leeren Käfige herum. Einige der SuS beginnen mit den Käfigen zu spielen. Sie stapeln sie übereinander. Es entstehen erste Ideen die Käfige zu einem grossen Gefüge zusammensetzen. Eine Theaterpädagogin nimmt das Spiel der Schülerinnen in den Fokus. Eine andere Theaterpädagogin, die von dem spontan entstandenen Vorgang nichts mitbekommen hat, unterbricht die Gruppe, indem sie, dem Plan folgend, die Gruppe zu heissem Tee und Keksen auf der kalten Winterwiese einlädt. Das Festhalten an einem verabredeten Plan der Theaterpädagoginnen hat den Moment des Bauens durchkreuzt.

1.3 Reflexionen Verlauf I: Tiere befreien

Gemeinsames Anleiten als Gruppenimprovisation

Die Phase des gemeinsamen Anleitens lässt sich mit einer Gruppenimprovisation auf der Bühne vergleichen. Das Improvisationsmaterial sind die Aufgaben der Theaterpädagoginnen und das was die SuS daraus machen. Für das Anleiten im Sinne einer künstlerischen Kunstvermittlung mit mehreren gleichberechtigt verantwortlich Leitenden bedarf es einer hohen Sensibilität, um jeweils den gesamten Gruppenprozess und die daraus wachsenden Impulse wahrnehmen zu können. Zuvor festgelegte Verabredungen über den Verlauf einer Vorbereitung kann sich kontraproduktiv auf das Leiten künstlerischer Prozesse auswirken, wenn sie die Aufnahme von unvorhergesehenen Momenten verunmöglicht. Der zuvor festgelegte Ablauf, nach der Gestaltung der Interventionen eine Pause zu machen, stand beispielsweise im Widerspruch zu der Übereinkunft die leeren Käfige als mögliches Gestaltungsmoment in den Fokus zu nehmen. Die Pause zu verschieben oder gar ausfallen zu lassen, wäre in diesem Fall für den künstlerischen Prozess sinnvoller gewesen.

Eine Planung für gemeinsame Leitung künstlerischer Zusammenarbeit würde statt Abläufe, Spielverabredungen in den Blick nehmen und sich darüber Gedanken machen, wie Aufmerksamkeitsfokusse für die gesamte Gruppe geschaffen werden können und wie Verantwortlichkeiten von mehreren Leitenden flexibel auf unvorhergesehene Situation reagieren können. Ein Fokus kann z.B. durch Fragen bestimmt werden, die die Gruppe zu einer Entscheidung und einer gemeinsamen Handlung führt, wie z.B. die Frage nach der Gestaltung der Öffnung der Kiste, für die die Schülerinnen eine theatrale Handlung erfunden und vollzogen haben.

Produktion wird Rezeption, über Umwege

Mit den Interventionen der Schülerinnen setzt sich die Inszenierung im öffentlichen Raum fort. In der Begegnung mit den Parkbesuchern werden ihre Produktionen zu Rezeptionen für Dritte, so wie sie es in der Betrachtung und verbalen Auseinandersetzung ihrer Arbeiten auch für die Schülerinnen werden. Was Eva Sturm als 'von Kunst aus' versteht, wird in der Vorbereitung hier nur über den Umweg, der von den Theaterpädagoginnen entworfenen Rahmung, möglich. Insofern nimmt die Theaterpädagogin in dieser künstlerisch angelegten Vorbereitung eine besondere Rolle ein. Diese lässt sich mit der Handlung einer Entdeckerin beschreiben, die ein 'Mitbringsel' (die Tiere und Figuren) von einem für die SuS noch unbekanntem Kontinent (die Inszenierung) mit ins Spiel bringt. Die Mitbringsel werden in dieser Spielanlage für die SuS Anlass zu einer künstlerisch gestalteten Auseinandersetzung. Die Rahmung der Theaterpädagoginnen ist der Weg, der die SuS zur Inszenierung führt.

1.4 Spielanlage II: Tiere und Figuren befreien – als Nachbereitung

Für den zweiten Verlauf werden Änderungen an der Spielanlage vorgenommen, damit sie auch für eine Nachbereitung funktioniert. Es geht darum einen neuen Startpunkt, bei Beibehaltung der Aktion Tiere und Figuren zu befreien, zu finden, der die Lieferung der Tiere und Figuren mit dem Taxi ersetzt.

Eine Vertreterin des Tierbefreiungskomitees (Theaterpädagogin), empfängt die Kinder im Namen des Komitees im Foyer. Sie macht den SuS das Angebot ihnen bei der Befreiung der Tiere zu helfen. Im Sitzungszimmer des Befreiungskomitees erwarten die Kinder die Käfige mit den Tieren und Figuren aus der Inszenierung. Jedes Kind darf sich ein im Käfig gefangenes Tier oder eine Figur auswählen.

Für den folgenden Verlauf soll die Suche nach einem geeigneten Ort nicht durch die zuvor bestimmte Setzung des Parks bestimmt werden, sondern die Vorschläge sollen von den SuS kommen. Die Theaterpädagoginnen nehmen sich vor, die die Ideen der Kinder aufzunehmen und ernsthaft zu verfolgen, auch wenn diese zunächst nicht umsetzbar erscheinen.

1.5 Verlauf II: Tiere und Figuren befreien

Mit dem Eintreten und dem Erkennen der Tiere durch die SuS entsteht ein magischer Moment. „Das sind ja die aus dem Stück“, hört man einen Schüler ausrufen. Dieser Ausruf zeigt, dass der Schüler im Moment des Wiedererkennens in Resonanz mit der Inszenierung tritt.

Auf die Frage nach dem Ort, an dem die Tiere befreit werden sollen, sprudeln die SuS vor Ideen: Nach Afrika, in den Zoo, ins Haus, dorthin wo es Käse gibt usw.

Die Ideensammlung der SuS für ein neues Zuhause der Tiere und Figuren bringt u. a. folgende Vorschläge: Urwald, Park, Haus, Zeitmaschine für das Neandertaler-Mädchen aus Papier.

Gruppe I:

Von Katastrophen oder Unvorhergesehenem in künstlerischen Prozessen

In dieser Gruppe suchen je zwei Kinder nach einem neuen Zuhause für ihre Tiere (Abb. 5, S. 24) und/oder Figuren im Park. In ihrer Erkundungsreise durch den Park finden zwei SuS einen See. Diese Entdeckung veranlasst die Gruppe sich auf der Brücke des Sees zu versammeln – und schon schwimmt das erste Wesen aus Papier im Wasser und die Theaterpädagoginnen befinden sich in einem Moment, der sie unvorhergesehener Weise in einen Konflikt bringt. Wie gehen sie mit der Situation um, wenn sie nicht auf das hierarchische Verhältnis von Lehrperson und SuS zurückgreifen wollen? Eine der Theaterpädagoginnen entscheidet sich für einen Strategiewechsel. Sie versucht nicht mehr die ganze Gruppe zu leiten, sondern konzentriert sich auf ein Paar. Mit ihnen entfernt sie sich von der Gruppe und beginnt mit den beiden ein Gespräch darüber zu führen, was sie für einen geeigneten Ort hielten, warum sie die Wiese als Ort gewählt hätten, aber nicht dabei geblieben seien. Die Theaterpädagogin nimmt einen Stock und beginnt damit in der Erde zu

scharren. Anhand dieser Handlung beginnt der Junge Stöckchen zusammenzutragen. Das Mädchen beginnt zu bauen. Gemeinsam gestalten sie für den Hund aus Papier einen Garten, der durch einen Zaun aus Stöckchen vom Park abgetrennt ist. Die ersten Krokusse in dem Park werden von den Kindern gepflückt, um für den Hund einen *Blumengarten für den Hund* (Abb.6, S. 24) anzulegen. Der Hund wurde so aus dem *unmöglich möglichen Haus* befreit und in ein neues, jedoch durch den Zaun ebenfalls wieder von seiner Umwelt abgeschlossenes Zuhause in den Park umgesiedelt. Ein anderes Paar, das gerade die in den See gefallenen Soldaten in der Hand hält, fragt die Theaterpädagogin, warum die Soldaten denn in den See gefallen seien. Die beiden Jungen erzählen, dass sie eben dort ertrunken seien. Die Theaterpädagogin fragt weiter, was man denn jetzt mit den ums Leben gekommenen Soldaten machen könne. Die Jungen sind sich einig, dass sie einen Ort suchen müssen, an dem sie die Soldaten beerdigen können. Diesen finden sie am Rande der Wiese. Nachdem sie die Toten begraben haben, sammeln sie viele dünne Stöckchen, die sie zu einem Grabstein stapeln. Als nächstes verlangen sie nach Papier und Stift. Eine Inschrift muss her. Die Geschichte, dass *die unglücklichen Soldaten* (Abb. 4, S. 24), wie die SuS sie nennen, die im See ertrunken sind, soll auf dem Grabstein niedergeschrieben werden. Der ungeplante Moment, in dem einzelne Wesen von den SuS ins Wasser geworfen werden, wird im Gestaltungsprozess zum Schlüsselmoment für die Form ihrer Intervention.

Gruppe II

Ein Mädchen auf der Suche nach einem neuen Zuhause oder vom Mathematik- zum Kunstbuch

Diese Gruppe entscheidet sich dafür, das Mädchen zurück ins Mathematikbuch zu bringen. Denn in der Inszenierung entspringt dieses aus einem Mathematikbuch. Die SuS wollen für das die Figur ein Mathematikbuch basteln. In diesem Moment interveniert die Theaterpädagogin, weil sie erkennt, dass diese Lösung nichts Überraschendes mit sich bringen wird. Sie formuliert dieses den SuS, sagt ihnen aber auch, dass sie die Idee des Mathematikbuchs als Zuhause für das Mädchen spannend findet. Durch den Impuls der Theaterpädagogin kommt die Gruppe gemeinsam auf den Gedanken, dass sie ein Mathematikbuch suchen könnten. Sie machen sie auf den Weg, um ihr erstes Ziel, eine Schule, zu finden. Da sie keine in unmittelbare Nähe vom Theater finden können, ändern sie ihre Strategie. Sie halten nun nach Personen Ausschau, die so aussehen, als könnten sie Mathematiklehrer sein. Auch mit diesem Vorgehen sind sie nicht erfolgreich, sodass sie wiederum eine neue Strategie entwickeln. Sie suchen nach Frauen, von denen sie annehmen, dass sie Kinder haben, die zur Schule gehen. Auch diese Suche führt nicht zum gewünschten Erfolg. Die Theaterpädagogin ermuntert die SuS ihre Aufgabe von einer anderen Seite her anzugehen. Sie beginnen darüber nachzudenken, welche Bücher ebenfalls Zahlen beherbergen und kommen darauf, dass Finanzen etwas mit Zahlen zu tun hat. Im fussnah gelegenen Einwohnermeldeamt vermutet die Gruppe, gäbe es sicher ein Buch mit Zahlen, aber

auch dort bleibt ihre Mission erfolglos. Als nächstes will die Gruppe einen Bäcker aufsuchen, denn dieser müsse bestimmt aufschreiben wie viel er den Tag über verkauft hat. Aber auch der Bäcker hat kein Buch in dem er seine Zahlen notiert. Zufällig kommen sie an einer Werbeagentur vorbei. Sie versuchen es dort. Die Begegnung mit einer dort arbeitenden Dame führt zu einer Veränderung ihres Zieles, denn die Frau erzählt den Kindern, dass sie viele andere Bücher hätte, Bücher über Kunst. Überraschender Weise wird so das neue Zuhause des Mädchens ein Kunstbuch. Die Kinder freuen sich, weil sie das neue Zuhause viel besser finden, als ein Buch voller Zahlen. Anhand dieses Beispiels lässt sich nachvollziehen, wie das Ziel sich durch den Weg, den die SuS gehen, verändert.

Gruppe III:

Ein Neandertaler-Mädchen sucht eine Zeitmaschine oder auch Einäscherungen sind Zeitmaschinen

Diese Gruppe deutet das Mädchen ihrem Aussehen nach als ein Neandertaler-Mädchen, das sie zurück in ihre Zeit bringen möchten. „Wie machen wir das?“, fragt die Theaterpädagogin. „Sollen wir eine Zeitmaschine bauen oder eine suchen oder was könnten wir noch machen, wenn das Neandertaler-Mädchen in eine Zeitmaschine kommen sollen?“, fragt sie weiter. Die Gruppe entscheidet sich mit dem fokussierten Blick auf Zeitmaschinen hinauszugehen und Menschen nach Zeitmaschinen zu fragen. Von einer Passantin erhält die Gruppe eine Streichholzschachtel, die aus einer anderen Zeit stammen würde. Vielleicht ist das ja eine Zeitmaschine? Ein älterer Mann erzählt ihnen, dass er im Zweiten Weltkrieg Drohnen gesehen hätte. Im Park würde es auch eine Drohne geben. Die Jungs entdecken den von dem Passanten beschriebenen Ort und geben ihm die Bezeichnung „Ufo-Landeplatz“. An dem Landeplatz werden die Streichhölzer wieder aktuell. Mit ihnen könnten sie das Neandertaler-Mädchen auf dem Landeplatz der Ufos verbrennen. Das tun sie. Danach graben sie ein Loch für die Asche. Von der Idee ausgehend eine Zeitmaschine für das Mädchen zu suchen, ist die Gruppe über zwei Gespräche mit Spaziergängern im Park zu einer Einäscherung des Mädchens gekommen. Auch das ist eine Form einer Zeitmaschine.

1.6 Reflexionen Verlauf II – Tiere und Figuren befreien

Flexible Arbeitsgemeinschaften

Das Beispiel der Gruppe, die im Park ihre Suche nach neuen Behausungen für ihre Tiere und Figuren fortsetzt, zeigt, dass die Intensität der Arbeit und die künstlerische Umsetzung auch von dem Verhältnis Theaterpädagoginnen/SuS abhängig sind. Ein gut eingespieltes Team von Theaterpädagoginnen ist fähig auf die Bedürfnisse einer Gruppe spontan zu reagieren und sie ggf. in Kleingruppen aufzuteilen oder sogar eine 1:1-Zusammenarbeit mit einem SoS aufzunehmen und die Gruppe damit von "Störenfrieden" zu entlasten und gleichzeitig diesen die Möglichkeit einer ernsthaften Auseinandersetzung zu bieten.

Handeln als Kommunikation im künstlerischen Prozess

Die Erfahrung der Theaterpädagoginnen von der Gruppe I "im Park" haben gezeigt, dass das nebensächlich angelegt Handeln (mit Stock in der Erde scharren) als Kommunikationsebene für einen Vermittlungsprozess eine Qualität besitzt, die über die verbale Vermittlung von Informationen hinausgeht. Über Aktionen kann es also gelingen einen Fokus zu setzen, der Konzentration ermöglicht. Die Konzentration entsteht in dem Moment der Nachahmung der ausgeführten Handlung oder in eine künstlerische Antwort auf die erste Aktion der Theaterpädagogin. Das gemeinsame Handeln ermöglicht gemeinsames Fragen. Wird das Handeln neben der verbalen Kommunikation als Vermittlungsqualität berücksichtigt, entsteht auch Austausch über verschiedene Wahrnehmungskanäle.

Spielanlage mit offenem Ausgang

Die Veränderung der Spielanlage ermöglicht den SuS selbst darüber zu entscheiden, was ein geeignetes Zuhause für die Figuren der Inszenierung ist. Diese Erweiterung brachte die Kinder in den Austausch mit vielen Menschen (Bäckerei-Verkäuferin, Mitarbeiter vom Einwohndermeldeamt, Mitarbeitende einer Werbeagentur) und mit verschiedenen Kulturen im Umgang mit dem Anliegen von Kindern. Die Qualität, die bei dieser Suche entsteht, liegt im Aufeinandertreffen von verschiedenen Formen menschlicher Begegnung und deren Erwartungen. Die ersten Begegnung gestalten sich nach dem 'Ja-Nein-Prinzip'. Darin wird eine Frage-Antwort-Kultur sichtbar, in der das gemeinsame Entwickeln von Lösungen nicht vorgesehen ist. In dem Zusammentreffen der Kinder und der Mitarbeiterin von der Werbeagentur wurde die Suche der Kinder zu einem gemeinsamen Anliegen. Auch sie hätte den Kindern mit einem Nein antworten können. Erst in diesen differierten Begegnungen wird man sich dem eigenen Verständnis von Austausch gewahr und hat die Option diese bei Bedarf zu verändern. Die Vorgabe, das neue Zuhause im Park zu suchen, hat diese Erfahrungen nicht ermöglicht.

In Resonanz zur Inszenierung

Als die Kinder das Sitzungszimmer des Tier- und Figurenbefreiungskomitees betreten, erkennen sie die Figuren aus dem Stück wieder, was in ihren lauten Ausrufen deutlich wird. Im Moment der Wiederbegegnung im Kontext des Spiels 'Befreiungskomitee' gehen die Kinder in Resonanz mit der Inszenierung.

Ein ungeplanter Resonanzraum entsteht in der Gruppe, die auf der Suche nach einem Ort ist, an dem es Käse für die Maus gibt. In der Begegnung mit einem unfreundlichen Verkäufer stellt ein SoS einen unvorhergesehenen Resonanzraum zur Inszenierung her. Er schafft zwischen dem Ausdruck des Verkäufers und der Figur des Soldaten in der Inszenierung einen Bezug. Der Ausdruck einer fiktiven Figur findet im Ausdruck eines realen Menschen einen Resonanzraum. Fiktion und Realität verweben sich in diesem Vorgang zu etwas Drittem.

Ein Mädchen aus der Inszenierung wird zu einem Neandertaler-Mädchen

Neue Deutungen

In dem Verlauf der Gruppe, die das Mädchen aus der Inszenierung verbrennt, erfährt die Figur eine Deutung, die sich unabhängig von der Inszenierung macht. Das Mädchen aus dem *unmöglich möglichen Haus* wird nicht der Inszenierung zugeordnet, sondern erfährt aufgrund ihres Erscheinungsbildes als gezeichnetes Wesen eine Deutung der SuS die dazu führt, das sie das Mädchen der Neandertalerzeit zuschreiben.

Tiere gehen baden –

Störungen als Unvorhersehbares produktiv nutzbar machen

Eine besondere Qualität von künstlerischen Prozessen ist es, von dem auszugehen was entsteht. Dass die Tiere und Figuren in den See geworfen werden, war in dieser Setzung von den Theaterpädagoginnen sicherlich nicht vorgesehen. Innerhalb einer 'klassisch' angelegten Nachbereitung wäre diese Aktion als störender Zwischenfall deklariert worden und ein Anlass gewesen den Vermittlungsprozess zu beenden. Im Gestaltungsprozess der künstlerischen Kunstvermittlung ist es möglich diese Aktion als einen unvorhergesehenen Moment zu begreifen. Dadurch erfährt dieser Vorfall keine negative Deutung, sondern kann für den Prozess produktiv gemacht werden kann. Er wird für die Gestaltungspaare zum Schlüsselerlebnis für ihre Umsetzungen: Gräber für ertrunkene Soldaten und Schutzzäune für Hunde entstehen.

Eine Feuerbestattung ist auch eine Zeitmaschine – Veränderung von Zielen

Die Gruppe, die für das Neandertaler-Mädchen eine Zeitmaschine suchen wollte, um es in eine längst vergangene Zeit zurück zu schicken, hat mit einem klar definierten Ziel ihre Suche begonnen. Durch die Begegnung mit unbekanntem Menschen haben ein Streichholzpäckchen und der Hinweis über eine Drohne ihren Weg gekreuzt. Diese unvorhergesehenen Ereignisse haben

die Form ihres Ziels wesentlich verändert. Das Ziel eine Zeitmaschine zu finden trat durch die Drohne in den Hintergrund. Durch sie kamen die SuS auf die Idee einen Ufo-Landeplatz zu suchen. Dieser hat sich wiederum durch die Streichhölzer – so die Vermutung – zu einem Feuerbestattungsort für das Mädchen gewandelt. Diese Veränderungen waren jedoch nicht beliebig, sondern standen immer in Bezugspunkt zu dem Mädchen aus einer vergangenen Zeit. Letztendlich wurde dadurch aus einem Teil der fiktiven Geschichte *Das unmöglich mögliche Haus* eine neue fiktive Erzählung und eine performative Umsetzung der SuS geschaffen.

Ziele verändern

Das Beispiel in dem die Gruppe nach einem Mathematikbuch für das Mädchen sucht, zeigt auf, dass es in der künstlerischen Kunstvermittlung nicht darauf ankommt, sein Ziel zu erreichen, sondern auch auf die Fähigkeit im Suchprozess neue Ziele zu erkennen. Für unbekannte Dritte wird das Mädchen, das nun im Kunstbuch beheimatet ist, ggf. weitere Fragen generieren, denn sie wird als Fremdkörper in dem Buch auffallen, auch wenn sie durch ihre äussere Erscheinung eine Verwandtschaft zur Kunst aufweist.



Abb.4: Die unglückliche Soldaten

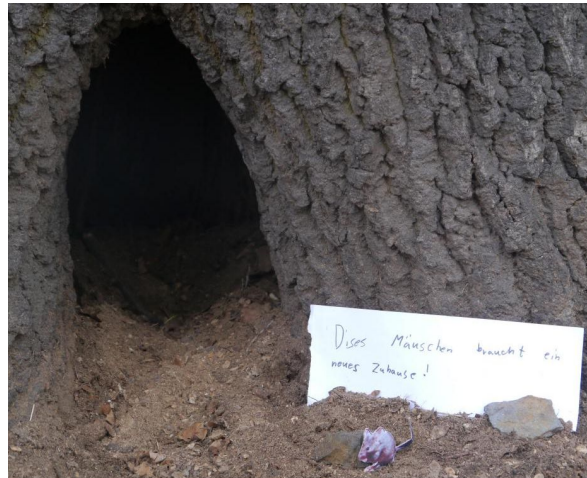


Abb. 5: Dieses Mäuschen braucht ein neues zu Hause



Abb. 6: Blumengarten für den Hund



Abb. 7: Hund begegnet Mädchen



Abb. 8: Öffnen der Kiste

2 DAS SELTSAME SUCHEN

Ausgangspunkt: Das Seltsame suchen

In der Inszenierung vom *unmöglich möglichen Haus* sind Geschichtenerzähler und Geräuschemacherin immer wieder auf der Suche nach seltsamen Geräuschen, die das seltsame Vorgehen im dem Haus charakterisieren. So kommunizieren sie beispielsweise darüber, ob ein Ton seltsam genug ist oder noch seltsamer werden könnte. Die Frage danach, was eigentlich seltsam ist und wie man es findet war der Ausgangspunkt für die Entwicklung nachfolgender Spielanlage.

2.1 Spielanlage I: Das Seltsame suchen – als Vorbereitung

Das Ziel für die Vorbereitung ist die Suche nach etwas Seltsamen. Der Auftrag für die SuS lautet: Wir suchen etwas, das seltsam ist.

Die Theaterpädagoginnen halten sich in dieser Spielanlage in der Leitung bewusst zurück, d. h. sie formulieren mit der o. g. Frage ihr Interesse an der Inszenierung und setzen damit einen Startpunkt für die Suche der Kinder. Die verabredete Haltung der Theaterpädagoginnen lässt sich als eine beobachtende, begleitende Haltung beschreiben, aus der heraus sie auf die Impulse der SuS eingehen wollen.

2.2 Verlauf I: Das Seltsame suchen

Als Startpunkt für ihre Expedition kommunizieren die Theaterpädagoginnen ihr persönliches Interesse: Gemeinsam mit den SuS wollen sie im öffentlichen Raum etwas Seltsames suchen. Dass die Beteiligten (SuS und Theaterpädagoginnen) jedoch nicht von der selben Spielanlage ausgehen, zeigt folgendes Beispiel: Auf ihrer Suche klettert ein Junge auf einen Baum. Eine Theaterpädagogin nimmt den Impuls des Schülers auf und folgt diesem. Daraufhin ist sich einer der Jungen sicher: „Wir haben das Seltsame gefunden!“. Seine Kollegen bestätigen, dass dies definitiv seltsam sei, denn das würde eine Lehrperson nie machen. Die Theaterpädagogin hatte jedoch nur das Interesse dem Jungen auf dem Baum zu folgen, weil sie die Idee, von der Vogelperspektive aus etwas Seltsames zu entdecken, spannend findet. Im Gespräch zwischen den SuS und den Theaterpädagoginnen wird deutlich, dass die SuS davon ausgehen, dass die Theaterpädagoginnen wissen, was das Seltsame ist bzw. wo es versteckt ist. Die SuS waren, trotz des kommunizierten Auftrages der Überzeugung, dass sie an einer vorbereiteten Schnitzeljagd teilnehmen und die Theaterpädagoginnen sie dabei begleiten. Die Suche hat demnach unter zwei unterschiedlichen Voraussetzungen begonnen: Die SuS gehen von einer geschlossenen Aufgabe und einem hierarchischen Verhältnis aus, die Theaterpädagoginnen von einer offenen Aufgabe, die sie gemeinsam mit den SuS lösen. Nachdem das Missverständnis geklärt wurde, wird die Suche als eine gemeinsame fortgesetzt.

Die SuS finden Alltagsobjekte, die sie als „seltsam“ definieren, z. B. eine kaputte Ladenkasse aus

Metall mit einem Einkaufszettel einer Bäckerei darin. Anhand der gefundenen Gegenstände formulieren sich innerhalb der Gruppe unterschiedliche Interessen. Die Theaterpädagoginnen nehmen diese auf, um die Frage nach dem weiteren Vorgehen mit der Gruppe zu klären: „Wie sollen wir jetzt vorgehen, um mehr herauszufinden?“ Die Gruppe teilt sich auf, um den unterschiedlichen Interessen nachgehen zu können.

Kleingruppe: Begegnung mit den Tieren und Figuren im Park

Eine der Kleingruppen begegnet auf ihrer Suche nach dem Seltsamen im Park unerwartet den kleinen Tieren und Figuren aus Papier, die eine andere Gruppe zuvor im Park ausgesetzt hatte. Die Wesen erscheinen ihnen seltsam. Sie werden als Fremdkörper im Park wahrgenommen, die ausreichend Reibung erzeugen, um die gewohnte Wahrnehmung eines Parks zu irritieren. Die Irritation löst bei den SuS Fragen aus: Warum sind die Tiere und Figuren da und was machen sie hier? Anhand der Begegnung mit den seltsamen Wesen entsteht zwischen den SuS und den Theaterpädagoginnen ein philosophischer Diskurs darüber, was das Seltsame ausmache. Sie kommen zum Fazit, dass alles etwas Seltsames sein könne. Es komme auf die Betrachtung der Dinge an.

2.3 Reflexionen Verlauf I

Produktion wird Rezeption - über Umwege

Auch in dieser künstlerisch angelegten Vorbereitung entstehen die Produktionen der SuS nicht ausgehend von ihren Rezeptionen. Von Kunst aus wird auch hier 'um die Ecke' gedacht. Es ist wieder die Spielanlage der Theaterpädagoginnen, die ausgehend von ihrem Rezeptionserlebnis entwickelt wurde und den Bogen zwischen den Inszenierung und den Suchbewegungen der SuS spannt.

Subjektposition der Theaterpädagoginnen

Im Verlauf, in dem eine Theaterpädagogin dem Beispiel eines Schülers folgt und ebenfalls auf einen Baum klettert, zeigt sich, dass die Theaterpädagoginnen für die SuS in der selben Funktion wie eine Lehrperson wahrgenommen werden. Dies wird in der Äusserung des Schülers deutlich, die das Verhalten der Theaterpädagogin als „seltsam“ beschreibt, mit der Begründung, dass das ihr Lehrer niemals machen würde. Hier stellt sich die Frage, welche Subjektposition den Theaterpädagoginnen von den SuS zugeschrieben wird und von welcher die Theaterpädagoginnen ausgehen. Möglicherweise liegt eine divergierende Wahrnehmung der Subjektposition zugrunde, die Missverständnisse entstehen lässt, die aber auch viel darüber verrät, wie Kinder Lehrpersonen und Lernen wahrnehmen.

Durch das nicht konforme Verhalten der Theaterpädagogin mit den Erwartungshaltungen der SuS

von einer Lehrperson, wird das ihnen vertraute Bild vom Verhaltenscodex einer leitenden Person brüchig. In der Reflexion erinnert sich eine der beteiligten Theaterpädagoginnen später: „Wir konnten nicht vermitteln, dass wir es nicht wissen, was konkret gesucht wird.“ Zwei Ursachen für die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen die Theaterpädagoginnen und SuS in die Suche gestartet sind, tun sich hier auf. Diese Aussage der Theaterpädagogin deutet darauf hin, dass die SuS von Wissenshierarchien von Lehrperson und SuS ausgehen und ein 'Nichtwissen' von leitenden Erwachsenen fernab ihres Erwartungshorizonts liegt. Oder aber das Interesse der Theaterpädagoginnen und die Ausgangslage wurden von ihnen zu Beginn nicht transparent genug kommuniziert. Für den nächsten Versuch entscheiden sich die Theaterpädagoginnen klar zu kommunizieren, dass sie sich die Aufgaben ausgedacht haben, aber deren Lösung nicht wissen, sie also nicht mehr wissen als die Kinder.

Unerwartet in Resonanz zur Inszenierung

In der Gruppe, die auf die im Park ausgesetzten Tiere und Figuren gestossen ist, hat sich ein unbeabsichtigter Resonanzraum zur Inszenierung aufgetan, der sich erst während dem Rezeptionserlebnis zeigte. Während der Vorstellung riefen die SuS aus: „Die habe ich vorhin im Park gesehen!“. Der verbalisierte Moment des Wiedererkennens der Tiere und Figuren aus dem Park innerhalb der Inszenierung ist als ein bewusstes in Beziehung setzen von Produktion und Rezeption zu deuten, innerhalb dessen möglicherweise neue Deutungen erzeugt werden. In dem Moment des Wiedererkennens verändert sich das Rezeptionserlebnis, fiktionale und reale Wirklichkeit werden miteinander verwoben und ergeben möglicherweise ein Drittes.

2.4 Spielanalyse II: Das Seltsame suchen – als Nachbereitung

Das Ziel für die Nachbereitung ist weiterhin die Suche nach etwas Seltsamen. Der Auftrag für die SuS lautet neu:

Wir suchen etwas, das sich hinter den Dingen verbirgt, hinter die wir im Alltag nicht schauen. Wir suchen Dinge, die man öffnen kann.

Zu dieser Frage arbeitet jeweils eine Theaterpädagogin von Anfang an mit einer Kleingruppe zusammen im öffentlichen Raum.

Die Theaterpädagoginnen machen zuvor transparent, dass sie selbst nicht wissen, was die Kinder suchen und finden werden.

2.5 Verlauf II: Das Seltsame suchen

Eine der Gruppen nähert sich ihrem Forschungsziel, indem sie beginnt eine Liste von Ideen zu erstellen, hinter die die SuS schauen wollen. Im nächsten Schritt tragen sie eine Sammlung von Objekten aus der näheren Umgebung zusammen, die ihnen seltsam erschienen. Die Theaterpädagogin lenkt dann den Blick der SuS auf die Sammlung der Objekte und beauftragt die SuS, die ihrer nach der Meinung drei merkwürdigsten Dinge auszuwählen. Ein Papier, das unter einem Gullideckel gefunden wurde, ist beispielsweise Bestandteil der Objekte-Sammlung. Es erscheint der Gruppe sonderbar, weil sie sich nicht erklären können, wie es da hineinkommt. Das Seltsame korreliert für die SuS demnach mit dem sich einer Erklärung Entziehenden.

Mit ihrem Vorgehen leitet die Theaterpädagogin die Gruppe von SuS, ohne jedoch ihre Sichtweise als die dominierende setzen. Dadurch ermöglicht sie verschiedene Deutungen des Seltsamen, die sich ausgehend von den diversen Erfahrungshintergründen der SuS entwickeln.

Der nächste Impuls der SuS ist in ein Haus zu gelangen und dort nach dem Seltsamen zu forschen. Aus vorherigen Erfahrungen über Aktionismus, der bei offenen Aufgaben schnell entstehen kann, interveniert die Theaterpädagogin, indem sie die SuS fragt, was ihr Vorhaben ist und fordert sie auf eine *Strategie zu entwickeln* (Abb. 9, S. 31), um in das Haus zu kommen. Die SuS sehen einen Paketboten an der Haustüre klingeln und *warten bis hinter dem Paketboten die Türe offen steht* (Abb. 10, S.31), um gleich dem Paketboten *hinterher ins Haus zu schleichen* (Abb. 10, S. 31) Die Theaterpädagogin behält also wieder die Funktion der Leitung inne, die darin besteht die Gruppe zu führen, jedoch nicht die Entscheidungen für die Gruppe zu fällen.

Nachdem die SuS mit mehreren Bewohnern des Hauses gesprochen haben, sind sie enttäuscht, weil sie in den Wohnungen nichts Merkwürdiges gefunden haben. Die Theaterpädagogin nimmt wieder den Impuls der SuS auf und sie kommen erneut in eine Diskussion darüber, was das Seltsame ausmache. Sie finden heraus, dass das Seltsame vielleicht nicht etwas Greifbares ist, kein Objekt das sie gefunden haben, sondern, dass das Seltsame in der Art der Begegnungen und den Geschichten der Bewohner verborgen liege.

2.6 Reflexionen Verlauf II: Das Seltsame suchen

In Resonanz mit der Inszenierung

Die Grundidee, das Seltsame als Fokus für eine künstlerische Kunstvermittlung aus der Inszenierung zu wählen, machte auch in diesem Verlauf einen Resonanzraum auf. Das Seltsame, das in der Inszenierung in der Rolle der Geräusche zum Vorschein tritt, erfährt in der Auseinandersetzung mit dem Seltsamen innerhalb der künstlerisch angelegten Nachbereitung im öffentlichen Raum weitere Deutungen. Auch Objekte können als seltsam wahrgenommen werden oder gar menschliche Begegnungen und Geschichten können seltsam empfunden werden, wenn sie für die SuS eine Fremdheitserfahrung darstellen. Im Resonanzraum mit dem Seltsamen der Inszenierung entstehen so weitere Deutungen des Seltsamen.

Rolle der Theaterpädagogin

In den geschilderten Vermittlungssituationen zeigt sich, dass die Theaterpädagogin ihre Rolle als Leitung annimmt, ohne dabei die hierarchische Struktur eines Lehr-Lern-Verhältnisses zu nutzen. Entscheidungen werden gemeinsam getroffen und von der Theaterpädagogin akzeptiert. Ihre Funktion ist es, Prozesse zu hinterfragen und die SuS anzuregen ihre Handlungsvorschläge zu für andere nachvollziehbar zu machen. Das Begründen von Ideen ist auch ein Vorgang der zu Transparenz in Gruppenprozessen führt. Es geht nicht darum, dass eine Person die Gruppe führt (und das kann auch ein SoS sein), sondern, dass alle Beteiligten gemeinsam eine Entscheidung aushandeln.



Abb. 9: Strategien entwickeln



Abb. 10: Warten bis durch den Paketboten die Türe offen steht



Abb. 11: Dem Paketboten hinterher

3 LÖCHER SUCHEN

Ausgangspunkt: Löcher suchen – als Vorbereitung

In der Inszenierung von *Das unmöglich mögliche Haus* taucht plötzlich ein Loch im Boden eines Zimmers auf. Dieses Loch veranlasst den Geschichtenerzähler seine Rolle an die Geräuschemacherin abzugeben, weil er Angst hat, dass das Mädchen in das Loch fallen könnte und nicht wieder zum Vorschein kommt. Dann wäre auch die Geschichte zu Ende. Das Loch in der Geschichte ist die Grundidee, um in der inszenierungsbegleitenden künstlerischen Vermittlung sich gemeinsam mit den SuS mit Löchern zu beschäftigen.

3.1 Spielanlage Löcher suchen – als Vorbereitung

Die Klasse wird nach ihrer Ankunft am Theater in verschiedene Kleingruppen aufgeteilt. Die Aufteilung der SuS geschieht nach dem Zufallsprinzip.

Die Theaterpädagogin erzählt den Kindern, dass sie gerne mit der Gruppe im Park Löcher suchen wolle und mit ihnen etwas über Löcher herausfinden möchte. In der Inszenierung, die sie nachher sehen werden, gibt es auch ein Loch. Daraus leitet sich ihr Interesse für Löcher her.

Die Theaterpädagogin hat sich den Park als geeigneten Ort für die Löcher-Expedition ausgesucht. Im Park erhält jede Schülerin den Auftrag ein Loch zu suchen. Danach versammeln sich alle wieder und betrachten gemeinsam jedes Loch. Was können wir über das Loch herausfinden? Was für Ideen haben wir zu dem Loch? Was erzählt uns das Loch? Dies sind Fragen, die am Anfang einer Loch-Betrachtung stehen können.

3.2 Verlauf Löcher suchen

Jeder aus der Gruppe erhält den Suchauftrag ein Loch zu entdecken (*Abb. 13, S. 34, Abb. 16, S. 35*). Die einzelnen Löcher werden dann Gegenstand der Betrachtung bei einer Gruppenführung. An einem der Löcher fragt die Theaterpädagogin eine Schülerin, ob das denn ein Loch sei, was sie der Gruppe präsentiere. Diese Frage löst bei den Schülerinnen eine Diskussion darüber aus, was ein Loch ausmache. Es entstehen viele *Fragen zu Löchern* (*Abb. 18, S. 36*), wie z.B. *Können Löcher gemein sein?* (*Abb. 14, S. 34*). Die Schülerinnen sind sich uneins, ob das vorgestellte Loch ein Loch ist oder eher eine Absenkung oder eine Kuhle oder eine Mulde. So kommen die Mädchen zu weiterführenden Gedanken: wo beginnt eigentlich ein Loch ein Loch zu sein.? Die Schülerinnen, die Lehrerin und die Theaterpädagogin sind bei dieser Forschung auf demselben Wissenstand. Sie können nur nach Erklärungen suchen. Die Schülerinnen suchen eine Definition für ein Loch. Dabei entstehen erneut Fragen: Hat ein Loch ein oder zwei Ausgänge? Ist ein Tunnel ein Loch? Die Schülerinnen stellen folgende Formel auf: "Der Durchmesser des Lochs muss mindestens so gross sein, wie das Loch tief ist. Dann ist ein Loch ein Loch."

Die Frage nach dem Wesen eines Lochs scheint offen genug zu sein, dass sie weitere

Erkundungen und Deutungen produziert. Innerhalb künstlerischer Kunstvermittlung wird auf verschiedene Fachgebiete Bezug genommen, wenn z. B. eine mathematische Formel aufgestellt wird, die ein Loch definieren soll.

An einem anderen Loch macht die Gruppe Rast. Auf Decken, bei Tee und Keksen, denken sie darüber nach, ob man Löcher auch erfinden kann. Die Schülerinnen erzählen, dass sie manchmal in *Löcher in ihren Gedanken* (Abb. 12, S. 34) haben und in Geschichten gebe es auch Löcher. Die Theaterpädagogin fragt, ob jemand eine Geschichte mit einem Loch erzählen könne. Eine Schülerin erzählt sinngemäss die folgende Geschichte (die nicht ganz den historischen Tatsachen entspricht):

Es war einmal ein Land, das hiess DDR. Die DDR gehörte Russland. Und die Russen haben eine Mauer um das Land gebaut. Auf der anderen Seite der Mauer waren Amerika, England und Frankreich. In der DDR, da lebte ein Mann. Der wollte unbedingt über die Mauer. Aber das war sehr gefährlich. An der Mauer sind sehr viele Menschen gestorben, weil auf die Menschen geschossen wurde. Eines Tages, da kletterte der Mann über die Mauer und – hier machte das Mädchen eine lange Pause, die von keinem unterbrochen wurde – war im Westen. Hier lebte er dann sein Leben.

Die Kinder identifizieren sofort die dramaturgisch klug gesetzte Pause in der Geschichte als das Loch. Die Theaterpädagogin fragt, was denn das Loch in der Geschichte bei den Zuhörerinnen erzeugt hätte. Spannend sei es gewesen, sagten die Kinder, weil man nicht wusste, ob die Person es über die Mauer schafft oder nicht. An die vielen Mauertoten musste sie denken, sagte die Theaterpädagogin und die Lehrerin erzählte, dass bei ihr ein trauriges, beklemmendes Gefühl entstanden sei.

3.3 Reflexion

In Resonanz mit der Inszenierung

Die TeilnehmerInnen der Vorbereitung gewinnen durch die Geschichte des Mädchens die Erkenntnis, dass durch Löcher Assoziationen entstehen und Emotionen transportiert werden können. Die Kinder beschäftigen sich ungeplanter Weise mit einem dramaturgischen Vorgang. Ein reales Loch wird so innerhalb der künstlerischen Kunstvermittlung zum Absprungbrett für Fiktion und dramaturgische Vorgänge.

Bezüge herstellen

In den Gespräche, die sich anhand der Betrachtungen von Löchern entzündet haben, wurden Bezugspunkte zu verschiedenen Disziplinen (Mathematik, Physik, Dramaturgie, Geschichtenerzählen und weitere) geschaffen. Die Bezugspunkte ergaben sich aus dem Forschungsinteresse der Kinder.

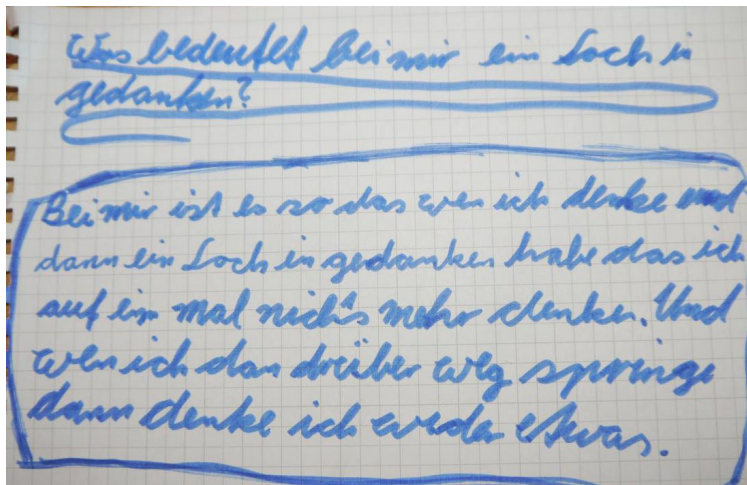


Abb. 12: Löcher in Gedanken



Abb. 13: Entdeckung eines Lochs



Abb. 14: Können Löcher gemein sein?

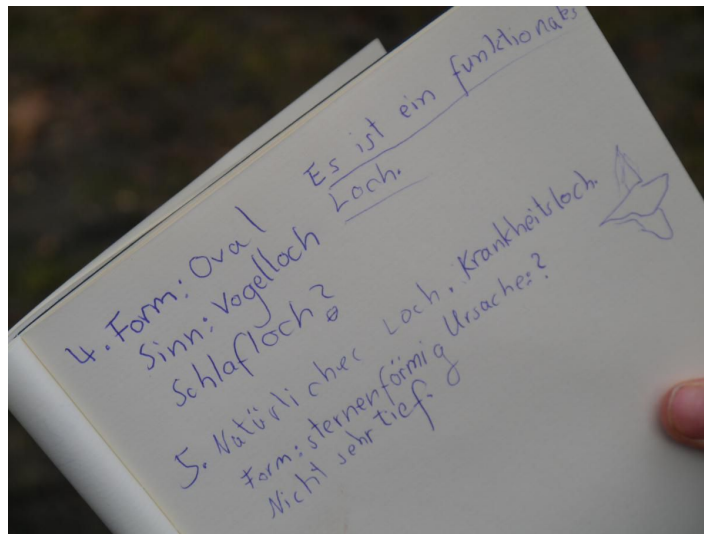


Abb. 15: Beschreibungen von Löchern



Abb. 16: Entdeckung von Löchern



Abb. 17: Loch graben

~~Was~~ Löcher: ist etwas was kappul
 gegangen ist,
 Loch/Ritze im Baumstamm
 Ein Loch ist vielleicht ein Oberbegriff.
 Es gibt auch Löcher die leben
 Ist eine Ritze ein Loch?
 Man kann selbst Löcher erfinden.
 Z.B. kann man ein Loch in einer
 Geschichte machen; Zeitlöcher.
 Pausenlöcher, Spannungslöcher
 Hat ein Loch eine oder 2 Öffnungen,
 Das Loch muss ein so ~~tiefe~~ ^{tiefe} sein
 der Durchmesser.
 Im Loch ist Luft, Luft manchmal
 ist der Rand fest. Vorstellungen
 können auch Löcher machen.
 Löcher können (in Geschichten) Spannungsmomente machen.

1. ~~Wer~~ Wer hat das Loch gemacht?
 Ein Blitz, Tiere haben sich durch-
 gefressen, Kinder haben das
 gemacht, Vielleicht führt das Loch
 zum Weltkern.

2. Können Löcher gemein sein?
 Es kann eine Falle sein,
 Sind Löcher Lebewesen?
 Können Fallen in den Löchern sein?
 Können Löcher in Statuen sein
 Gehört zur Definition der Löcher.

Abb. 18: Fragen zu Löchern

4 FAZIT

Das Modul *Forced Entertainment for Kids* unternahm den Versuch theaterpädagogische Vor- und Nachbereitungen im Sinne einer künstlerischen Kunstvermittlung neu zu denken und in der Praxis am Beispiel der Inszenierung *Das unmöglich mögliche Haus* umzusetzen. Was für Veränderungen hatte diese Herangehensweise an Vor- und Nachbereitungen zur Folge?

Offenheit der Fragestellung

Die Offenheit der Fragestellung zeigte sich in den durchgeführten Vor- und Nachbereitungen als eine zentrale Qualität und Grundlage für die Praxis künstlerischer Kunstvermittlung, in dreierlei Hinsicht: Ihre Offenheit motiviert in der Regel alle Teilnehmer ein individuelles forschendes Interesse zu entwickeln, fordert das Unvorhersehbare heraus und führt zur Auflösung hierarchischer Strukturen innerhalb der Gruppe (Theaterpädagoginnen, SuS, Lehrpersonen). Wie die Beispiele der künstlerischen Kunstvermittlung zu der Inszenierung *Das unmöglich mögliche Haus* zeigen, führt dieselbe offene Spielanlage bei jeder Gruppe zu anderen Such- und Gestaltungsprozessen: Die Suche nach einem neuen Zuhause für das Mädchen führte in der einen Gruppe zu einem Kunstbuch, in einer anderen Gruppe zu einer Einäscherung. Eine besondere Qualität von Spielanlagen mit offenem Ausgang ist, dass sie das Unvorhergesehene herausfordern. Da dieses aus dem Interesse der gesamten Gruppe entsteht, ist das Ungeplante 'Futter' für den Forschergeist. Die Gruppe, die auf der Suche nach dem Seltsamen war, fand statt einem konkreten Objekt Begegnungen mit Menschen und deren Geschichten. Ihr Ziel erreichten sie nicht, doch die Motivation der Gruppe war hoch genug sich dem zu stellen, was ihnen im Suchprozess begegnet war. Sie erkannten, dass die Bedeutung des Seltsamen durch sie selbst konstituiert werden musste und keine feste Größe darstellt. Die künstlerische Kunstvermittlung ermöglicht somit die Verschiebungen von Zielen zugunsten neuer Erkenntnisse. Die offenen Fragestellungen involvieren Theaterpädagogin und SuS gleichermaßen, so dass die hierarchische Strukturen von Vermittelnden und Lernenden im Suchprozess aufgelöst werden.

Das Unvorhersehbare

Das Unvorhersehbare ist in der künstlerischen Kunstvermittlung in theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitungen ebenfalls eine Qualität, die z.B. mit offenen Fragestellungen bewusst gesucht wird. Als Unerwartetes ist sowohl das Verhalten in einer Gruppe zu betrachten, z. B. das Versenken der Tiere und Figuren im See, als auch Begegnungen mit Menschen, wie z. B. mit den Bewohnern eines Mietshauses oder Begegnungen mit Objekten, wie z. B. mit der Streichholzschachtel. Die Begegnung mit den kontingenten Situationen führen zu nicht planbaren Wendungen im Prozess. So wird das neue Zuhause der Soldaten ein Grab im öffentlichen Park

oder das Seltsame erfährt erst durch die Erkenntnis über individuellen Konstruktion des Subjekts seine Bedeutung. Das Unvorhersehbare ist demnach ein wesentliches Moment, das die gemeinsame Suche verändert und neue Deutungen hervorbringen kann.

Lehrpersonen instruieren

In der Durchführung der diversen Vor- und Nachbereitungen im Sinne der künstlerischen Kunstvermittlung wurde die Frage nach der Funktion der Lehrpersonen an verschiedenen, auch im Rahmen dieser Arbeit nicht dokumentierten Momenten immer wieder relevant. Für das Gelingen von künstlerischen Prozessen scheint es besonders relevant zu sein, die Lehrpersonen über die Qualitäten und 'Spielregeln' künstlerischer Kunstvermittlung zu informieren. Dies ist insbesondere dann relevant, wenn man sich entscheiden sollte sie in den Vermittlungsprozess miteinzubeziehen oder sie gar zu beauftragen eine Kleingruppe selbstständig zu begleiten. In Arbeitsprozessen der künstlerischen Kunstvermittlung dürfen Freiräume und Lücken entstehen. Für die Erwachsenen (Lehrperson und Theaterpädagoginnen) gilt, dass sie in diesen 'Pausen' nicht aktiv eingreifen, indem sie z. B. den SuS Vorschläge machen, wie sie die Aufgabe ausführen könnten. Auch Ideen, die der Leitung zunächst als nicht umsetzbar erscheinen, sollten aufgenommen werden, denn oft sind es gerade diese, die zu ungeahnten Lösungswegen führen. Unterbrechungen im Arbeitsprozess markieren Momente von Ratlosigkeit, an der Grenze des Verstehens. Sie können Irritationen eines Subjekts darstellen. Pausen im Nachdenken und in Handlungen haben das Potential auf Ergebnisse zu stossen, die sich abseits bekannter Lösungsmuster bewegen. In gemeinsamen forschenden Arbeitsprozessen hat die Aufnahme neuer Erkenntniswege einen besonderen Stellenwert. Durch das gemeinsame Denken und Handeln werden eigene Erwartungshorizonte permanent durchkreuzt. Die Theaterpädagoginnen lenken im gemeinsamen Arbeitsprozess den Aufmerksamkeitsfokus auf das, was sie neugierig macht. Sie bringen ihre Interessen transparent mit ein.

Die folgenden 'Spielregeln' wurden den Lehrpersonen zuvor bekannt gegeben:

- Wir verfolgen das Ziel, alle Vorschläge der SuS in die Tat umzusetzen.
- Wir schauen in der gemeinsamen Arbeit mit den SuS darauf, was wir als Theaterpädagoginnen im Sinne eines künstlerischen Prozesses verfolgenswert finden und bringen diese Inputs mit ein.
- Es dürfen Freiräume und Lücken entstehen.

Die Lehrperson/Leitung darf nicht aktiv mit eigenen Vorschlägen zum Erreichen von nahe gelegenen Resultaten dazwischen gehen.

Hierarchische Verhältnisse

Die Offenheit der Fragestellungen, die als Einstiege in die jeweiligen Vor- und Nachbereitungen dienten, führten dazu, dass weder die Theaterpädagogin noch die SuS oder Lehrpersonen den

Weg und die Form des Endprodukts vorher beschreiben konnten. Alle wissen gleich viel, bzw. jeder trägt mit seinem individuellen Erfahrungshintergrund und seinen Fähigkeiten dazu bei die Suche zu gestalten. Die Auflösung des hierarchischen Verhältnisses zwischen SuS und Theaterpädagogin bedeutet jedoch nicht, dass sich die Theaterpädagoginnen in der Vermittlung überflüssig machen. In der künstlerischen Kunstvermittlung verlagert sich das Expertentum der Theaterpädagoginnen von einem Hintergrundwissen zur Inszenierung, das in der 'klassischen' Vor- und Nachbereitungen zentral ist, hin zu einem Wissen über die Gestaltung von künstlerischen Prozessen. Dies zeigte sich u. a. in dem Beispiel in dem die Theaterpädagogin intervenierte, als die SuS die Idee hatten ein Mathematikbuch zu basteln. Die Theaterpädagogin brachte hier ihr Wissen über das Gestalten von künstlerischen Prozessen ein, indem sie darauf aufmerksam machte, dass das Basteln zu keiner überraschenden Erkenntnis führen würde. Anstelle eines Lösungsweges setzte sie eine Frage, die die SuS auf weitere Ideen brachten.

In Resonanz mit der Inszenierung

Ein wesentliches Merkmal einer künstlerischen Kunstvermittlung sind die Resonanzräume, die sich zwischen Inszenierung und produzierendem Rezipienten innerhalb einer Vor-Und Nachbereitungen entwickeln. Das in Bezug setzen von Inszenierung und künstlerischem Prozess vollzieht sich sowohl unvorhersehbar, als auch kalkuliert. Wenn ein SoS auf der Suche nach einem Ort an dem es Käse für die Maus gibt, den bösen Ausdruck des Gesichts eines Verkäufers in Beziehung setzt zu dem Ausdruck der Soldaten aus der Inszenierung, dann geschieht dies völlig unvorhersehbar. Kalkuliert hingegen ist die Wiederbegegnung mit den Tieren und Figuren im Rezeptionsprozess der Inszenierung. Zum ersten Mal treffen die SuS den Tieren und Figuren im Park. Dort wurden sie zuvor von einer anderen Klasse installiert. Im Rezeptionsprozess der Inszenierung erkennen die SuS die Wesen aus dem Park wieder. Möglicherweise verändert sich in dem Moment der zweiten Begegnung der Deutungsprozess der eigenen künstlerischen Gestaltung als auch der Inszenierung.

Die Resonanzräume sind auch Indiz dafür, dass die Prozesse in Vor- und Nachbereitung nicht beliebige künstlerische Prozesse sind, sondern im Sinne Sturms von Kunst (Vgl. Stum 2011: S. 30), respektive Theater ausgehen und sich im eigenen künstlerischen Verlauf immer wieder mit dem Ausgangspunkt verweben.

Gestalten, forschen, philosophieren

Die durchgeführten Versuche künstlerischer theaterpädagogischer Vermittlung haben gezeigt, dass der künstlerische Prozess sich in verschiedenen Formen zeigen kann: Im Gestalten (Interventionen im Park), im Forschen (z. B. auf der Suche nach dem Seltsamen), im Philosophieren (bei der Betrachtung der Löcher). Diese drei Formen können innerhalb einer Vermittlungseinheit nacheinander, ineinander verwoben oder auch in unterschiedlicher

Gewichtung zum Vorschein kommen. So wurden die Löcher im Park erforscht, um über sie zu philosophieren, das Seltsame wurde gesucht und führte im Gespräch zu neuen Erkenntnissen, die Behausungen der Tiere wurden gestaltet und führten in der Rezeption möglicherweise zu neuen Deutungen. Eins ist allen gemeinsam: Am Anfang steht, ausgehend von einer Fragestellung, das Handeln. Erst danach treten Fragen an die Oberfläche, werden neue Bezüge geschaffen und weitere Fragen aufgeworfen.

Fiktionale und reale Welt

Eine ungeplante Besonderheit aller künstlerischen Vor- und Nachbereitungen zeigte sich erst im Nachhinein: Alle Gruppen haben, ausgehend von offenen Spielanlagen, den öffentlichen Raum aufgesucht. Einzelne Aspekte der Inszenierung vervielfältigten sich so auf mannigfaltige Weise in die reale Welt hinein. Von der Inszenierung ausgehend veränderten die SuS mit künstlerischen Mitteln die reale Welt, fügten ihr etwas hinzu oder verschoben Bedeutungen. Bekannte und unbekannte Dritte geraten durch ihre Arbeiten mit Aspekten der Inszenierung in Resonanz, z. B. Parkbesucher und ihre Hunde, die mit den kleinen Wesen im Park konfrontiert werden. Die bewusste Verbindung von fiktionaler und realer Welt kann als lohnendes Prinzip für eine künstlerische Kunstvermittlung angesehen werden.

Von Kunst aus

Der Vermittlungsansatz von Eva Sturm von Kunst, respektive Theater ausgehend ins künstlerische Produzieren - oder hier ins suchende Forschen - zu gelangen, konnte in den durchgeführten Versuchen auf das Praxisfeld der Theaterpädagogik 'Vermittlung von Inszenierungen' der Theaterpädagogik übertragen und angewendet werden. Produktionen, die ausgehend von Rezeptionen entstehen, wurden für Dritte zum Gegenstand einer weiterführenden Auseinandersetzung, wie beispielsweise die Bewohner eines Mietshauses in die Suche nach dem Seltsamen involviert wurden.

In der künstlerischen Vorbereitung hingegen wird der Ansatz von Eva Sturm in seiner ursprünglichen Form zum Problem. Auch Piereangelo Masets Vermittlungsansatz, der von einer Position zwischen dem Rezipienten und dem Ereignis ausgeht, scheint für die künstlerischen Vorbereitungen nicht anwendbar zu sein. In den Versuchen zur künstlerischen Vorbereitungen wurde produktiv mit diesem Problem umgegangen, in dem Sturms Ansatz erweiterte wurde. Die Theaterpädagogin wird als künstlerisch Suchende mit ihrem Zugang zur Inszenierung und der Entwicklung eines Settings im Vermittlungsprozess relevant. Durch sie wird der Bogen zu Aspekten der Inszenierung gespannt. Ausgehend von ihrer Setzung gelangen die SuS in eigene Suchprozesse. Der Resonanzraum zur Inszenierung ist gegeben, wenn auch in der Vorbereitung für die SuS selbst noch nicht sichtbar. Die Rezeptionserfahrung der SuS spielt in einer künstlerischen Vorbereitung noch keine Rolle. Sturms Vermittlungsgedanken, der von Kunst aus ins eigene gestalten führt, könnte für die künstlerische theaterpädagogische Vermittlung erweitert

werden: Ein Austausch zwischen SuS und Theaterpädagoginnen über das Spannungsfeld zwischen Inszenierung und die künstlerische Vorbereitung im Anschluss an einen Vorstellungsbesuch könnte zum Ausgangspunkt einer Nachbereitung werden.

Verhältnis SuS/Theaterpädagogin - es kann auch ganz anders sein

Die unternommenen Versuche künstlersicher Kunstvermittlung in Vor- und Nachbereitungen zu Das unmögliche Haus fanden unter komfortablen 'Laborbedingungen' statt. In der Praxis ist das Verhältnis Theaterpädagogin/SuS meistens ein anderes. In der Regel trifft eine Theaterpädagogin auf eine gesamte Schulklasse. Die dokumentierten Verläufe hingegen zeichnet eine enge Zusammenarbeit zwischen einer kleinen Gruppe von SuS und Theaterpädagogin auf Augenhöhe aus, die geprägt ist von einer gemeinsamen Suche. Diese Besonderheit sollte nicht dazu führen die Dokumentation als untauglich für die Praxis zu betrachten, sondern dazu anregen andere Formen der Umsetzung zu suchen. Wäre es beispielsweise denkbar eine künstlerische Nachbereitung nur mit einer Kleingruppe aus der Klasse durchzuführen? Ggf. Könnte man etwa die gesamte Klasse zu einem späteren Zeitpunkt mit einbeziehen. Aber auch andere Varianten sind denkbar. Suchaufträge könnten auch kleineren Gruppen übergeben werden. Die Theaterpädagogin würde sich im Moment der Übergabe des Auftrages aus dem gemeinsamen Suchprozess zurück ziehen und sich zu einem späteren Zeitpunkt wieder 'einklinken'. In diesem Fall würde sie sich der Unsicherheit aussetzen auf die mitgebrachten Ergebnisse/Fundstücke/künstlerischen Umsetzungen produktiv reagieren zu können. Die Fragen und Aufgaben, die sich daraus für die Theaterpädagogin ergeben wären nicht weniger interessant. Zu erforschen wäre sicherlich noch die Funktion der Theaterpädagogin in künstlerischen Prozessen. Wo ist sie unausweichlich erforderlich, wo entstehen ohne ihre Anwesenheit interessante Prozesse und Produkte und was wäre ihr Auftrag, wenn die Ergebnisse der SuS wieder zusammen kommen?

LITERATUR

Maset, Pierangelo (2001): Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. 2. Aufl. Lüneburg: Edition HYDE.

Pinkert, Ute (2014): Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag. In: Pinkert, Ute (Hg.), Mitarbeit: Sack, Mira: Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Milow: Schibri-Verlag, S. 12-69.

Sattler, Elisabeth (2009): Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung / Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung. In: Westphal, Kristin; Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim: Juventa, S. 89-102.

Sturm, Eva (2012): Der Auftrag Kunstvermittlung zwischen Erfüllung und Störung. Online verfügbar unter <http://www.was-geht-berlin.de/content/vorträge> [Stand: 01.09.2015].

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus: Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien - Berlin: Verlag Turia + Kant.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Foto: Christian Brachwitz, 2015, Das unmöglich mögliche Haus, Theater an der Parkaue, Berlin

Abbildung 2: Foto: Christian Brachwitz, 2015, Das unmöglich mögliche Haus, Theater an der Parkaue, Berlin

Abbildung 3: Foto: Christian Brachwitz, 2015, Foto, Das unmöglich mögliche Haus, Theater an der Parkaue, Berlin

Abbildung 4: Foto: Milena Meier, 2015, Foto, Unglückliche Soldaten

Abbildung 5: Foto: Milena Meier, 2015, Dieses Mäuschen braucht ein neues zu Hause

Abbildung 6: Foto: Milena Meier, 2015, Blumengarten für den Hund

Abbildung 7: Foto: Milena Meier, 2015, Hund begegnet Mädchen

Abbildung 8: Foto: Milena Meier, 2015, Öffnen der Kiste

Abbildung 9: Foto: Mira Sack, 2015, Strategien entwickeln

Abbildung 10: Foto: Mira Sack, 2015, Warten bis durch den Paketboten die Türe offen steht

Abbildung 11: Foto: Mira Sack, 2015, Dem Paketboten hinterher

Abbildung 12: Foto: Milena Meier, 2015, Löcher in Gedanken

Abbildung 13: Foto: Milena Meier, 2015, Entdeckung eines Lochs

Abbildung 14: Foto: Mira Sack, 2015, Können Löcher gemein sein?

Abbildung 15: Foto: Mira Sack, 2015, Beschreibungen von Löchern

Abbildung 16: Foto: Mira Sack, 2015, Entdeckung von Löchern

Abbildung 17: Foto: Mira Sack, 2015, Loch graben

Abbildung 18: Foto: Milena Meier, 2015, Fragen zu Löchern

IMPRESSUM

Zürcher Hochschule der Künste

Studenten Bachelor Theaterpädagogik:

Fabrizia Flühler

Fiona Schmid

Jelena Moser

Milena Kaute

Sophia Godau

Thea Rinderli

Professorin:

Dr. Mira Sack

Lehrbeauftragte:

Milena Meier

Theater an der Parkaue

Theaterpädagog_innen Theater an der Parkaue:

Irina-Simona Barca

Frank Röpke

Leitung Theaterpädagogik/Dramaturgie Theater an der Parkaue:

Karola Marsch

Zu der folgenden Inszenierung wurden im Zeitraum 17.-25.02.2015
künstlerische Vor- und Nachbereitungen entwickelt und durchgeführt:

Das unmöglich mögliche Haus

Regie deutschsprachige Fassung: Robin Arthur von Forced Entertainment

Premiere: 22.02.2015