

**Theoriearbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin bei
IFANT – Institut Angewandtes Theater**

mit dem Titel
„Theaterpädagogik in der Filmvermittlung“

Dorothea Bauer

29.10.2024

1.	Einleitung	3
1.a.	Reflexionen und Fragen aus der Praxis: meine Arbeit als Theaterpädagogin in der Filmvermittlung	3
1.	Filmvermittlung	5
2.a.	Eine Frage der Haltung(en) und wie die Geschichte sie prägt	6
2.b.	Eine Frage der Haltung(en) und welche Methoden sich daraus ergeben.	11
2.	Theaterpädagogik	16
3.a.	Eine Frage der Haltung(en) und wie das Zielpublikum, die Geschichte und der Prozess sie formt	16
3.b.	Eine Frage der Haltung(en) und welche Methoden sie hervorbringt	25
3.	Filmvermittlung und Theaterpädagogik	30
4.a.	Wo halten sie zusammen? Wo halten sie sich voneinander fern?	30
4.b.	Ein Blick in die Praxis und auf ein konkretes Stundenbild	34
4.c.	Stundenbild „Sieger Sein“	36
5.	Bibliografie	39

Einleitung

Die vorliegende Arbeit geht aus der praktischen Arbeit als Theaterpädagogin in einem Programmkinos für Kinder und Jugendliche hervor, das sich der Filmvermittlung verschrieben hat. Soweit zur Praxis. Gleichzeitig stellt diese Arbeit aber auch die theoretische Abschlussarbeit für den Lehrgang zur Theaterpädagogin dar. Soweit zur Theorie. Nun zu mir und wie sich Praxis und Theorie in dieser Arbeit die Hand geben (sollen).

Meine Ausbildung zur Theaterpädagogin habe ich bereits vor geraumer Zeit begonnen und bis auf die vorliegende Theoriearbeit auch erfolgreich absolviert. Nach meiner Lehrprobe, die sich mit der Nachbereitung eines Theaterstückes in einem Hort beschäftigte, wurde mir eine Stelle als Theaterpädagogin für das filmvermittelnde Angebot bei Wienextra-Cinemagic angeboten. Seit mehreren Jahren und nun schon einigen Filmen, die ich so mit theaterpädagogischen Workshops an Schulen begleite, begleiten auch mich immer wieder Fragen was die Zusammenführung der Themenfelder der Filmvermittlung und der Theaterpädagogik betrifft. Diese Fragen möchte ich nun im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellen und bereichert mit vielen Erfahrungen, Erkenntnissen und Erlebnissen aus der Praxis direkt in theoretische Überlegungen zu diesen Arbeitsfeldern blicken. Wohlwissend, dass in der vermittelnden, pädagogischen und künstlerischen Praxis endgültige Antworten oft ausbleiben, beziehungsweise auch nicht zielführend sind, stelle ich diese Fragen eher, um mich ihnen zu stellen.

Diese Theoriearbeit beschäftigt sich mit Fragen der Haltung. Sie möchte wissen, welche Ideen und Ziele hinter den Konzepten der Filmvermittlung und Theaterpädagogik stecken und wo sich diese überschneiden, ergänzen oder vielleicht auch ausschließen. Und wie ich als Theaterpädagogin in der Filmvermittlung zwischen diesen Haltungen meine eigene finden und argumentieren kann, welche Methoden mir dafür zur Verfügung stehen und welche Ziele ich damit erreichen kann.

Umwege führen zum Ziel oder erweitern bekanntermaßen zumindest die Ortskenntnis. So führt der Weg dieser Arbeit von der Praxis über die Theorie und mit der Theorie wieder zur Praxis: In einem letzten Schritt soll ein Stundenbild, wie ich es für einen theaterpädagogischen, filmvermittelnden und filmnachbereitenden Workshop konzipiert habe, herangezogen werden und gewonnene Erkenntnisse aus der Theorie mit der Anwendung in der praktischen Arbeit verwoben und analysiert werden.

1.a. Reflexionen und Fragen aus der Praxis: meine Arbeit als Theaterpädagogin in der Filmvermittlung

Die Planung und Durchführung von Workshops mit dem Ziel, einen Film, der zuvor von einer Schulklasse gesehen wurde, sowohl inhaltlich als auch filmästhetisch nachzubereiten, nämlich mit Methoden der Theaterpädagogik, birgt offensichtlich viele geeignete Möglichkeiten. Theaterpädagogische Methoden und Übungen ermöglichen es, spielend in die Themen des Filmes einzutauchen, verschiedene Rollen selbst auszuprobieren und so den Filmcharakteren

nachzuspüren. Ebenso können eigene Geschichten erzählt werden, die Filmvorlage erweitert, adaptiert oder als Ausgangspunkt verwendet werden und somit auch Parallelen zu den eigenen Themen und Lebensrealitäten geknüpft werden. Der Film dient aus theaterpädagogischer Perspektive als Ausgangspunkt und Inspirationsquelle.

Aus filmvermittelnder Perspektive ist der Film natürlich viel mehr als das. Er steht und wirkt für sich. Für Zuschauer*innen sind Filme insbesondere im unmittelbaren Erfahrungsraum Kino, wie es auch das Theater oder ein Konzertsaal sein kann, ein besonderes Erlebnis, das bewegt. Was genau uns daran bewegt, kann man „lesen“ lernen, nämlich das Zusammenwirken von Sprache, Musik, Geräusch und Bild. Das will die Filmvermittlung, ebenso wie Hintergründe und Themen des Filmes aufbereiten und diese mit der eigenen Lebensrealität der Zuschauer*innen in Verbindung setzen.

Die dritte Perspektive, die ich bei der Vorbereitung und Durchführung solcher Workshops immer auch im Auge behalte, und vor allem in Gesprächen mit Lehrer*innen zum Vorschein kommt, ist die Erwartung einer Bereicherung durch den Workshop für die Klasse in mehrerlei Hinsicht. Manchmal sind es die Themen im Film, die inhaltlich für die Klasse interessant sind oder zum Lehrplan und den ohnehin behandelten Themen passen und diese ergänzen. Manchmal sind es auch soziale Aspekte, die im Film aufgegriffen werden und an denen die Klasse und/oder ihre Lehrer*innen arbeiten wollen, darunter zum Beispiel Konflikte, ihre Entwicklung und Lösungsmöglichkeiten, der Umgang mit Mobbing oder die Themen Freundschaft, Integration und Inklusion. Die praktische Auseinandersetzung mit Themen, die oft nahtlos an die Lebensrealitäten der Schüler*innen anknüpfen und das Erleben zunächst durch die Zuschauer*innenbrille im Kino und dann in verschiedenen Rollen durch theaterpädagogische Methoden, soll hier zur Stärkung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen innerhalb des Klassenverbandes beitragen.

Anknüpfend an diese Perspektive soll auch versucht werden, jene der Teilnehmenden zu thematisieren. Das Angebot richtet sich klar an die Schüler*innen, Filme werden speziell für sie ausgewählt und Lehrende überlegen sich, warum ein Workshop für diese Klasse geeignet sein könnte. In meiner Wahrnehmung bewegen die angesprochenen Themen die Schüler*innen oft und auch der Kinobesuch und der Workshop in der Schule stellen ein Erlebnis und eine Abwechslung zum Schulalltag dar. Die Erwartungen der Filmvermittlung, der Theaterpädagogik und der Lehrer*innen treffen jedoch nicht immer jene der Schüler*innen. Die gemachten Erfahrungen hier sind sehr unterschiedlich, so unterschiedlich wie jedes Kind selbst. Das Spektrum reicht von Schüler*innen, die sich problemlos und hingabevoll in eine Rolle schmeißen, philosophisch und autobiografisch Geschichten inszenieren, rücksichtsvoll und neugierig Regie führen und tausend Fragen und Meinungen zu dem Film und seinen Figuren haben über Schüler*innen, die sich langsam dazu motivieren lassen mit auf den Zug des theaterpädagogischen Prozesses aufzuspringen (den Jessica Höhn im weiteren Verlauf dieser Arbeit auch als Schiffsreise bezeichnen wird) bis hin zu Schüler*innen, die schlichtweg kein Interesse und keine Freude am (Theater-)spielen haben, mit anderen Themen und Dynamiken beschäftigt sind und sich der als schulische Aktivität gegebenen Teilnahmepflicht auf ihre Art fügen.

Dementsprechend zeichnet sich ein komplexes Bild an unterschiedlichen Anforderungen, Erwartungen und Zielen für diese Art von Workshops. Ich möchte sie folgendermaßen zusammenfassen:

- Vermittlung von Inhalten: Nachbereitung eines Themenkomplexes, der im Film vorkommt
- Vermittlung ästhetischer Mittel des Filmes und des Theaters: Vergleich der Medien Film und Theater, Reflexion der Entscheidungen der Filmemacher*innen, Inszenierungs- und Wirkungsmöglichkeiten für eine multimediale oder theatrale Darstellung, Reflexionen zu Intermedialität
- Ermutigung zum Kreativ-Werden und ins eigene Tun kommen: das Gesehene in die eigene Lebensrealität setzen, in unterschiedliche Rollen schlüpfen, darunter auch in die Rolle von Schauspieler*innen, Regisseur*innen und dem Publikum
- Persönlichkeitsbildung: Förderung und Stärkung sozialer, kommunikativer und emphatischer Kompetenzen, Feedback geben und bekommen, sehen und gesehen werden, Spielimpulse geben und annehmen
- Spaß: möglichst spannend und vielfältig, sodass alle Schüler*innen abgeholt werden können

All diese Aspekte in einem Workshop, der einmalig und zweistündig mit einer Gruppe, die ich als Theaterpädagogin zuvor noch nicht kenne, stattfindet, ist natürlich ein Ding der Unmöglichkeit. Oft hat mir diese Unmöglichkeit schon Kopfzerbrechen bereitet, ist doch der Wunsch, es Allen recht zu machen, das Angebot so gut wie möglich auf alle Beteiligten abzustimmen ein zentraler und nachvollziehbarer. Dementsprechend stellt sich für die Arbeit als Theaterpädagogin in der Filmvermittlung die Frage nach der Prioritätensetzung, und diese Frage ist auch der Ausgangspunkt der vorliegenden theoretischen Arbeit. Welche Haltungen und somit Ziele für die Bereiche der Filmvermittlung und Theaterpädagogik kennt die Theorie? Lassen sich beide miteinander vereinbaren? Welche Aspekte müssen infolgedessen für die Planung theaterpädagogischer Projekte oder Workshops im Rahmen der Filmvermittlung priorisiert werden? Mit welchen Methoden können diese Ziele erreicht werden? Dafür soll (ebenfalls ausgehend von der theoretischen Aufarbeitung) die Methodenvielfalt der beiden Fachbereiche zunächst erarbeitet werden und dann in einem theaterpädagogischen Stundenkonzept für die Nachbereitung eines Filmes aufgezeigt und erläutert werden.

Filmvermittlung

Im Folgenden soll nun zuerst der Bereich der Filmvermittlung genauer unter die Lupe genommen werden. Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Disziplin, ihrer Geschichte und Methoden würde - und das schon bei der Analyse einer dieser erwähnten Aspekte - den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Trotzdem ist es notwendig und hilfreich für die theaterpädagogische Arbeit innerhalb dieses Feldes auch den Hintergrund zu filmvermittelnden Perspektiven zu kennen. Das folgende Kapitel versucht einen Überblick zunächst über die Definition von Filmvermittlung zu geben und auch darüber, wie sie sich dadurch von benachbarten Feldern wie der Filmpädagogik,

Filmdidaktik oder Filmerziehung abgrenzt. Dafür soll ein Blick in die Geschichte und internationale Perspektiven geworfen werden, dazu ziehe ich vor allem das „Handbuch Filmsoziologie“ heran, das als Grundlagenwerk einen Überblick über den State of Art in diesem Feld bietet. Ausgehend von dieser Definition und daraus resultierenden Haltungen sollen in einem weiteren Schritt auch Methoden gesammelt werden, wie sie in der Filmvermittlung angewandt und vorgeschlagen werden.

2.a. Eine Frage der Haltung(en) und wie die Geschichte sie prägt

Filmvermittlung ist ein Begriff, der laut Malte Hagener, so nur in der deutschen Sprache existiert und „zwischen der instrumentellen Vorstellung von Kompetenz und dem romantischen Ideal der (Selbst-) Bildung oszilliert“ (Hagener, 2022:1329). Es handle sich um ein Konzept, das sich an verschiedenen Schnittstellen befinde. Nämlich an jener zwischen Theorie und Praxis, an einer zwischen Subjekt und Objekt und weiters an einer zwischen Struktur und Ereignis.

Die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zeige sich in dem eben genannten Zitat, das den Wunsch nach der Balance einerseits zwischen der Beherrschung und der Vorstellung von Beherrschbarkeit von abgesichertem Wissen, nachgewiesenen Fakten und einer Technik ausdrückt. Zusammen sind sie eindeutig beschreib- und prüfbar. Auf der anderen Seite dieses Balanceakts stehe, so Hagener, die unabschließbare Suchbewegung nach Identität und eine soziale und (medien-) technologische Gestaltungsform, in der idealerweise kein vorgegebener Inhalt weitergegeben wird, sondern sich alle Beteiligten im Prozess verändern. In diesem Anspruch zeige sich auch die erwähnte Schnittstelle zwischen Subjekt und Objekt, sowie zwischen Struktur und Ereignis. Historisch hänge der Begriff der Filmvermittlung eng mit der Entwicklung der Filmkultur zusammen (weshalb hier auch auf diese, sowie damit verbundene Begriffe wie Filmbildung eingegangen werden soll) und verfüge über ein breit gefächertes Spektrum, das von der Filmkritik bis hin zum Videoessay reicht.

Zunächst muss jedoch nicht die Frage nach den Methoden der Vermittlung, sondern jene nach ihren Inhalten gestellt werden: Was wird eigentlich vermittelt? Vermittelt der Film etwas (ihm Äußerliches, etwas Anderes oder Neues)? Wird der Film selbst vermittelt (und somit er selbst reflektiert)? Wird dem Subjekt durch den Film etwas über sich selbst vermittelt? Die Filmvermittlung schließt in der Regel alle drei Komponenten mit ein und beschreibt sie folgendermaßen (vgl. Hagener 1330 ff.):

- Die Vermittlung von Wissen durch den Film (Weltwissen im weitesten Sinne)
- Vermittlung von dem Wissen über den Film (seine Geschichte und Ästhetik)
- Vermittlung von dem Wissen des Filmes (reflexives Wissen der Medialität des Films)

Weil die Filmvermittlung als Terminus technicus sich im Vergleich und Gegensatz zu den verwandten Begriffen der Filmpädagogik, Filmbildung oder Filmerziehung auf eine cinephile Tradition bezieht, lassen sich die spezifisch ästhetische Form des Films nicht von seinen Inhalten, von Subjektivität der Zuschauer*innen oder seiner medialen Eigengesetzlichkeit trennen. Ästhetische Gestalt, die erzählte Geschichte, die Entwicklung des Subjekts, der Produktionszusammenhang, der Zirkulationsmodus und die Überlieferung der einzelnen Kopie

müssten immer in ihrer Interdependenz und gegenseitigen Durchdringung verstanden werden. Im Sinne der cinephilen Tradition ist eine Auseinandersetzung mit dem Medium Film immer gleichzeitig ein ästhetischer Selbstzweck, sowie ein In-Beziehung-Treten mit der Welt (vgl. Hagener 2022:1330).

Hagener folgert weiter, dass die Filmvermittlung demnach also eine Sammlung von Praktiken, materiellen Gegenständen, sowie materieller und immaterieller Annahmen umschließt und beinhaltet. Wie bereits erwähnt handelt es sich um eine soziale und (medien-)technologische Gestaltungsform. Das heißt es wird eine dynamische Situation geschaffen, wo Subjektivität, Handlungsmöglichkeiten, Diskurse und materielle Gegebenheiten eingebunden und verbunden werden. Es gibt also kein statisches Objekt oder Vorgehen (wie Dokumente, Dinge, Apparate oder Annahmen das zum Beispiel sein könnten), das man sezieren und analysieren könnte. Im Idealfall ist es laut Hagener nicht der Inhalt, der weitergegeben wird, sondern eben ein Prozess, der angestoßen wird, in dem sich alle Beteiligten verändern (vgl. Hagener 2002:1330).

Bevor nun aber in einem nächsten Unterkapitel darauf eingegangen werden soll, welche Methoden die Filmvermittlung kennt und in welcher Form und mit welchen Prioritäten sie und ihre Geschwisterdisziplinen der Filmerziehung, Filmpädagogik und Filmbildung Film vermitteln, soll zunächst ein Blick in die Geschichte geworfen werden. Wenn der Vermittlungsprozess, in dem sich alle Beteiligten verändern als Ziel der Filmvermittlung angesehen wird, ist es auch interessant nachzuvollziehen, aus welchen geschichtlichen Beweg- und Hintergründen diese Veränderung aller Beteiligten erstrebenswert war und ist.

Grob kann die Geschichte der Filmvermittlung laut Hagener (2022:1331 ff.) in drei Phasen eingeteilt werden: Institutionalisierte Strukturen in den 1920er bis 1940er-Jahren, die neuen Wellen und das Kunstkino in den 1950er-1980er-Jahren und der Film im Ensemble von digitalen Netzwerken seit der 1990er-Jahre. Generell lassen sich die Anfänge der Filmvermittlung nur sehr zerstreut zurückverfolgen, nämlich in verschiedensten Bereichen: in Bildungszusammenhängen, künstlerisch-avantgardistischen Kreisen, in Debatten von Politik und dem Rechtssystem, als Hoffnungsträger oder Anlass für Befürchtungen, als Texte, Vorträge, Gründung von Institutionen oder als Filme. Im Folgenden soll diese Einteilung und Zusammenfassung wie sie Hagener beschreibt kurz dargestellt werden.

Bereits in den 1920er Jahren, wenn nicht früher, bringt die Faszination für das Medium Film „filmvermittelnde Filme“ hervor, die sich mit Abläufen, Technologien und Tricks der Filmherstellung beschäftigen. Jean Bonit-Lèvy produzierte zahlreiche dieser meist kurzen Filme und begründet somit auch die Utopie eines „cinéma éducateurs“. Generell gewinnt der Film nach dem 1. Weltkrieg als Gegenstand ernst zu nehmender Wissenschaft an Bedeutung. Die vertretenen Positionen reichen von äußerst kritisch und ein gefährdendes Potential sehend bis zu sehr hoffnungsvollen Haltungen der künstlerischen Avantgarde, die im Film das Potential sieht, durch das sich der Mensch neu erfinden könne. Zunächst beschäftigte sich die Avantgarde der 1920er Jahre mit formalen Experimenten und abstrakten Formen, um den Film auf seine grundlegenden Gestaltungsmerkmale zurückzuführen. Es entstanden nach dem 1. Weltkrieg aber auch viele Filmclubs, Ciné-clubs oder film societies in Paris, Berlin, London, Amsterdam, Rotterdam und anderen urbanen Zentren, die sich als Alternative zu den kommerziellen Kinos verstanden. Nämlich sowohl in der Filmauswahl als auch in der Vorstellung davon, was Film als künstlerisches Kommunikationsmittel leisten kann und sollte. Sie sahen im Film die Möglichkeit

der Welterschließung, ein Medium, das einen anderen Blick auf die Transformationsprozesse der Moderne gewähren kann und vertraten eine hoffnungsvolle Position gegenüber der Rolle des Filmes. Insofern geht mit dem Selbstverständnis dieser Filmclubs auch das Bild einer radikalen Erziehungseinrichtung einher, wo man sich der Debatte und Einordnung historischer Bewegtbilder widmet, den Film als Subjekt und Objekt von Bildung sieht und ihn als etwas versteht, das das Weltverhältnis der Subjekte betrifft. Die Mittel, mit denen zu diesem Zweck operiert wurden, finden sich auch heute noch in kommunalen Kinos:

- Filmreihen mit thematischer Kohärenz – Retrospektiven und Gesamtüberblicke
- Einführungen zu Filmen, Diskussionsveranstaltungen im Anschluss (mit Filmschaffenden oder Kritiker*innen, Theoretiker*innen und anderen Expert*innen)
- Kommentierte Projektion von Fragmenten, Gegenüberstellung unterschiedlicher Stile und Darstellungsweisen
- Publizistische Begleitung der Vorführungen mit Texten, Broschüren und Bücher

Demnach folgert Hagener (2022:1333) auch, dass bereits in den 1920er-Jahren eine historische, ästhetische und theoretische Einordnung sowie Wertung von Filmen erkennbar sei. Diese Art der Filmvermittlung wurde aber nicht von Institutionen getragen, die mit ausreichend finanziellen und organisatorischen Ressourcen ausgestattet waren, weshalb die Filmclubs häufig kurzlebige Initiativen, (getragen von den selbstaussbeuterischen Idealen einzelner Akteur*innen) waren - oft auch bedroht von ordnungspolitischen Eingriffen durch die Vorstellung von Emanzipation und Selbstermächtigung durch den Film und die Filmvermittlung, die diese vertraten. Daraus geht hervor, so formuliert es Hagener (2022:1333), dass Filmkultur im Kern immer auch Filmvermittlungskultur ist und dass sie die Wertschätzung des Mediums sowie seiner Ästhetik und Spezifik zum Ziel hat. Orte, die diese Ziele verfolgen sind demnach bereits erwähnte Filmclubs, Filmzeitschriften aber auch Filmschulen und Filmarchive. In den 1920er-Jahren existierte bereits ein umfangreiches Ausbildungs- und Fortbildungsangebot, das jedoch weder formalisiert noch institutionalisiert war, also im Rahmen von Filmclubs, Kunstaussstellungen oder von politischen Parteien und Fortbildungseinrichtungen organisiert wurde. Es gab keine eigenen Studiengänge oder dafür vorgesehene Einrichtungen, was auch dem geschuldet ist, dass Technik, Kunst, Bildung, Industrie und nationalstaatliche Interessen bei der Notwendigkeit ein Curriculum zu erstellen nicht unbedingt auf einen grünen Zweig kamen und die einzelnen Interessen wenig Überschneidungspunkte boten. Demnach ist es auch nicht verwunderlich, dass die weltweit ersten drei Filmschulen unter autoritären Regimes und im Rahmen einer Neuerfindung und Neuausrichtung des nationalen Kinos entstanden, nämlich in Moskau (1919) in Italien (1935) und im deutsch-besetzten Paris (1943). Neben der Filmherstellung und der Filmbildung etablierten sich in den 1920ern auch andere Elemente der Filmvermittlung: die Filmkritik und Medienreflektion wurde salonfähig, erste Ansätze der Filmtheorie entstanden und erste Filmarchive zur Sicherung und Darstellung von Filmgeschichte wurden gegründet (prominentestes Beispiel ist die cinématèque française), sowie Bücher über Filmgeschichte publiziert. Besonders in Frankreich wurde bereits in den 1920er- und 1930er-Jahren ein weitgreifendes System der Filmkultur (wie bereits erwähnt vor allem durch engagierte Eigeninitiativen und unabhängig von staatlicher Unterstützung) entworfen, was eine höhere kulturelle Wertschätzung des Filmes zumindest in Frankreich begründen lässt und somit ein Ziel der Filmvermittlung erreicht werden konnte (Hagener 1331 ff.).

Nach dem 2. Weltkrieg war auch jenen klar, die zuvor sehr hoffnungsvolle Positionen gegenüber der Rolle des Filmes und der Filmvermittlung hatten, dass Film kein von sich auch demokratisches oder progressives Medium ist. Wie das nationalsozialistische Deutschland oder die stalinistische Sowjetunion gezeigt haben, kommt es auf die Verwendung des Filmes an, um seine vermittelnde Wirkung in positiver Weise zu nutzen. Der 2. Weltkrieg wird, so Hagener, auch als Bruchstelle der Filmhistoriografie verstanden. Generell erfolgte eine Ausdifferenzierung der Bildungs- und Kulturangebote nach 1945, und Film erfreute sich einer prominenten Rolle in der Nachkriegsentwicklung. Beispielhaft für diese Cinephilie und neue Wellen in den 1950er- bis 1980er-Jahren sollen im Folgenden kurz die Entwicklungen in Frankreich und Deutschland beschrieben werden.

In Frankreich setzten sich nicht-staatliche, linksgerichtete, liberale, katholische und humanistische Initiativen für den Film als künstlerisches Medium und zentrales Element einer ästhetischen Erziehung ein. Der Film und die Filmvermittlung sollte einen erneuten Zivilisationsbruch entgegenwirken. Wie bereits in der Zwischenkriegszeit bildeten sich auch in der Nachkriegszeit Überschneidungen und Zusammenhänge zwischen den Filmschaffenden (novuelle vague und rive gauche, letztere wirkten immer wieder auch in filmvermittelnden Projekten mit), Kinos und Filmarchiven (cinématèque française) und Filmzeitschriften (cahiers du cinéma und positif). Diese Initiativen wollten bewusst die Differenzierung zwischen staatlichen Institutionen, freien Initiativen und der Kunstentwicklung überwinden und so ihr politisches Anliegen verwirklichen, nämlich das Kino als Element der ästhetischen Erziehung und Träger einer alle Schichten erreichenden Volksbildung. In diesem Zusammenhang zitiert Hagener Alain Bergala: „Diese Bewegungen aus der Nachkriegszeit verankerten im öffentlichen und politischen Bewusstsein Frankreichs den Gedanken, dass das Kino ein idealer Träger der Volksbildung sei, insofern es alle Schichten der Bevölkerung erreicht, unabhängig von sozialen Unterschieden und Bildungsniveau.“ (Bergala 2015:283, in Hagener 2022:1335). Diese grundsätzlich positive Einstellung dem Kino gegenüber ist prägend für die französische Tradition. Dadurch gelang auch einer Gruppe junger Cinephiler mit prominenten Vertretern wie Jean-Luc Godard, François Truffaut, Jacques Rivette, Eric Rohmer und Claude Chabrol der schnelle Einstieg in die Filmindustrie. Ihre Filme der Nouvelle Vague beschäftigten sich zum einen mit der Filmgeschichte selbst durch zahlreiche Anspielungen und andererseits mit der Frage nach der Vermittlung durch Film.

Aufgrund der historischen Gegebenheiten war die Einstellung zum Film in Deutschland eine grundsätzlich andere. Der Film war bis 1945 Teil einer mörderischen Politik und auch in den 1950er-Jahren dominierten ihre Protagonist*innen weiterhin den Unterhaltungsfilm. Demnach ist es nicht verwunderlich, dass die verschiedenen Initiativen in Deutschland sich so weit wie möglich von der Mainstream-Filmproduktion abgrenzen wollten. Dazu zählten junge Filmemacher in Verbindung mit dem Oberhausener Manifest, die Zeitschrift „Filmkritik“ und die Gründung von Filmmuseen, Festivals und kommunalen Kinos. Untermauert wurde diese distanzierte Haltung vielleicht zusätzlich von der kritischen Haltung der Frankfurter Schule in liberalen und linken Kreisen gegenüber den Massenmedien und manifestierte sich auch in den filmischen Ausdrucksmitteln. Während französische Filme der Nouvelle Vague einen spielerischen Umgang mit der Filmgeschichte und Anspielungen darauf wählten, ist der deutsche Film von formaler Strenge und inhaltlicher Ernsthaftigkeit geprägt. Der Fokus liegt auf den dargestellten Inhalten, nicht auf den ästhetischen Erfahrungen. Die inhaltliche Fokussierung lässt

sich auch in Zusammenhang damit bringen, dass die Verantwortung für Filmvermittlung in dieser Zeit von der „Bundeszentrale für politische Bildung“ ausging und wie der Name bereits erkennen lässt, vor allem politische Aufklärungsarbeit leisten sollte. Auch frühe Einführungswerke zur Filmanalyse konzentrierten sich vermehrt auf Literaturverfilmungen – gut einsetzbar im klassischen Deutschunterricht und mit klarem Bezug zu einer kanonischen Kunstform. Die Initiativen der Filmbildung in Deutschland erreichten nicht annähernd die Durchschlagskraft jener in Frankreich (Hagener 2022:1335 ff.).

Auch Entwicklungen der Filmvermittlung und Filmkultur seit den 1990er-Jahren und der Digitalisierung sollen beispielhaft anhand der Entwicklungen in Frankreich und Deutschland gezeigt werden. In Frankreich fand die Filmvermittlung ihren Höhepunkt in den frühen 1990ern, als der Kultur- und Bildungsminister Jack Lang die staatlichen Initiativen „Ecole et cinéma, collège au cinéma und lycéens au cinéma“ ins Leben rief. Verantwortlich für die Durchführung war der ehemalige Chefredakteur der Cahiers du cinéma und Weggefährte der Nouvelle Vague Alain Bergala, was wiederum die enge Verknüpfung und Verschmelzung von cinephiler Kultur, aktivem Filmschaffen und staatlicher Medienbildung in Frankreich aufzeigt. Im Sinne der französischen cinephilen Tradition wird die Filmvermittlung als integrativer Bestandteil von Kino verstanden und diese staatlichen Initiativen betrachteten den Film nicht als neutralen Träger von Inhalt, sondern rückten vor allem die mediale Spezifik des Filmes und seine ästhetischen Eigenschaften in den Mittelpunkt. Es wurde der Grundstein für eine breite schulische Vermittlungsarbeit gelegt, die Film als gesellschaftliches und ästhetisches Medium ernst nimmt. Weitere wichtige Entwicklungen für die Filmvermittlung sind die Entstehung und Festigung einer akademischen und journalistischen Tradition, die Frankreich insgesamt zu einer breit gefächerten, diversen und anspruchsvollen Filmvermittlungslandschaft macht (vgl. Hagener 2022:1336 ff.).

In Deutschland ist seit den 1990er-Jahren eine Internationalisierung der Ansätze in der Filmvermittlung bemerkbar. Im Umfeld der Bremer Symposien zu Film wurde zum Beispiel Alain Bergalas Manifest „Kino als Kunst“ ins Deutsche übersetzt, was erwähnenswert ist, da die englische Übersetzung erst 2016 durch die Initiative des Österreichischen Filmmuseums entstanden ist. Außerdem wurde im Zuge der Symposien auch eine Buchreihe zur Filmvermittlung aufgelegt. Seitdem hat sich eine Vielzahl an Initiativen zur Filmvermittlung etabliert, darunter ist als prominentestes Beispiel „Vision Kino“, eine seit 2005 tätige gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Film- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen, zu nennen, aber auch zahlreiche dezentrale Projekte wie Initiativen zur Filmvermittlung im Umfeld des Frankfurter Filmmuseums oder das Freiburger Curriculum zur Filmbildung. Die deutsche Filmvermittlungslandschaft lebt von der Diversität ihrer Initiativen, die neue Impulse setzen, oft weil sie zunächst außerhalb traditioneller Institutionen entstehen und im engen Austausch mit anderen Sektoren des Filmbereichs (Filmkritik, kuratorische Praxis, Dokumentarfilm) entstehen. Interessant sind sie daher vor allem auch in Bezug auf ihre Kopplung von Theorie und Praxis durch das Miteinbeziehen von praktischen Momenten des Filmes in die Reflexion und Vermittlungspraxis (vgl. Hagener 2022:1336 ff.). Von Bedeutung für die Geschichte der Filmvermittlung nennt Hagener außerdem filmvermittelnde Filme wie jene der Avantgarde der 1920er- Jahre im Kunstbereich und ihre weiterentwickelte Form für installative Arbeiten in Museen oder Ausstellungsevents heutzutage oder filmvermittelnde Filme im Stil eines didaktischen Lehrfilms, im und für das Fernsehen hergestellt, die für die vorliegende Arbeit aber weniger interessant sind. Ebenso neue Dynamiken in den digitalen Netzwerken, die

Foren und eigene Genres die die „videographic film studies“ der Filmvermittlung hervorbringen. Abschließend folgert Hagener, dass obwohl das Kino seine zentrale kulturelle Rolle im 21. Jahrhundert eingebüßt habe, Elemente des Kinematografischen doch unbestreitbarer und wichtiger Bestandteil unserer medialisierten Kultur seien. Dementsprechend sei die Filmvermittlung immer noch eine zentrale Aufgabe einer aufgeklärten und kritisch reflektierten Gesellschaft, in der Individuen selbstbestimmt mit Medieninhalten operieren und an einer Öffentlichkeit partizipieren, die ganz wesentlich durch audiovisuelle Kommunikation geprägt ist. Wie der geschichtliche Überblick zeigt, ist Filmvermittlung immer in gesellschaftlichen Kontexten zu lesen und meist in nicht institutionalisierten Settings wie Schulen oder der Universität zu finden, sondern in der Alltagswelt (Kino, Familie, Freundeskreis, Bildungsverein), wo die Vermittlung durch den informellen Kontext und praxisnahes Arbeiten geprägt ist (Hagener 2022:1340 ff.)

2.b. Eine Frage der Haltung(en) und welche Methoden sich daraus ergeben.

Da nun ausführlich auf die Geschichte und Entwicklung der Filmvermittlung durch die Ausführungen von Hagener eingegangen worden ist, soll nun auch der benachbarte Begriff der Filmbildung erläutert werden. Speziell soll auf die bereits im Zusammenhang mit den Entwicklungen der Filmvermittlung betrachteten Zugänge von Alain Bergala (in Frankreich) und Bettina Henzler (in Deutschland) eingegangen werden, die Frank Beiler in dem Beitrag „Filmbildung“ (2022) neben der Arbeit anderer Autor*innen zu diesem Thema zusammenfasst. Beide Perspektiven stehen in einer cinephilen Tradition, welche dem Kino und Film keinen instrumentalisierbaren Zweck und Einsatz zuschreiben, den man im Vorfeld bestimmen könnte, und somit ein Spannungsfeld zu den Bildungsinstitutionen und ihren Haltungen eröffnen. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Filmbildung auch von der Filmerziehung, Filmpädagogik, der Filmdidaktik, Filmkompetenzvermittlung und der Medienpädagogik, da in eben genannten Handlungsfeldern der Zweck und Einsatz von Filmen und deren Bildungsgehalt im Vorfeld bereits bestimmt werden müssen (vgl. Beiler 2022). Speziell die Haltung, Ansichten und damit verbundenen Methoden von Alain Bergala und Bettina Henzler stehen in der Tradition der Cinephilie und sind somit für die vorliegende Arbeit von Interesse, da sich diese dem Thema der Filmvermittlung (nicht der Filmpädagogik, Filmdidaktik, etc.) und dem Einsatz der Theaterpädagogik innerhalb dieser widmet.

Alain Bergala war leitender Berater für die Politik der Filmbildung unter den französischen Kultur- und Bildungsminister Jack Lang und verantwortlich für den in diesem Kontext initiierten Fünfjahresplan für die Entwicklung von Kunst und Kultur an den Schulen. Bergalas frühere Beiträge in der Filmzeitschrift Cahiers du cinéma und seine eigene Filmografie zeigen seinen cinephilen Zugang zum Kino - eine bereits thematisierte Haltung, die das Kino als kulturelle Praxis und historische Bewegung anerkennt und im Gegensatz zu einer Pädagogisierung des Kinos oder einer planbaren Einsetzbarkeit von Filmen und damit verbundenen Bildungszielen steht. Das soll auch darauf zurückzuführen sein, dass Bergala die Leidenschaft vor der Theorie zum Einsatz bringt. Diese Leidenschaft zum Kino verhindere die Pädagogisierung seiner Arbeiten

und macht es sich zum Ziel die Filmvermittlung (*transmission*) als eine Form der Übertragung von einer Kunstform in den Schulbetrieb zum Einsatz zu bringen (Beiler 2022:1278).

Auch in „Kino als Kunst“ nähert sich Bergala erzählerisch und anekdotisch, kaum filmtheoretisch. Die Theorie ist nicht abwesend, sie steht jedoch im Hintergrund, um die Vermittlung jedem und jeder Beliebigen zukommen zu lassen. Echtes lernen hängt für Bergala nicht mit der Vermittlung einer bestimmten Filmpädagogik zusammen, die sich mit ausgefeilten Zugängen den Sinn und Zweck des Filmes nähern würde, sondern eben mit der Vermittlung einer cinephilen Haltung. Nicht das Filmwissen des Lehrers ist entscheidend, sondern seine Beziehung zum Kino und die Art und Weise wie er diesen Gegenstand erfasst. Der Lehrer ist nicht „der wissende Lehrmeister“, sondern in der Funktion eines „unwissenden Lehrmeisters“. Die Funktion des „unwissenden Lehrmeisters“ zeige, so Beiler, mögliche theoretische Verknüpfungen zu Rancière und Michel Serres (Beiler 2022:1278 ff.). Serres verlagert einen Teil der Autorität im Prozess der Wissensermittlung von der Lehrperson in die Sache selbst und auch Bergala beziehe eine ähnliche Stellung, die es in der Umsetzung und im Kontakt mit den Bildungsinstitutionen zu verteidigen gilt. Bergala selbst greift in seinen Texten die Wendung des *passeurs* (Vermittlers) auf, den auch Serge Daney verwendete und stellt die Haltung und Leidenschaft der Vermittler*innen in den Vordergrund. Ein grundlegender Schritt, um Kindern einen Zugang zu Kunst zu eröffnen, sei es, sich zum *passeur* zu machen:

„Wenn der Erwachsene freiwillig, aus Überzeugung und Liebe zu einer Kunst das Risiko eingeht, sich zum Passeur zu machen, ändert sich auch sein symbolischer Status: Er gibt seine durch die Institution definierte und begrenzte Rolle als Lehrer für den Augenblick auf und tritt von einer anderen, ungeschützteren Stelle seiner selbst her in Beziehung und ins Gespräch mit seinen Schülern. Dann kommen sein persönlicher Geschmack und seine eigene tiefere Beziehung zu diesem oder jenem Kunstwerk ins Spiel, und das ‚ich‘, das in seiner Rolle als Lehrer schädlich sein könnte, wird für eine gute Initiation praktisch unentbehrlich.“ (Bergala 2006:52, in Bailer 2022:1280)

Vermittler*innen (*passeur*) zeigen sich mit ihrem persönlichen Geschmack, schon bei der Filmauswahl und weil diese nicht zwingend mit den Sehgewohnheiten der Schüler*innen übereinstimmt, gehen sie das Risiko von Langeweile, Unverständnis und Irritation ein. Doch genau dieser Widerstand ist für Bergala ein wichtiges Instrument: „Das Werk, das im Leben eines Menschen zählen wird, ist zunächst etwas, das Widerstand leistet [...]“ und weiter sei dieser Widerstand eine Eigenschaft der Kunst selbst, sie sei eben „ein Ferment der Anarchie, des Skandals, der Unordnung. Sie stiftet per Definition Unruhe in der Institution.“ (Bergala 2006:55, in Bailer 2022:1279). Kunst sprengt somit die formalen und auferlegten Rahmen und für Bergala ist diese Sprengkraft einer der wichtigsten Gründe Filmvermittlung in den Schulen zu verankern.

Als Hilfestellung für die Durchführung der Filmvermittlung an Schulen schlägt er eine Sammlung von Filmen, „Hundert Filme für eine andere Bildung“, vor und schlägt als Methode dazu vor, Filmfragmente aus der Sammlung zu sichten und miteinander in Beziehung zu setzen. Im Mittelpunkt dieser Vermittlungsherangehensweise steht Bergalas „Pädagogik des Schaffensprozesses“. Verstand und Vorstellungskraft müssen angestrengt werden, um zu verstehen, was von den Regisseur*innen unter den vielen anderen Möglichkeiten dargestellt wurde. Auswahl, Anordnung und Ansatz sind Kategorien, die dabei helfen sollen, sich dem filmischen Schaffensakt mit Verstand und Vorstellungskraft anzunähern. Bei der Auswahl (der

möglichen Realitäten) handelt es sich um Szenerie, Schauspieler*innen, Farben, Gesten, Rhythmen, Montageaufnahmen, Tonmischung, etc. Die Anordnung versteht das Verhältnis der Dinge im Raum zueinander und der Ansatz wiederum die Perspektive auf die ausgewählten Dinge im Raum, also Kameradistanz, Achse, Höhe, Anfangs- und Endschnitte, etc. All diese Einordnungen haben aber letztendlich das Ziel, dass diese Schritte in der Praxis vorgenommen werden und die Schülerinnen selbst einen Film erschaffen. Dieses Ziel wird von Bergala jedoch genau spezifiziert: Das wichtigste Ziel der Filmproduktion in der Schule sei nicht der fertige Film, sondern die Erfahrung eines künstlerischen Schaffensaktes. Auch wenn dieser noch so bescheiden ist, denn in der Geste des Machens liege eine Erkenntniskraft, die nur so zu erlangen sei. Demnach geht es Bergala beim Schaffensprozess nicht um den Einsatz erlangter Kenntnisse aus der Filmanalyse und ihrer Logik, also zum Beispiel eine bestimmte Kameraperspektive zu wählen, um eine bestimmte Beziehung zwischen Menschen und ihren jeweiligen Status zu zeigen. Vielmehr geht es Bergala darum, Kindern eine Art von künstlerischer Intuition zu eröffnen. Natürlich gibt es bewusste Entscheidungen im Schaffensprozess von Kunst und Film, gleichzeitig aber auch viele unbewusste und jenseits der Logik getroffene Entscheidungen, welche wiederum unterschiedlichste Interpretationen und Zugänge ermöglichen. Bergala möchte den Schüler*innen Zugang zu diesen künstlerischen Intuitionen gewähren, und jedem Kind jeweils eigene Erfahrungszugänge zum filmischen Schaffensakt vermitteln. Die Ermöglichung eigener, individueller Erfahrungszugänge lässt Beiler in den Vermittlungsansätzen und -methoden einen Bildungsbegriff im Sinne der humboldtschen Tradition orten (vgl. Beiler 2022:1280 ff.).

Bettina Henzler setzt Bergalas Überlegungen in ihrem Buch „Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis“ (Henzler 2013) fort. Sie bezieht sich auf Bergalas Arbeit im französischen Kontext und möchte „Anregungen und Argumentationsgrundlagen für die Entwicklung der Filmvermittlung als kulturelle und ästhetische Bildung“ in Deutschland bieten, wo eine cinephile Praxis, die Kunst, Wissenschaft und Pädagogik kombiniert, noch nicht Fuß gefasst hätte (vgl. Beiler 2022:1281).

Henzler entwickelt in Zuge dessen eine Didaktik weiter, die auf der Idee des „unwissenden Lehrmeisters“, *passeurs* oder *amateurs* aufbaut wie sie schon bei Bergala und Cinephilen Thema war und weiter auf Rancière zurückverfolgt werden kann. Das Material steht hier als „Dritter“ in der Vermittlungsbeziehung, wie auch bei der autodidaktischen Cinephilie. Ihre damit verbundenen Konzepte der Filmvermittlung bestärken vor allem die Haltung des *passeurs* darin, nicht die Autorität der Persönlichkeit zu verwenden, um die abgesicherte Autorität der Institution zu ersetzen. Vielmehr gehe es um eine „Einstellung“ oder den „liebenden Blicke des *amateurs*“, den Henzler in der Cinephilie und Bergalas Positionen oder als „unwissenden Lehrmeister“ bei Rancière findet. Beide Haltungen ähneln sich darin, dass die Lehrenden ihr Wissen nicht hierarchisch zum Einsatz bringen und sich mit ihrer Persönlichkeit in ihrer Haltung gegenüber dem zu vermittelnden Wissen in den Unterricht einbringen. Somit wird die Autorität in den Film verlagert und dieser erfüllt auch die Funktion des bei Bergala bereits erwähnten Widerstandsmoments gegenüber der gängigen Sehgewohnheiten. Henzlers vorgeschlagene Vermittlungsstrategien bieten dementsprechend eine „Doppelfunktion“ der Lehrenden: Zum einen positionieren sie sich als leidenschaftliche Cineasten (oder werden zu diesen), zum anderen ermöglichen sie Schüler*innen den Freiraum zur eigenen Entfaltung. Sie spricht von den

„methodische Grundprinzipien des cinephilen Vermittlungsansatzes“ und unterteilt sie in vier Strategien:

- Auswählen/Zeigen/Anschauen: bezieht sich auf die konkrete Auswahl eines Filmes für die Unterrichtsstunde; Zeigen und Anschauen sind Bestandteile davon. Es wird eine unbekannte Realität gezeigt und somit Wissen über das Leben vermittelt.
- Fragmente in Beziehung setzen: bezieht sich auf die Analyse von Filmausschnitten und diese in Beziehung setzen als zentral Strategie der Filmvermittlung, regt individuelle Geschmacksbildung an und bringt den *passeur* zum Einsatz.
- Arbeit am Material: knüpft an den „unwissenden Lehrmeister“ an; das Material tritt an Stelle des Wissensdiskurses, der *passeur* und seine Haltung zum Film tritt in den Vordergrund.
- Filmschaffen: hier hebt Henzler das Potenzial von bildnerischen Schaffensprozessen für die Bildung hervor. Sie vergleicht in diesem Zusammenhang auch die Herangehensweise von Bergala mit der Arbeit von Ferdinand Deligny, der in den 1950er-Jahren mit autistischen Kindern gearbeitet hat und die Kamera dabei einsetzte. Er erweiterte so das sprachlich geformte Gedächtnis um „eine Art Bild-Gedächtnis“, was den Kindern die oftmals Probleme mit sinnhaftem Sprechen hatten eine weitere Möglichkeit eröffnete, ihre Wahrnehmung aufzuzeichnen und mit anderen zu teilen/ für andere sichtbar zu machen. Delignys Arbeit bestätige laut Henzler Bergalas Ansicht, dass durch das Filmschaffen als andere Ausdrucksform Kinder, die durch den sprach- und logikbasierten Unterricht ausgeschlossen werden, wieder integriert werden können. Jedoch warnte Bergala auch vor der Produktfixiertheit im Schaffensprozess, das Filmschaffen soll als Selbstzweck im Unterricht verstanden werden, als Möglichkeit für die individuelle Erfahrung des Schaffensprozesses, auch wenn es die sprachliche Dominanz innerhalb der Institution ergänzen könne. Beiler folgert, dass Henzler Bergalas Thesen stärkt und gleichzeitig betont, dass cinephile Vermittlungsansätze für mehr Chancengleichheit in Bildungsinstitutionen genutzt werden könnten (vgl. Beiler 2022:1284).

Wie bereits eingangs erwähnt, grenzt sich die Filmbildung von den ähnlich klingenden und ebenfalls der Filmvermittlung verschriebenen Handlungsfeldern der Filmpädagogik, Filmerziehung, Filmkompetenzvermittlung, Filmdidaktik und Medienpädagogik dadurch ab, dass sie den Film keinen im vorhinein instrumentalisierbaren Zweck und Einsatz zuschreibt. Trotzdem soll auf Akteur*innen in den jeweiligen Feldern verwiesen werden, um das Spektrum an Methoden zur Filmvermittlung aufzuzeigen, auch wenn die zugrunde liegende Haltung dem Film gegenüber und der Erfahrung des Film-Erlebens eine jeweils andere ist.

Im deutschsprachigen Raum ist das Online-Portal „kinofenster.de“ der Bundeszentrale für politische Bildung eine Referenz für Filmerziehung und Filmpädagogik. Neben Arbeitsblättern finden sich auch Filmhefte, Filmglossare und eine Auswahl an Methoden („der rezeptiven und praktischen Filmarbeit“ für Lehrende. Diese werden strukturiert nach Diskussionsmethoden, analytische Methoden und spielerischen und gestalterischen Methoden. Darunter wiederum finden sich zum Beispiel Beobachtungsaufgaben, Analysevorschlüsse von Filmplakaten, Interview- und Reflexionsleitfäden, Anstöße zum Vergleich von Film mit Bilderbuch-, Roman- oder

Comicvorlage und Anleitungen zum Verfassen einer Filmkritik (vgl. www.kinofenster.de, Stand 13.10.2024).

Weiters gibt es die gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Film- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen „VISION KINO“, die von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, der Filmförderungsanstalt, der Stiftung Deutsche Kinemathek, und der „Kino macht Schule“ GbR unterstützt wird. Ziel von KINO VISION ist es, die Filmkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken, sie für den Kultur- und Rezeptionsort des Films - dem Kino zu sensibilisieren. Kino Vision stellt eine umfassende Materialsammlung für schulische Bildung, sowie Publikationen, Leitfäden, Didaktische DVDs und Dokumentarfilme, Filmhefte zu einzelnen Kinoproduktionen und praxisnahe Informationen zur Verfügung und verweist außerdem auf ähnliche Angebote wie zum Beispiel jenes des Österreichischen Filmmuseums oder auf eine Linkliste zu Plattformen und Tools zum Unterrichten mit digitalen Medien. Die Methodenauswahl wird ebenfalls in einzelne Kategorien eingeteilt: Aufgaben zur Filmanalyse, gestalterische und filmpraktische Aufgaben, Aufgaben rund um den Film (Filmkultur). Unter den gestalterischen Aufgaben findet sich der Vorschlag des Szenisches Spiels, womit die Theaterpädagogik als Methode der Filmvermittlung ins Spiel gebracht wird. Auch in den Leitfäden „Filme im Kino erleben“, „Inklusion und Film“ wird auf das Szenische Spiel als kreativ-aktiver Zugang innerhalb der Filmpädagogik verwiesen, oder auf Pantomime als Übung. In der Modulsammlung für rassismus- und antisemitismuskritische Filmvermittlung für die 1. bis 6. Klasse „Film mach Mut“ werden einzelne Übungen sogar explizit der Theaterpädagogik zugeordnet, zum Beispiel mittels Rollenkarten und Beschreibungen einer Figur in eine Rolle schlüpfen und sich in diese einfühlen oder selbst Geschichten erfinden und nachspielen, die den Themen des Filmes ähneln. Ebenso werden in dieser Publikation Methoden nach Augusto Boal wie das Forum- oder Statuentheater als Methoden vorgeschlagen (vgl. www.visionkino.de, Stand 13.10.2024).

Die Filmkompetenzvermittlung betreffend bietet der Filmkanon, der auf Einladung der Bundeszentrale für politische Bildung im Juli 2003 erstellt wurde, Orientierung. 35 Filme sollen für die Vielfältigkeit der Kunstform Film, für seine Geschichte als bedeutendsten Medium des 20. Jahrhunderts sensibilisieren und diesen bedeutenden Werken der Filmgeschichte auch im Schulunterricht mehr Aufmerksamkeit einräumen. Dazu werden Dossiers zur Verfügung gestellt und Verlinkungen zu weiteren für den Unterricht hilfreiche Materialien, unter anderen auf der Plattform kinofenster.de. Generell bietet die Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung eine umfangreiche Auswahl zum Thema Filmbildung und Medienpädagogik, darunter auch die Filmkompetenzklärung im Zuge des Kongresses „Kino macht Schule“ zu den Perspektiven der Vermittlung von Filmkompetenz an deutschen Schulen unter Einbeziehung internationaler im Schulsystem verankerter Beispiele (vgl. www.bpb.de/lernen/bildungsthemen/, Stand 13.10.2024).

Natürlich gibt es etliche Publikationen zum Thema Medienpädagogik, Filmdidaktik oder Filmpädagogik, die wiederum unterrichtspraktische Vorschläge, filmdidaktische Überlegungen und Informationen zur Planung von Filmunterricht geben. Die Analyse und Untersuchung solcher Werke (unter anderem auf den Stellenwert von theaterpädagogischen Zugängen im Rahmen der Film- und Mediendidaktik) würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen. Die in diesem Kapitel versuchte Annäherungen an Methoden der Filmvermittlung, wie sie Alain Bergala und in

weiterentwickelter Form Bettina Henzler vorschlagen, soll gemeinsam mit den einer übersichtsartigen Aufzählung von Methoden gängiger (Online-)Portale für Filmpädagogik und Filmkompetenz als Überblick und Anstoß für weitere Recherchen reichen.

Theaterpädagogik

Jessica Höhn schreibt in der Einleitung ihres Buches „Theaterpädagogik – Grundlagen, Zielgruppen, Übungen“, dass sie sich ihrem Werk aus der Praxis annähert. Dass der Austausch mit Kolleg*innen dabei geholfen habe, eine eigene Haltung zu entwickeln und dass ihr Buch und somit Gedanken zu Haltungen, Zielen und Übungen der Theaterpädagogik mögliche Antworten auf Fragen seien, die sie so selbst oder gemeinsam mit Kolleg*innen gestellt habe. Ihr Buch versteht sich als „Blick über die Schulter“ in die theaterpädagogische Praxis, in einen persönlichen Arbeitsalltag und in ein persönliches Arbeitsverständnis. Ein weiteres Buch, das eine Einführung in die Theaterpädagogik geben will, ist „Theaterpädagogik. Einführung“ von Tanja Bidlo. Im Vorwort erklärt sie, dass ihre Annäherung an das Thema aus eben dem Wunsch entstanden sei, neben den vielen praktischen Zugängen sich vor allem den theoretischen Hintergrund der Disziplin zu widmen. Wie Bidlo bemerkt, kann es eine rein theoretische Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik nicht geben, „weil es dem Wesen des Faches widerspricht“ (Bidlo 2006:9). Dementsprechend sollen nun diese zwei Zugänge und Einführungswerke in dem Versuch einer Definition des Faches, ihrer Haltungen und damit verbundenen Ziele sowie Methoden im Folgenden miteinander verschränkt, verglichen oder wenn nötig einander gegenübergestellt werden. Neben diesem Versuch, die Theaterpädagogik als Disziplin mit ihrer Geschichte und Methoden näherzubringen, wird in diesem Kapitel auch konkret auf aktuelle Diskurse in der Disziplin eingegangen, die sich mit Vermittlungsformaten der Theaterpädagogik auseinandersetzen. Stellvertretend werden dafür im Folgenden Gedanken von Ute Pinkert (2014), Geesche Wartemann (2009, 2010) und Marion Künstler (2009) näher betrachtet, sowie die Frage nach den Erwartungen von Schule und Theater an eine Zusammenarbeit, die sich der Vermittlung verschreibt.

3.a. Eine Frage der Haltung(en) und wie das Zielpublikum, die Geschichte und der Prozess sie formt

Eine Definition der Theaterpädagogik gibt Jessica Höhn (vgl. Höhn 2015:11 ff.), wenn sie nach ihrem Beruf und konkret danach, was sie als Theaterpädagogin nun mache, gefragt wird, folgendermaßen: Mit Menschen Theater spielen! Ihrer Meinung nach ist das die kürzeste, einfachste und schönste Beschreibung dieses Berufes. Anforderungen an diesen Beruf seien Leidenschaft (für die Theaterkunst), Demut (im Umgang mit Menschen) und Hingabe (zum Spiel). Und weiters würde sie als Theaterpädagogin Menschen dazu einladen, die Welt in ihrer Vielfalt (theaterspielend) zu erforschen, dabei neue Perspektiven (mit und von anderen) einzunehmen und sich in neuen Wegen, Sackgasen und Lösungen auszuprobieren. Damit Menschen mit Theaterspielen und -übungen ihre Spielfreude (wieder)entdecken oder ihre Hemmungen überwinden können, müsse ein dritter Raum geschaffen werden. Dieser, so Höhn, ist eine Verabredung zum „Wir tun nur so“-Spiel. Es ist eine Einladung und gleichzeitig auch die Erlaubnis, in andere Rollen und Situationen zu schlüpfen und die eigenen und gewohnten Verhaltensmuster kurz abzulegen. Als Spieler*innen können die Personen in andere Rollen

schlüpfen und so zum Beispiel nachempfinden, wie es sich anfühlt, Held oder Bösewicht zu werden und unbekannte Ausdrucksformen für Worte, Gefühle und Zustände finden. Die Spieler*innen werden zu Gestalten ihrer Theaterwelt und können so Orte, Figuren und Spielhandlungen selbst erfinden. Sie können sich selbst als Impulsgeber*innen erleben, die andere mit ihren Ideen zum Spielen einladen. Dabei müsse sich niemand an eine naturgetreue Abbildung der Realität halten, den das Theater biete hier genügend Möglichkeiten... So orientiere sich, weiter Höhn, die Theaterpädagogik nicht nur am klassischen Literaturtheater, sondern lässt sich auch vom Musik-, Masken-, Figuren-, Objekt-, Bewegungs- und Tanztheater inspirieren, sowie vom Zirkus und der Performance-Kunst oder von freien Aktionen des Straßentheaters, Flashmobs oder Walking Acts. Ebenso lässt sie sich von Medien und Computerspielen beeinflussen. Der Körper der Spieler*innen jedoch bleibt das vorrangige Gestaltungsmittel. Theaterpädagogische Übungen und Spiele regen die Fantasie, kreatives Denken und Flexibilität an, vor allem aber trainieren sie die Sinne und Ausdrucksfähigkeit der Spieler*innen, was die eigene Wahrnehmung angeht. Höhn bezieht sich hier auf die Wahrnehmung des Körpers (Wie stehe ich?), die Wahrnehmung des Raumes (Wo befinde ich mich?), die Wahrnehmung des Gegenübers (Wo ist mein Spielpartner?) und die Wahrnehmung der Signale des Spielpartners (Welche Spielimpulse sendet er?).

Weiter definiert Höhn die Theaterpädagogik in Abgrenzung zum Theater, das mindestens zwei Personen brauche, um stattzufinden – eine agierende Person auf der Bühne und eine zuschauende Person. (Fischer-Lichte 1983, in Höhn 2015:12). Die Theaterpädagogik im Gegensatz entfalte ihre Möglichkeiten am besten in einer Gruppe, wo jede*r sowohl in die Rolle der Akteur*innen als auch der Zuschauer*innen schlüpfen kann. Diese Dynamik in einer Gruppe kann motivierend, bestärkend und herausfordernd im Sinne von „alle machen das, was ich auch mache!“ oder „wenn das alle machen, dann kann ich das auch!“ wirken. In der Zuschauer*innen-Rolle lernen die Teilnehmenden eine ästhetische Wahrnehmung zu entwickeln und Wirkungen zu formulieren. Dafür braucht es jedoch eine wertschätzende Atmosphäre und konstruktive Feedback-Kultur als Grundlage. Die besondere Doppelrolle der Zuschauer-Spieler*innen macht es den Teilnehmenden möglich, sowohl Rückmeldungen für das Spiel anderer zu geben als auch ihr eigenes Handeln auf der Bühne zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Höhn 2015:12).

Dementsprechend sehe ein theaterpädagogischer Probenprozess laut Höhn (2015:13) folgendermaßen aus: „Theater spielen, darüber reden und wieder spielen oder Theater sehen, darüber reden und selbst spielen“. Dieser Prozess des Experimentierens, Gestaltens, Darstellens und der Diskussion stelle auch die Suche nach der eigenen Ausdrucksform dar und dabei handle es sich nicht um schauspielerische Perfektion, sondern viel mehr um das Ergebnis „aus dem Moment der gemeinsamen Erfahrung und der Freude am Theatermachen“. Wie oft gelesen oder gehört im Zusammenhang mit Theaterpädagogik, zeigt auch Höhn die positiven Auswirkungen von Theaterspielen auf. Spieler*innen können individuelle, soziale, kulturelle und künstlerische Lernerfahrungen machen und sich in persönlichen und beruflichen Kompetenzen weiterentwickeln. Höhn hebt aber außerdem hervor, dass eine solche Entwicklung nur erreicht werden könne, wenn Anforderungen, Bereitschaft und Rahmenbedingungen im richtigen Maße zusammentreffen und die Spieler*innen selbst das Theaterspielen als Möglichkeit für ihre Weiterentwicklung begreifen. Außerdem betont Höhn, dass Theaterspielen mit den neu gewonnen Erfahrungen zwar heilend wirken könne, die Theaterpädagogik jedoch klar von jeglicher Form therapeutischer Verfahren abzugrenzen sei. Einer solchen Fokussierung auf therapeutische Prozesse widmen sich Theater- und Dramatherapeuten. Ziele der Teilnehmenden eines Theaterworkshops seien oft die Abschlusspräsentation und eben das in eine andere

Rolle-Schlüpfen. Während der Probenarbeit müssen dafür aber kleiner Teilziele erreicht werden. Höhn definiert diese wie folgt:

- Arbeitsatmosphäre herstellen: Respekt und Vertrauen aufbauen, Regeln aushandeln, Toleranz und Offenheit gegenüber Geschmäckern entwickeln
- aus den Einzelnen wird eine Gruppe: Wir-Gefühl entwickelt sich, Verantwortung übernehmen, Einzelne arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin
- gemeinsamen Inhalt finden: ein für alle interessantes Thema und eine gemeinsame Gestaltungsform finden
- Theaterspielen lernen: Grundlagen des Theaterspielens, Bewusstsein für Körper, Bewegung, Rhythmus, Stimme, Sprache erlernen
- ästhetische Wahrnehmung entwickeln: Bühnengesetzte, szenische Verfahren und Theatermittel (ästhetische Mittel) kennenlernen

Bidlo definiert die Theaterpädagogik ebenfalls als Disziplin, die sich mit dem Theaterspielen beschäftigt und weist wie auch Höhn auf den Aspekt des (Wieder-)Heranführens an die Spielfreude hin. Auch stellt sie die Wahrnehmung als Element der Theaterpädagogik in den Raum und reiht daneben auch Koordination, Kommunikation, Beobachten und Fantasie, Mitgefühl, Emotion, Zusammenarbeit und Selbst-Konfrontation. Bidlo äußert ebenfalls, dass Theaterspielen zwar augenöffnend für die Wahrnehmung der Welt um uns sein kann, dafür aber Bedingungen erfüllt werden müssen. Es muss nämlich die Bereitschaft zum Spielen und damit die Freude am Spiel gegeben sein. Spielbereitschaft erfordere Mut, sich mit Offenheit auf Ungewissheit und Unerwartetes einzulassen und demnach muss die Theaterpädagogik „behutsam ans Spiel heranführen, um Freude zu entzünden, die stärker ist als die Angst vor irgendetwas oder irgendwem (vielleicht dem eigenen überhöhten Anspruch) zu versagen“ (vgl. Bidlo 2006:20). Die Wichtigkeit der Spielbereitschaft für die Theaterpädagogik hebt Bidlo außerdem hervor, wenn sie über die schöpferisch magischen Momente des Theaterspielens als spielerischen Einsatz der Fantasie spricht, wo Geschichten und Figuren erfunden und lebendig werden. Dass das Theaterspielen trotz seiner inhärenten Künstlichkeit authentisch ist, rühre daher, dass das Publikum wahrlich berührt oder provoziert wird und die Schauspieler*innen aus dem eigenen Emotions- und Erlebnisschatz eine Figur zu Leben erwecken. So folgert Bidlo (mit dem Vorsatz, dass dies vielleicht banal klinge), dass Theaterpädagogik ohne Theaterspielen nicht möglich ist. Ohne Theaterspielen wäre die Theaterpädagogik ihres Gegenstandes beraubt. Hier treffen sich Höhn und Bidlo also, wenn es um die Leidenschaft für das Theater, die Demut im Umgang mit den Menschen und die Hingabe zum Spiel geht.

Bidlo erläutert Theaterspielen weiters als sozialen Prozess, der in und durch die Gemeinschaft entsteht. Die eigenen Vorstellungen im Alleingang zu verwirklichen sei nicht möglich, dementgegen muss man sich abgleichen, aufeinander zugehen und immer wieder aufeinander Bezug nehmen, um authentisches Theater zu machen. Das Theaterspielen, Sich-Verwandeln und in eine andere Rolle-Schlüpfen ist laut Bidlo immer aus zwei antagonistischen Blickwinkeln zu betrachten. Nämlich: „Theaterspielen ist Gemeinschaftsarbeit und Theaterspielen ist Eigenarbeit.“ Ebenso wie: „Ich spiele Theater sichtbar nach außen und ich spiele Theater unsichtbar nach innen.“ (Bidlo 2006:23). Damit meint Bidlo den Prozess, in dem sich Spieler*innen und Zuschauer*innen selber kennenlernen und verweist auf den ästhetischen Lernprozess, der im Theaterspielen freigesetzt wird. Dabei würde man durch die Rolle und die darin erfahrenen Gefühle und Verhaltensmuster bereit erwähnter Selbst-Konfrontation ausgesetzt. Für das

Theaterspiel müssen Aspekte von sich selbst aufgegeben werden, andere werden jedoch neu entdeckt. Bei der Identifikation mit einer Figur oder Rolle leben sich Schauspieler*innen in ihre Geschichte und Gefühle ein. Diese stimmen oft nicht mit den eigenen Handlungsweisen oder Gefühlen überein, zeigen aber allemal neue Handlungsweisen, Abgründe oder Freuden auf. Ebenso entdecken die Zuschauer*innen durch das spielerische Abbild einer Wirklichkeit eigene individuelle Konflikte, Ängste oder Freuden. Spieler*innen und Zuschauer*innen lernen über sich selbst durch das Theaterspielen und Theaterschauen (vgl. Bidlo 2006:21ff). Hier überschneidet sich Bidlo und Höhn ebenfalls in der Ansicht, dass Theaterpädagogik vor allem in der Gruppe stattfinden und beide Perspektiven – Zuschauer*in und Schauspieler*in – wichtige Elemente sind. Bidlo fokussiert sich hier mehr auf den individuellen Lernprozess, Höhn bezieht sich außerdem auf den Probenprozess, der ebenfalls in einem Wechsel der Perspektiven besteht und dadurch zum Ziel führt. Wie auch Höhn verweist Bidlo darauf, dass Theaterspielen vor Publikum stattfinde und beide unabdingbar zusammengehören, sie weist aber auch auf Konzepte in der Theaterpädagogik hin, deren Ziel nicht unbedingt ein Bühnenstück ist wie zum Beispiel Ingo Schellers szenisches Lernen oder Heidi Freis Ausdrucksspiel aus dem Erlebnis. Diese Herangehensweisen kommen teilweise mit eingeschränkten oder völlig ohne Publikum aus (vgl. Bidlo 2006:24).

Da die Theaterpädagogik ein vielseitiges Betätigungsfeld umschließt und wie eben gesehen die Haltungen und Ziele dementsprechend variieren, ist auch die Palette an Vorstellungen davon, was Theaterpädagogik (sein) kann, groß. Ein Arbeitsfeld befasst sich mit dem Theaterspielen als Zugang für Laien und Interessierte zu künstlerisch anspruchsvollem Theaterspielen und Theaterschauen. Diese Perspektive fokussiert vor allem den Aspekt der Wahrnehmung in der Theaterpädagogik. Ein weiteres Arbeitsfeld behält eher den Aspekt der kreativ-schöpferischen Förderung im Auge und zielt darauf ab, Menschen durch das Theaterspiel Selbstentfaltung, Selbsterkenntnis und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen. Bidlo zitiert in diesem Zusammenhang Felix Rellstab (Bidlo 2006:26): „[...] Ziel des gemeinsamen Spielens ist die Aufhebung der Behinderungen und Schranken, die sie als einzelne und als Gruppe erfahren und das Hinführen zur Gemeinschaft aller. Das Spielen soll im Lebensumfeld einen gesellschaftlichen Integrationsprozess in Gang setzen“. Für eine präzise Verortung der Theaterpädagogik und um die Schwerpunktsetzung mehr im pädagogisch-schulenden Bereich oder im künstlerisch-integrativen Bereich einzuordnen, schlägt Bidlo vor, sich dem Begriff der Pädagogik, der im Wort der Theaterpädagogik steckt, zu nähern. Da die Suche nach der einen Pädagogik sich als langwierig und schwierig erweist, verweist sie auf die Anthropologie, die jeder Pädagogik zugrunde liegt. Demnach wird die Theaterpädagogik (wie auch die Kunst-, Tanz-, Medienpädagogik etc.) dem Begriff der Kulturellen Bildung bzw. der Kulturpädagogik zugeordnet. Bidlo (2006: 30 ff.) führt weiter aus, dass sich die Kulturpädagogik um die Förderung einer Bildung bemüht, in der Menschen einen besonderen und sehr individuellen Raum einnehmen können. In der kulturellen Bildung werde nämlich vor allem die Persönlichkeit und damit verbunden die Befindlichkeit des Menschen angesprochen. Diese können sich in diesem Umfeld schöpferisch entfalten und neue Ausdrucksformen finden. Dieses Umfeld kennt im Vergleich zu anderen Bereichen kein richtig und falsch im herkömmlichen Sinn, sondern viele Formen, Stile und Richtungen, die jeweils Ausdruck von Haltung, Wille, Wunsch und den Träumen der Menschen sind. Indem sich Menschen kulturell ausdrücken, inspirieren, provozieren und zur Auseinandersetzung mit Kunst angeregt werden, setzen sie sich auch mit sich selbst und dem eigenen Weltbild auseinander. Als Teil der kulturellen Bildung und einer Pädagogik des Theaterspielens folgert Bidlo, dass Theaterpädagogik zwei Seiten vereint: Die Kunst der Darstellung mit ihrem ästhetischen Resultat und die Darsteller*innen mit ihren

inneren Werten, Empfindungen und Einstellungen, auf deren Lebensbedingungen, Schwierigkeiten und Möglichkeiten Rücksicht genommen wird. Sie zitiert in diesem Zusammenhang außerdem Haun: „[...] Vermutlich jedoch in einem weitaus stärkeren Maße als dies Musik- und Kunstpädagogik leisten (wollen), stellt Theaterpädagogik neben ihre besondere künstlerische-kreative Bildungsarbeit die Persönlichkeit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, und betreibt somit auch Persönlichkeitsbildung. Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden“. (in Bidlo 2006:32 ff.)

Wie schon der Definitionsversuch der Filmvermittlung gezeigt hat, ist es die Geschichte, die diese formt und dementsprechend Methoden und Herangehensweisen hervorbringt. Bidlo (2006:35 ff.) umreißt ein kurzes Bild der geschichtlichen Entwicklung der Fachdisziplin Theaterpädagogik sowie damit verbundenen Haltungen und Prioritäten vor allem in der Frage nach Kunst als Selbstzweck oder Pädagogik mit einer instrumentalisierbaren und zweckgebundenen Kunst. Theaterpädagogik als Fachdisziplin entwickelte und etablierte sich in den 1970er- Jahren, in einer Zeit in der die pädagogische Hauptströmung die Förderung von sozialem und politischem Engagement der Bürger*innen gewesen sei, so Höhn. Dementsprechend wurde dem sozialen Lernen hohe Priorität eingeräumt. Unter diesen Bedingungen wurden ästhetische Erfahrungen und künstlerische Ansprüche eher in den Hintergrund gedrängt, um vermehrt soziale und kommunikative Kompetenzen mittels Empathie-Schulung, Rollendistanz und Rollenerprobung, Identitätsfindung und Außendarstellung zu stärken, immer mit dem Ziel der Veränderung. Ein bekannter und bis heute aktueller Ansatz ist das „Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal. In dieser und damit verwandten Methoden werden gesellschaftliche Missstände und Unterdrückungsmechanismen im theatralen Setting aufgezeigt, um diese schließlich zu überwinden. In den 1980er- Jahren wendete sich die Theaterpädagogik als Reaktion auf historische Entwicklungen zunehmend dem Individuum zu. Die große Utopie der Gesellschaftsveränderung durch die und den Einzelne*n konnte nicht eingelöst werden, so wurde das Individuum mit seinen individuellen Bedürfnissen ins Zentrum gerückt. Der Blick auf das politisch und sozial-agierende Subjekt wich einem Blick auf die subjektive Innensicht der einzelnen Subjekte. Das Psychodrama, sowie kreativ-schöpferische Therapieformen fanden Einzug, demnach entwickelte sich auch eine eher therapeutisch arbeitende Theaterpädagogik, die sich auf das Individuum und seine Biografie fokussiert. Diesmal wichen die künstlerischen Aspekte der Theaterpädagogik nicht zugunsten politischer und sozialer Ziele, sondern es erfolgte eine Instrumentalisierung zugunsten therapeutischer Ansätze. Schließlich in den 1990-er Jahren erhielten auch der künstlerische Anspruch und ästhetische Qualitäten in der Theaterpädagogik ihren Selbstzweck. Bidlo (2006:37 ff.) weist in diesem Zusammenhang aber auch darauf hin, dass, um den ästhetischen Qualitäten des Theaterspielens den notwendigen und lange verwehrten Raum zu geben oft auch ein unreflektiertes Erlebnis oder Event in den Mittelpunkt gerückt wird. Sie vermisst den Mittelweg zwischen einem absoluten Ausschluss pädagogischer Zielsetzungen und der Forderung nach dem künstlerischen Eigenwert und argumentiert weiter, dass der künstlerischen Arbeit oft pädagogische Aspekte zugrunde liegen, denen sich Theaterpädagog*innen nicht bewusst sind oder aber nicht kommunizieren. Und deshalb müssten Theaterpädagog*innen, die sich diesen pädagogischen Aspekten bewusst oder unbewusst nicht widmen, sich die Frage stellen (lassen), warum sie nicht eher im Bereich der Theaterdidaktik oder der Theaterästhetik arbeiten. Nicht der Wortklauberei zuliebe, aber sehr wohl für eine Ausrichtung, Zielsetzung und das Verständnis des eigenen Berufes müssten sich Theaterpädagog*innen sehr wohl mit diesen Fragen, Entwicklungen und dem schwierigen Verhältnis von Theater und Pädagogik beziehungsweise Kunst und Pädagogik auseinandersetzen. Dazu schreibt sie (2006:39):

„Es wird aber zu jeder Zeit darauf ankommen, wie Theaterpädagogen das zumindest bislang schwierige Verhältnis von Theater und Pädagogik, von ästhetischer Erfahrung und Bildungsprozess vor dem Hintergrund einer sich entfaltenden Persönlichkeit ausbalancieren. Aus diesem Grunde kann der Dialog nur in der Praxis zur Ausformung gelangen, der theoretische Diskurs darf aber nicht verdrängt oder ignoriert werden, sondern sollte zum Entwickeln der theaterpädagogischen Persönlichkeit und zur Konkretisierung des eigenen Verständnisses unbedingt geführt werden. Dabei darf zum einen die Motivation und zum anderen die Zielgruppe von theaterpädagogischer Arbeit, die eng mit der Motivation verknüpft ist, nicht aus den Augen verloren werden.“

Sie folgert, dass demnach der Ansatz und die Haltung das Verhältnis Theater/Kunst und Pädagogik betreffend im Kontext der jeweiligen Zielgruppe anders sein kann oder muss. Beispielhaft erklärt sie die Sinnhaftigkeit eines pädagogischen Ansatzes in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, eines therapeutischen Ansatzes in der Arbeit mit beeinträchtigten oder erkrankten Menschen und einen befreienden Ansatz wie ihn Augusto Boal oder Paolo Freire vertreten, um Unterdrückten einen theatralen Erprobungsraum fern der Wirklichkeit zu geben. Ebenso skizziert sie die Sinnhaftigkeit und Nachfrage eines Zuganges ohne pädagogische oder therapeutische Umschweifen für Schauspielinteressierte und Laienspieler*innen, deren Wunsch professionelles Rüstzeug für das Theaterspielen ist. Ein erneuter Blick in die Geschichte der Theaterpädagogik zeigt, dass diese Debatte bereits in den 1970er-Jahren als „Prozess-Produkt-Kontroverse“ geführt wurde und ein weiterer Blick in die theaterpädagogische Realität und Praxis zeige laut Bidlo, dass beide Positionen zur Anwendung kommen und Schnittmengen künstlerischer sowie pädagogischer Anteile vorhanden sind, wenn auch nicht immer als solche artikuliert.

Auch Höhn bemerkt den Einfluss der Zielgruppe auf die Arbeit, die Haltung und dementsprechend auch die Methoden der Theaterpädagog*innen. Sie spricht in diesem Zusammenhang von dem „theaterpädagogischen Aktionsraum“ (Höhn 2015:15) und vergleicht den theaterpädagogischen Arbeitsprozess mit einer Schiffsreise, auf dem Theaterpädagog*innen als Steuermänner und -frauen ihre Crew durch die ersten Spielerfahrungen begleiten, sie dabei unterstützen, eine starke Crew zu werden und als Crew selbst den Weg in den Hafen der Aufführung zu finden. Alle Aufgaben, die Theaterpädagog*innen in diesem Prozess übernehmen (initiiieren künstlerischer Prozesse, Führung und Begleitung, Feedback; filtern Material und komprimieren es zu einem Bühnenstück) passieren in dem Spannungsfeld des „theaterpädagogischen Aktionsraumes“. Die unterschiedlichen Kräfte, die in diesem Aktionsraum wirken und sich gegenseitig beeinflussen, gilt es für eine erfolgreiche Schiffsfahrt in Balance zu halten. Als agierende und in Wechselwirkung stehende Kräfte definiert sie die Spieler, die Gruppe, den Prozess, das Ziel, die Theaterpädagog*innen und den Inhalt. Es gilt also die Bedürfnisse, Interessen und Erwartung der Beteiligten, die Dynamiken in der Gruppe, inhaltliche und strukturelle Bedingungen des Projekts in Balance zu bringen, sowie im Probe-, Experimentier- und Inszenier-Prozess das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Höhn beschränkt sich für die Frage der individuellen Haltung und damit verbundenen Zielen von Theaterpädagog*innen nicht nur auf die Zielgruppe und die Prozess-Produkt/Theater-Pädagogik-Frage wie Bidlo, sondern auch auf externe Faktoren, Strukturen und Ziele, den Prozess und die Gruppe selbst, sowie die Persönlichkeit der Theaterpädagog*innen. Dementsprechend definiert sie unterschiedliche Rollen, wie den Forscher und Erfinder, den Anstifter und Unterstützer, den Begleiter und Anwalt, und den Spielverderber oder Kontrahent, die Theaterpädagog*innen

(immer wieder auch während des Prozesses und abwechselnd) einnehmen (vgl. Höhn 2015:16 ff).

Bidlo und Höhn thematisieren wie eben aufgezeigt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, den Einfluss der Zielgruppe und externen Faktoren auf die Methoden und Ziele der theaterpädagogischen Arbeit. Da sich die vorliegende Arbeit mit der Frage um die theaterpädagogische Gestaltung von Workshops für Schulen auseinandersetzt, soll nun genau diese Zielgruppe und die Zusammenarbeit von Theater und Schule thematisiert werden. Die Publikation „Theater und Schule“ von dem Herausgeber Wolfgang Schneider widmet sich genau dieser Thematik und stellt eine Sammlung von Beiträgen dar, die im Zuge eines Symposiums entstanden sind und eine Studie zu eben dieser Zusammenarbeit in Hessen begleiten. Im Vorwort der Publikation erklärt Schneider, dass die Erhebung (deutschlandweit die erste in diesem Bereich) an allen hessischen Schulen durchgeführt wurde und von 52% der befragten Schulen auch Daten vorliegen würden. Hervorgeht, dass sich fast die Hälfte der Schulen und alle befragten Theater eine engere Zusammenarbeit von Schule und Theater wünschen (Schneider 2009:9). Verschiedene Autor*innen aus dem Bereich Wissenschaft, Pädagogik und Theater nehmen dazu Stellung und stellen Überlegungen an, wie nun eine solche Zusammenarbeit und die dazugehörigen Rahmenbedingungen aussehen könnten oder müssten. Die Frage, was die Schule vom Theater erwartet und was das Theater von Schulen erwartet, wird gestellt und ist insbesondere für die vorliegende Arbeit interessant, da auch in der vorliegenden Arbeit eingangs die verschiedenen Erwartungen an die theaterpädagogischen Arbeit im Rahmen der Filmvermittlung mit Schulen thematisiert wurden und die Schwierigkeit, sie gleichermaßen zu befriedigen. Zwar beziehen sich die Beiträge ausschließlich auf die Beziehung von Theater, Theaterpädagogik und Schule und somit auf das Zusammenspiel von dem Sehen eines Theaterstückes und dessen Vor- oder Nachbereitung mit und in Schulen. Trotzdem sind diese Überlegungen auch für die vorliegende Arbeit und die Fragestellung wertvoll. Ausgehend von diesen Überlegungen kann der Vergleich angestellt und die Parallelen vom Sehen eines Theaterstückes in einem Theater zum Sehen eines Kinofilmes im Kino gezogen werden und das Zusammenspiel sowie die Rahmenbedingungen für die theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung für Schulen gezogen werden.

Geesche Wartemann (2009) unterscheidet in den gegenwärtigen Kooperationen zwischen Theater und Schulen drei Ebenen der Zusammenarbeit. Nämlich die Aufführungen professioneller Theaterkunst und ihre theaterpädagogische Rahmung (1), die Anregungen und Förderung des Theaterspiels von Kindern und Jugendlichen durch Künstler und Theaterpädagogen (2) und die Qualifizierung von Lehrern (3). Die theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung situiert sie in der ersten Ebene, in der Schulklassen Aufführungen besuchen oder Aufführungen zu ihnen an die Schule kommen und Vor- und Nachbereitungsangebote genießen, die ebenfalls an den Theatern oder in der Schule stattfinden, entweder mit zeitlichem Abstand oder in direkter Anbindung an die Vorführung. In der zweiten Ebene verortet sie Workshops, Projekte im Rahmen von Theater AGs, Projektwochen und Schultheatertage, in denen professionelle Künstler*innen und Theaterpädagog*innen Kindern und Jugendlichen Impulse zur eigenen theatralen Praxis geben. Das dritte Handlungsfeld ortet Wartemann in der punktuellen Ausbildung von Lehrern an Theatern, die professionelle universitäre Qualifizierungsangebote durch Fort- und Weiterbildungsstrategien kompensieren würden (2009:78). Wartemann hebt angesichts dieser Entwicklungen aber hervor, dass die Zentrale Aufgabe des Theaters selbstverständlich die Kunstproduktion sei und bleibe. Und dementsprechend Aktivitäten in Zusammenarbeit mit dem Theater, deren Ziel das Training sozialer Kompetenzen ist oder die

Theater als didaktische Methode einsetzen sowie zur Unterhaltung bei Schulfesten, weniger zu den Aufgabenbereichen der Theater gehören und sich nicht für die Zusammenarbeit von Schule und Theater eignen würden. Sie sieht die Ziele der Vermittlung von Theater aus Perspektive der Theater vielmehr darin, künstlerische Rezeptions- und Produktionsprozesse zu fördern und allen gesellschaftlichen Gruppen Teilhabe an Kunst zu ermöglichen (2009:79 ff.). Gedanken, die uns an die Cinephilie und die Forderungen und damit verbundenen Förderungen von Bergala und Henzler erinnern. Das Theater soll Kunst machen, ebenso wie der Film Kunst machen und nicht als Mittel zum Zweck dienen soll für das Erreichen oder die Bereicherung im Erreichen eines Lernzieles. Ähnliche Gedanken wie die der Cinephilie zur Teilhabe und der Bedeutung von der Zusammenarbeit von Schulen formuliert auch Wartemann, wenn sie den Rat der Künste zitiert und schreibt, dass Teilhabe an Kultur als Grundrecht aller Menschen nur mit dem Recht auf kulturelle Bildung realisiert werden könne und dass Schule in diesem Zusammenhang eine wichtige Mittlerfunktion hätte, da ohne Schule gewisse Publikumsschichten nicht ins Theater kommen würden. Neben dem Ziel der kulturellen Bildung und Teilhabe thematisiert sie auch den Stellenwert des Theaters und seiner *liveness* als spezifische Qualität im Vergleich zu anderen Medien, sowie die *co creation* durch die Zuschauer*innen als konstitutiven Teil der Theaterkunst, die im Aufführungsereignis und der Vermittlung wiederentdeckt werden (müssten). Ziele der Vermittlung aus Perspektive der Theater müssten eindeutig Rezeptionskompetenzen sein, da es sich in dem Wechselspiel zwischen Produzenten und Rezipienten um ein spezifisches Merkmal des Theaters handeln würde und die Beteiligten erst dann Spaß daran finden, wenn grundlegende Spielregeln verstanden wurden. Oft wird in diesem Zusammenhang von einer „Seherschule“ oder „Alphabetisierung“ gesprochen. Begriffe, die wir so und mit ähnlichen Argumentationssträngen auch in der Filmvermittlung und Filmbildung wiederfinden. Wartemann hebt hervor, dass die Vermittlung der Rezeptionskompetenzen zwar Vermittler*innen in die Rolle der Expert*innen hebt, die ihr Wissen an ungeübte Zuschauer*innen weitergeben, dass diese Form der Vermittlung aber im ureigensten Interesse der Theater- und Kunstproduktion stattfindet. Eben deshalb, weil die Vermittlung des Theaters keine nachgeordnete, sondern eine die Kunst bedingende Aufgabe sei. Theatermacher würden ebenso wie Zuschauer*innen und Spieler*innen der Jugendclubs von der Vermittlung profitieren nämlich durch den Austausch von Darstellungs- und Zuschauerkonventionen und der Möglichkeit, diese zu reflektieren und zu hinterfragen (2009: 81).

Wartemann setzt nun die Ergebnisse der Studie in Relation zu den Erwartungen, die das Theater an die Vermittlung hat und folgert einige Probleme (2009:83 ff.). Zunächst basiere die Zusammenarbeit seitens der Schulen oft auf den Wunsch, durch Theater Ziele wie Sprachförderung und soziale Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu erreichen oder Basiskompetenzen wie Empathie, Teamfähigkeit, Verantwortungsgefühl etc. zu fördern. Diese Zielorientiertheit an Schulen stehe in Widerspruch zu der Offenheit der Kunst und zeige das Verständnis unterschiedlicher Bildungsbegriffe. Auch bei der Differenzierung von Filmvermittlung und Filmpädagogik ist uns diese Divergenz bereits begegnet und benennt dasselbe Problem wie es auch Wartemann im Kontext Theater und Schule tut. So führt Wartemann außerdem aus, dass die Erwartungen an eine Vor- oder Nachbereitung seitens der Schulen (von Lehrer*innen und Schüler*innen) oft seien, die Inszenierung zu erklären und hält dieser Erwartung die Gedanken von Ulrich Khuon (Intendant des Hamburger Thalia Theaters) entgegen. Die Intention von Inszenierungen sei auch „mit Hilfe der Ästhetik, mit Hilfe der Form produktive Rätsel herzustellen [...] dass der Zuschauer Lust hat sie zu dechiffrieren oder Lust hat, mit dem Rätsel zu leben. [...] Man kann nicht überall an Enden kommen im Sinne der Erklärung. Also Lust auch auf Komplexität“ (Khuon 2007:25). Weiters erkennt Wartemann ein Problem

darin, dass der Wunsch nach mehr Theaterspielen in Schulen oft das Theatersehen professioneller Inszenierungen in Theatern verdrängt. Sie führt aus, wie wichtig das Stücke-Sehen auch für die Reflexion der eigenen Bühnendarstellung sei und umgekehrt die Bühnenerfahrung für die Inszenierungsmittel sensibilisieren. Die künstlerische Expertise muss nicht in Konkurrenz zu pädagogischen Zielsetzungen stehen, sondern eben gerade die künstlerisch avancierte theaterpädagogische Arbeit würde Bildungsprozesse eröffnen. Gedanken, die uns wiederum an jene der Cinephilie erinnern und sich in dem Buchtitel „Kino als Kunst“ widerspiegeln. Für eine Zusammenarbeit bräuchte es demnach laut Wartemann keine einseitige Fokussierung auf das Theaterspielen und theaterpädagogische Angebote, sondern unbedingt auch das Sehen professioneller Inszenierungen. Zuletzt thematisiert sie auch das Fehlen ausreichender Mittel, sowie Zeit und Raum für eine Zusammenarbeit, für die sich auch Schulen (u.a. finanziell) stark machen müssten.

Umgekehrt setzt sich Marion Küster als Lehrende, die sowohl Schauspiel als auch Darstellendes Spiel unterrichtet und sowohl als Schauspielerin als auch als Theaterpädagogin langjährige Erfahrung hat, in derselben Publikation „Theater und Schule“ mit den Erwartungen von Schulen an die Theater für eine Zusammenarbeit auseinander (2009:98 ff.). Zunächst definiert sie in diesem Zusammenhang, dass Theaterlehrer*innen an Schulen dieselbe Anerkennung und Wertschätzung ihrer eigenständigen und gleichberechtigten Arbeit seitens der Theater und Künstler*innen erfahren müssten. So könnten sich verfestigte Rollenbilder auflösen und die Zusammenarbeit mit einem Gegenüber beginnen und wachsen. Weiters müssten Schulen von Theatern erwarten können, sich mit dem Bereich „Theater an der Schule“ vertraut zu machen, und von Theaterkünstler*innen, sich auf das pädagogische Feld der Vermittlung einzulassen, wenn sie am pädagogischen Prozess teilhaben wollten. Um dabei die Produkt-Prozess-Debatte nicht zu entfachen, wird noch einmal klargestellt, dass das „Theater in der Schule Akzeptanz bräuchte, ebenso wie das Theater seine Eigenständigkeit bewahren sollte. Marion Küster bezieht sich für diese Gedanken auf Christel Hoffmann und zitiert sie folgendermaßen „Für uns ist Theater keine Fortsetzung des Unterrichts mit anderen Mitteln, auch wenn es sich programmatisch an Kinder wendet. Es spricht in der Sprache der Kunst, über eine andere verfügt es nicht.“ (Hoffmann 2006:157). Wenn Künstler*innen in die Aus- und Fortbildung der Theaterlehrer*innen an Schulen eingreifen, dann sollen sie das tun, um ihnen die Welt des Theaters zu vermitteln, aber in dem Bewusstsein der Spezifik des Faches Theater an der Schule. Eine weitere Erwartung seitens der Schule müsste laut Küster sein, dass sich die Schulen auf das Theater als wohlwollenden Partner verlassen können müssen. Nämlich als einen Partner, der sie in der Forderung nach der Einführung des Faches Theater als weiteres künstlerisch-ästhetisches Fach in allen Schultypen unterstützt. Das Interesse dieses Faches an einer Zusammenarbeit mit Theatern ist sehr groß, auch was die Besuche von Theateraufführungen angeht. Um diese realisieren zu können brauchen Schulen jedoch mehr Flexibilität von Seiten der Theater. Die Theater müssten darauf reagieren, dass Lehrer*innen langfristig planen müssen und Betreuung und Geduld bei der Organisation ihrer Ausflüge brauchen. Diese Geduld müsste auch den Schüler*innen entgegengebracht werden, die Erfahrungen (mit Kunst) auf ihre eigene Art machen und damit oft die Erwartungen und Regeln der Theaterhäuser strapazieren. Schulen müssten sich mit allen ihren Klassen und Schultypen im Theater willkommen fühlen, dies könnte sich auch in der Spielplangestaltung vermehrt äußern oder in der Miteinbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei der Spielplangestaltung. Vor- und nachbereitendes Angebot würde laut Künstler, die mit Kolleg*innen Gespräche zu dem Thema geführt hat, begrüßt werden. Ebenso, dass Schauspieler*innen direkt in die Schulklassen mit ihrem Angebot kommen, was aber das Fach Theater in der Schule trotzdem nicht ersetzen könnte. Der Austausch zwischen

Theaterlehrer*innen und Theaterschaffenden oder Künstler*innen sei äußerst fruchtbar für neue Impulse und künstlerische Beratung und seitens der Schule explizit erwünscht. Außerdem würden es Lehrer*innen auch genießen, ihre Rolle kurz abstreifen zu können und in das Spiel einzutauchen oder in der Beobachter*innenrolle zu sein. Beratung und Unterstützung könnte ebenfalls hilfreich sein, für die Forderung nach eigenen Räumen für das Theater-Spiel an Schulen. Oft lässt die Situation hier zu wünschen übrig, sowohl für das Fach Theater an Schulen als auch für Aktivitäten, die von Externen an Schulen angeboten werden. Hier könnte das Theater eine Forderung nach Raum unterstützen und auch mit der eigenen Expertise was die Einrichtung eines solchen betrifft zur Seite stehen. Ebenfalls erwähnt Künstler die Zusammenarbeit und das Verständnis von Theater und Schulen als Verbündete, wenn es darum geht den Raum der Künste und der Bildung zu verteidigen und diesen auch in Zukunft finanziell abgesichert zu wissen. Abschließend erinnert Künstler daran, dass Theaterpädagogik ebenso wie Schule jene Bereiche im Theater und in der Schule sind, die sich in ihrer Veränderungswilligkeit treffen, wenn es um „eine Besinnung auf den Gedanken des Spiels, auf Rituale, auf Ausprobieren, auf Ensemble, auf gemeinsames Gestalten mit sparsamen Mitteln, auf Bedürfnisse, auf Lebensnähe“ geht (2009: 102).

3.b. Eine Frage der Haltung(en) und welche Methoden sie hervorbringt

Ein einzelnes Kapitel, das sich mit den Methoden der Theaterpädagogik (und in weiterer Folge mit Methoden, die für zur Vermittlung von Filmen geeignet sind) befasst, kann sich weder der Vollständigkeit noch der detaillierten Beschreibung dieser verschreiben. Demnach soll hier ein Überblick über Zugänge und damit verbundenen Methoden gegeben werden, die natürlich zielgruppengemäß, individuell angepasst und adaptiert werden müssen. Im nächsten Schritt und Kapitel 4 soll dann ein Stundenkonzept auf ebendiese Anforderungen (Ziel und Zielgruppe, Methode und pädagogisch-künstlerisch-vermittelnde- Haltung dahinter) analysiert werden und konkrete Methoden der Theaterpädagogik benannt werden.

Für einen Überblick über die theaterpädagogische Methodik soll zunächst der theaterpädagogische Werkzeugkoffer, wie ihn Jessica Höhn (2015:18 ff.) beschreibt, kurz skizziert werden. Sie hebt einleitend hervor, dass Theaterpädagog*innen ihren Handwerkskoffer für jede Reise neu packen und im Moment handeln, daher ihr Werkzeug immer so einsetzen, dass es den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Spieler*innen entspricht. Sie passen dementsprechend das Thema an, machen Übungen einfacher oder komplexer und variieren die Übungen je nachdem, ob sich die Gruppe schon kennt oder gerade erst am Einstieg ist. Obwohl sich der Werkzeugkoffer der einzelnen Theaterpädagog*innen in Techniken, Übungen und Methoden ähnelt, verwendet ihn jede Spielleitung nach ihrem individuellen Profil, also nach ihren Erfahrungen, Vorlieben und der eigenen Persönlichkeit. Mit jeder Projekterfahrung wächst ihr Wissen über die eignen Fähigkeiten, Werte, Ängste und den eigenen Geschmack und somit die Professionalität im theaterpädagogischen Handeln. Mit diesem Bewusstsein können die eigenen Handlungen und Impulse immer besser geplant, begründet und später auch reflektiert werden. Laut Höhn setzt sich dieser Methodenkoffer aus folgenden Elementen zusammen:

- Methoden: Techniken für die Vermittlung schauspielerischer Fähigkeiten und viele gruppendynamische Übungen, aber auch didaktisches Wissen wie: Welche Spiele eignen sich für welche Situation und für welche Zielgruppe? Wie werden sie aufbereitet und

angeleitet? Wie baut man eine theaterpädagogische Einheit, einen Workshop oder ein Projekt auf?

- ästhetisches Gestalten und dramaturgisches Wissen: gestalterische Fähigkeiten und Inszenierungstechniken, dramaturgische Kompetenzen (Erzeugung von Spannungsbogen, Figurenentwicklung), Wissen über Theaterstücke, literarische Vorlagen, zielgruppenorientierte Themen, theatertheoretisches Wissen um Theaterformen und -formate, Künstlertheorien)
- Kommunikation: Anleitungskompetenz für Spiele, Übungen, etc. und das Lenken spielerischer Prozesse, die Kunst des Fragens, Feedback-Geben und Annehmen, Reflexionen anstoßen, Diskussionen prozess- und lösungsorientiert moderieren
- Psychohygiene: zum Beispiel ein freies Wochenende, Abstand von der Arbeit, Austausch mit Kolleg*innen über schwierige Ereignisse vielleicht auch Supervision
- Expertentum: individuelle Kenntnisse über Licht-/Tontechnik, Nähen von Kostümen, Schminken, Bühnenbau, eigene Skills (Zirkus, Gesang, etc.) eigene pädagogische Zugänge (Meditation, Yoga, Achtsamkeit, etc.) andere Weiterbildungen, andere Tätigkeiten (Sprachtrainerin, Programmiererin, etc.)
- Reflexion: Reflexionsfragen, die man sich als Theaterpädagog*in immer wieder stellen kann nämlich zu den Teilnehmenden zur Gruppe, zum Theaterspiel, zum Prozess, zum Ziel, zu den eigenen Motiven

Als Methoden, die in jeden theaterpädagogischen Werkzeugkoffer zu finden sind, führt Höhn 3 Übungen und mögliche Variationen, sowie unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten und Spielanleitungen im Laufe einer Einheit genauer aus: den Raumlauf, Kreisspiele und Standbilder. Des Weiteren bietet sie eine mögliche Strukturierung für eine theaterpädagogische Einheit an und beschreibt den Einsatz des theaterpädagogischen Werkzeugkoffers für die einzelnen Elemente genauer. Theaterpädagog*innen könnten sich laut Höhn (2016:28) an diesem Aufbau orientieren und auch für die folgende Analyse eines Stundenbildes kann er Anhalts- und Vergleichspunkte bieten: a) Vorbereitung, b) Begrüßung, c) Warm-up, d) Einstieg ins Thema, e) Recherche-/Probier-/Experimentierphase, f) Pause, g) Probenphase, h) Präsentationsphase, i) Auswertung, j) Abschluss, k) Nachbereitung. Tanja Bidlo orientiert sich in ihrem Einführungswerk zu Theaterpädagogik an folgenden Kategorien:

- Schauspielpädagogische Klassiker als Grundpfeiler der Theaterpädagogik
- die Vielfalt theaterpädagogischer Konzepte mit jeweils unterschiedlichen Intentionen
- persönlichkeitsbildende- und entfaltende Elemente in der theaterpädagogischen Praxis

Innerhalb der ersten Kategorie „Schauspielpädagogische Klassiker“ führt sie genauer die Zugänge der Vertreter des psychologischen Realismus aus, darunter Konstantin Stanislawskij, Lee Strasberg und Michail Alexander Cechov. Weiters diskutiert sie hier auch die Kritik an solchen Methoden der Einfühlung durch Bertolt Brecht und seine Verfremdungstechniken. In der nächsten Kategorie „Die Vielfalt theaterpädagogischer Konzepte“ fasst sie jene Konzepte mit

politischer Intention wie das Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal, jene mit selbstreflexiver Intention wie das Jeux Dramatiques nach Heidi Frei, jene mit pädagogischer Intention wie das Szenische Spiel nach Ingo Scheller und jene mit ästhetisch bildender Intention wie der moderne Theatersport und Improvisation nach Keith Johnstone zusammen. Die dritte Kategorie „Persönlichkeitsbildende und -entfaltende Elemente“ umfassen Gedanken zu den Themen: Gemeinschaft, Belebung der Fantasie, Wahrnehmen und Beobachten, Entspannung und Konzentration, Mitgefühl und Einfühlungsvermögen, Sprechen, Bewegung, Improvisation und Ungewissheit, Rollenerarbeitung.

Obwohl Tanja Bidlo in ihrem Einführungswerk viele konkrete Namen von Theaterpädagog*innen weitaus mehr Methoden und Zugänge beim Namen nennt, kann auch dieser Überblick nur einen Annäherungsversuch an eine Methodenvielfalt, wie sie in der Theaterpädagogik aktuell verwendet wird, darstellen. Nun handelt es sich sowohl bei der Übersicht, die Tanja Bidlo bietet also auch bei jener von Jessica Höhn um eine allgemeine Methodensammlung, die zwar inspirierend und impulsgebend für die Gestaltung einer Vor- oder Nachbereitung eines Stückes oder eines Filmes sein kann, sich aber nicht spezifisch damit auseinandersetzt. Deshalb soll nun auch auf Ute Pinkert verwiesen werden. Sie stellt in ihrem Artikel (2014) Überlegungen zu einer performativ ausgerichteten theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitung einer Theateraufführung an. Wieder kann aufgrund der derzeit zugänglichen und veröffentlichten Literatur nur über die theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung von Inszenierungen am Theater gesprochen werden, es können aber erneut Vergleiche angestellt, und Parallelen zu der Vor- und Nachbereitung eines Kinofilmes gezogen werden. Die vorliegende Arbeit möchte auf diese existierende Leerstelle und ein mögliches Arbeitsfeld hinweisen, beziehungsweise den potenziellen Einsatz theaterpädagogischer Mittel in dem Feld der Filmvermittlung aufzeigen und zu praktischen Projekten sowie theoretischen Auseinandersetzungen mit diesem Thema anregen. Daher nun zunächst aus der Perspektive des Theaters und der Theaterpädagogik: Pinkert spricht sich für einen performativen statt einem semiotischen Vermittlungsansatz aus, weil sich letzterer vorrangig darauf konzentrieren würde, ein Kunstwerk mit seinen ästhetischen Zeichen zu entschlüsseln. Diese Überlegungen kennen wir auch in der Filmvermittlung bereits aus cinephiler Perspektive und haben dementsprechende Gedanken auch schon aus theaterpädagogischer Perspektive erläutert. Pinkert spricht sich mit mehreren Begründungen für den performativen Vermittlungsansatz aus. Zunächst hebt sie hervor, wie sich durch eine solche Vor- oder Nachbereitung die Beziehung der Beteiligten zueinander verändern würde. Die festen Kategorien von Expert*innen, Nicht-Expert*innen, richtig und falsch würden flexibler werden oder sich gar auflösen, da es lediglich um die Wahrnehmung der Zuschauer*innen als grundlegender Bestandteil der Aufführung geht. Weiters würde ein solcher Ansatz nicht nur die Vorbereitung auf ein Stück/eine Inszenierung behandeln, sondern sich auch als Vorbereitung auf die Aufführung verstehen. Was macht eine Aufführung zu einer Aufführung? Wie werden Besucher*innen zu Zuschauer*innen? Wie verwandelt sich das Theaterpublikum zu einer temporären Gemeinschaft? Welche Atmosphäre und welche Rhythmen werden im Theaterraum durch das Zusammenspiel von Produktion und Perzeption, der bereits erwähnten *liveness*, erzeugt? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen legt den Fokus nicht nur auf die Inszenierung selbst, sondern auch auf die Rituale im Theater und die ritualisierte Verabredung, die ein Theaterbesuch darstellt. Auch hier lassen sich Parallelen zu Gedanken aus der Filmvermittlung ziehen, die den Erlebnisraum Kino thematisieren und das gemeinsame Sehen eines Filmes im dunklen Kinosaal auf einer großen Leinwand als unersetzbaren Bestandteil der Vermittlungsstrategie sehen. Zuletzt fordert Pinkert für performative Vermittlungsstrategien eine inhaltliche Schwerpunktverlagerung. Es dürfte nicht zu

sehr darum gehen, wie man die Zeichen des Theaters versteh- und nachvollziehbar machen könnte, sondern es müsste viel mehr darum gehen, die Zuschauer*innen darauf vorzubereiten, was sie durch die Inszenierung möglicherweise erleben könnten. Diese Erfahrungen könnten rätselhaft, irritierend und fremd sein. So hat das auch schon der Intendant des Hamburger Thalia Theaters Khuon bemerkt und als Kriterium für Theaterinszenierungen hervorgehoben. Wenn zeitgenössisches Theater nun wirkungsstrategisch darauf abziele, Schwellenerfahrung zu ermöglichen, ist es auch auf die Bereitschaft für solche Erfahrungen angewiesen. Pinkert schreibt der Vor- und Nachbereitung in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu. Die Kunst der Vermittlung ermögliche einerseits die Vertrautheit mit den produzierten Zeichen und andererseits das notwendige Vertrauen, das es brauche, um Schwellensituationen und „ungelöste Lebensrätsel“ (Khuon 2007:25) auszuhalten ohne Fremdes beherrschen zu wollen oder Eigenes infrage stellen zu müssen. Pinkert folgert dementsprechend, dass eine „künstlerische“ und performative Vermittlung innerhalb der Vor- und Nachbereitung auf den Theaterbesuch zwei Merkmale aufweisen würde. Zunächst würde die Rezeption der Inszenierung zum Ausgangspunkt gemacht und ausgehend davon würde ein Erfahrungsraum ermöglicht, der offen ist und vielleicht sogar Schwellenerfahrungen initiieren könnte.

Geesche Wartemann formuliert zum Thema der Vermittlung am Theater gleich fünf Thesen unter dem Titel „Zwischen Lektion und Labor“ (2010). Da sich manche der Thesen konkret auf die Arbeit an Theaterhäusern und deren Aufgaben beziehen, werden nun jene Thesen hervorgehoben, die für eine Vermittlung wie sie die vorliegende Arbeit diskutieren möchte, relevant sind. These 1 besagt, dass alle Formen der Vermittlung am Theater die konstitutive Bedeutung des Zuschauers für das Theater unterstreichen. Die Begriffe Theateraufführung, Werk oder Produkt werden hier in Frage gestellt und durch den Begriff Ereignis ersetzt. Diese Veränderung stellt eine dynamische Kategorie in den Mittelpunkt, die durch das Wechselspiel und Zusammenwirken von Akteur*innen und Zuschauer*innen geprägt ist. Dementsprechend müsse die Vermittlung darin bestehen, Zuschauer*innen für ihren Beitrag zu diesem Wechselspiel zu sensibilisieren, sowie für den Ereignischarakter der Aufführung. Außerdem müsse sie danach streben, die Fähigkeiten der Wahrnehmung und Sinneszuschreibungen der Zuschauer*innen zu erweitern, damit das dynamische Aufführungsereignis in der aktiven Zuschauer*innenrolle als lustvoll erlebt und selbstbewusst gestaltet werden kann (2010:153 ff.). Wieder begegnen wir dem Stellenwert der *liveness* als maßgebend für die Vermittlung und der Sehschule oder Alphabetisierung der Zeichen, die selbstermächtigend wirken sowie die Freude am Ereignis ermöglichen können. These 2 und 3 beziehen sich auf die wichtige Rolle von jungen Zuschauer*innen und theaterpädagogischen Formaten und darauf, wie befruchtend ihre Miteinbeziehung für das Theater sein kann. Hier begegnen wir vor allem wieder dem Gedanken, dass die Verschiebung und Verwischung der Grenzen zwischen Expert*innen und Nicht-Expert*innen künstlerisch anregend und bereichernd sein kann und bestehende Normen der Theaterproduktion so durch theaterpädagogische Ansätze leichter hinterfragt, erforscht und überwunden werden könnten. Auch These 4 setzt sich mit dem Gedanken der forschenden Haltung von theaterpädagogischen Formaten auseinander. Sie bezieht sich nicht ausschließlich auf junges Publikum, sondern darauf, möglichst vielen Teilhabe zu ermöglichen und wie bereichernd dieser Austausch wiederum für das Theater sein kann – Zeitgenossenschaft und kulturelle Vielfalt würden so auf die Theaterbühne finden. These 5 fordert als Bedingung zur Vermittlung von Theater, die Fähigkeit zur Reflexion theoretischer Implikationen und historischer Bedingungen von Theaterkonzepten. Zunächst wird die Frage nach den Kompetenzen von Theaterpädagog*innen für ebensolche neu gedachten Vermittlungsformate des Theaters, die sich mehr als Theaterlabor verstehen und eine forschende, gleichberechtigte Haltung innehaben,

aufgeworfen. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist diese These deshalb besonders interessant. Vermittlungsformate, die durch ihren experimentellen Charakter auch das Theater immer wieder neu erfinden, sind somit selbst künstlerisch. Und die Frage danach, ob nicht Künstler*innen für eine solche Vermittlung besser geeignet wären, drängt sich auf. Wartemann befindet diese Frage aber als irreführend und nicht beantwortbar. Nicht bei der Berufsbezeichnung (Künstler*in oder Theaterpädagog*in) müsse differenziert werden, vielmehr die verwendeten Theaterbegriffe und Vermittlungsverfahren! Wartemann findet, dass Künstler*innen und Theaterpädagog*innen ihre Theaterpraxis einordnen können müssten. Sie müssten wissen, warum sie die jeweiligen Vermittlungsformen im Hinblick auf ihr jeweiliges theaterpädagogisches Klientel in dieser Form erproben. Formen und Ziele der Vermittlung, so Wartemann, sind gebunden an die jeweiligen Theaterbegriffe und eine Vermittlung von Theater setze dementsprechend die Fähigkeit zur Reflexion voraus. Konkret formuliert es Wartemann folgendermaßen: „Die Fähigkeit Theaterpraxis theoretisch und historisch einordnen zu können, ist eine notwendige Bedingung, um je nach Zielgruppe und Arbeitszusammenhang den theaterpädagogischen Ansatz zu hinterfragen, zu modifizieren und Theatervermittlung nicht als ein der Kunst nachgeordnetes, sondern selbst künstlerisches Tun zu bestimmen“ (2010:160). Hier kann auch wieder der Bogen zu Bidlo gespannt werden, die ähnliche Gedanken zur Notwendigkeit der Selbstreflexion von Theaterpädagog*innen und ihrem Tun sowie dessen Einordnung in das persönliche pädagogische Verständnis und eine bewusste Methodenauswahl für die jeweilige Zielgruppe, formuliert.

Konkrete Spiele und theaterpädagogische Übungen für eine performative, künstlerische und experimentelle Vor- und Nachbereitung wie sie Pinkert und Wartemann anregen können zum Beispiel in der Publikation „Wie wäscht man einen Elefanten Teil 1 und 2“, herausgegeben von LAG Kinder- und Jugendtheater Südwest in der ASSITEJ (2013) gefunden werden. Neben Anregungen und Anleitungen für Übungen zur Schärfung der Wahrnehmung beim Sehen oder der Erinnerungshilfe nach einem Stück wird auch die ritualisierte Verabredung des Theaterbesuches thematisiert und darauf vorbereitet, sowie der Ort Theater untersucht und in die Vor- und Nachbereitung miteinbezogen. Viele Spiele und Übungen sind angelehnt an jene, die auch Höhn und Bidlo in ihren Werken gesammelt haben. Da sich der Werkzeugkoffer von Theaterpädagog*innen mit der Zeit füllt, verändert und spezialisiert, soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich Methoden für eine theaterpädagogische Nachbereitung im Zuge der Filmvermittlung bestimmt in vielen weiteren Publikationen finden lassen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erwähnt werden konnten. Die bewusste Auswahl der Spiele und Übungen für die jeweiligen Situationen und ein performatives Vermittlungsverständnis machen den theaterpädagogischen Werkzeugkoffer auch zu einem theaterpädagogischen Vermittlungskoffer. Diesen packt und leert jede Theaterpädagogin und jeder Theaterpädagoge selbst, von Workshop zu Workshop neu und mit jeder Erfahrung reicher und vielfältiger. Eine vollständige Liste von Methoden zur Vermittlung, die die Theaterpädagogik hervorgebracht hat, kann dementsprechend hier nicht geliefert werden. Aber im Zuge der Recherche für diese Arbeit und im Zuge der Vorbereitung für jeden einzelnen nachbereitenden Theaterworkshop in der Filmvermittlung bin ich auf sehr wertvolles und interessantes Material aus den unterschiedlichsten Disziplinen gestoßen und möchte deshalb hier zur eigenen Recherche motivieren und dazu, Methoden anzupassen und weiterzuentwickeln.

Filmvermittlung und Theaterpädagogik

Um die beiden Disziplinen nun in ihren Grundhaltungen und Zielen in Verbindung setzen zu können, sollen noch einmal die grundlegenden Fragen dieser Arbeit gestellt und in Erinnerung gerufen werden: Welche Ideen und Ziele stecken hinter den Begriffen der Filmvermittlung und Theaterpädagogik?

Wo überschneiden, ergänzen oder schließen sich diese aus? Im Folgenden sollen vor allem die Überschneidungen der beiden Vermittlungsdisziplinen erarbeitet werden. Ausgehend von diesen Gemeinsamkeiten können dann auch weitere Fragen, die ebenfalls den Ausgangspunkt dieser Arbeit bilden, beantwortet und anhand der Stundenbild-Analyse in der Praxis genauer beleuchtet werden.

4.a. Wo halten sie zusammen? Wo halten sie sich voneinander fern?

Filmvermittlung als Begriff, der zwischen Theorie und Praxis oszilliert, also zwischen der Vorstellung von Kompetenz und dem romantischen Ideal der (Selbst-)Bildung (vgl. Hagener 2022:13), bezieht sich auf eine cinephile Tradition. Im Sinne dieser Tradition lässt sich die ästhetische Form des Filmes nicht von seinen Inhalten, der Subjektivität der Zuschauerinnen und seiner Medialität trennen. Ein cinephiles Verständnis meint, dass eine Auseinandersetzung mit dem Medium Film, gleichzeitig ästhetischer Selbstzweck, sowie ein In-Beziehung-Treten mit der Welt ist. Filmvermittlung kann daher keine Sammlung von Praktiken oder Materialien und kein Inhalt, der weitergegeben wird, sein sondern im Idealfall ein Prozess, der angestoßen wird und in dem sich alle Beteiligten verändern. Ziel ist es also, einen Prozess anzustoßen, der alle Beteiligten verändert. Hier treffen sich Filmvermittlung und Theaterpädagogik in ihrer Haltung und in ihren Zielen, vor allem wenn man die frühe Ausrichtung der Theaterpädagogik in den 1970er-Jahren mit Vertretern wie Augusto Boal als Ausgangspunkt heranzieht. Die damalige pädagogische Hauptströmung zielte auf eine Förderung des sozialen und politischen Engagements der Bevölkerung ab, sowie auf die Stärkung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, immer mit dem Ziel der Veränderung. So auch Boals „Theater der Unterdrückten“ und daraus hervorgehende Methoden, die mittels Theaterpädagogik einen Prozess anstoßen wollen, in dem sich die Teilnehmenden und somit auch die Welt verändern kann. Auch das Selbstverständnis der Filmclubs, die nach dem 1. Weltkrieg entstanden, zeigt diese Vorstellung von Film als künstlerisches Kommunikationsmittel für eine positive Veränderung der Gesellschaft. Die Filmclubs verstanden sich als radikale Erziehungseinrichtungen, die die Debatte und Einordnung von Filmen ermöglichen und Filme als Subjekt und Objekt von Bildung sehen. Dass diese Institutionen oft auch von ordnungspolitischen Eingriffen bedroht waren, zeigt wie diese (Ziel-)Vorstellung von Emanzipation und Selbstermächtigung durch Film und Filmvermittlung tatsächlich auch gefürchtet und für realistisch befunden wurden. Im Zentrum der Filmvermittlung steht neben dem Veränderungspotenzial der Welt und ihrer Bewohner*innen durch Film immer auch die Filmkultur mit dem Ziel dem Medium mit seiner Ästhetik und Spezifik größere Wertschätzung entgegenzubringen. Diese Ideen der Zwischenkriegszeit wurden auch nach dem 2. Weltkrieg wieder aufgegriffen und der Film wurde als zentrales Element einer ästhetischen Erziehung eingesetzt. Die Filmvermittlung hatte erneut

und noch mehr die Aufgabe einen bereits erlebten Zivilisationsbruch entgegenzuwirken. In Frankreich setze man sich dafür sogar aktiv gegen eine Trennung staatlicher Institutionen und freier Initiativen ein, damit Kino zu einem Element der Volksbildung werden könne, das alle Schichten erreichen soll. In Deutschland mussten sich solche Schritte aufgrund der dunklen Vorgeschichte von Film und staatlicher Institutionen im 2. Weltkrieg anders entwickeln. Freie Initiativen entfernten sich bewusst von Mainstreamproduktionen, die Verantwortung für Filmvermittlung wurde aber der „Bundeszentrale für politische Bildung“ erteilt, was das Ziel politischer Aufklärungsarbeit erkennen lässt. Diese Nachkriegsentwicklungen und die damit verbundenen Haltung und Ziele der (aktuellen) Filmvermittlung überschneiden sich mit jenen der (aktuellen) Theaterpädagogik. Paolo Freires oder Augusto Boals Methoden und solche, die sich daraus entwickelt haben, sind heutzutage Standardwerkzeug für Theaterpädagog*innen und auch aus theaterpädagogischen Ausbildungen nicht mehr wegzudenken. Weltweit üben sich Theatergruppen in der Methode des Forumtheaters, um Unterdrückungsmechanismen zu erkennen, aufzuzeigen und schließlich bei sich selbst und in ihrem Umfeld Veränderung für eine gleichberechtigtere Welt herbeizuführen. Auch jüngere Stimmen in der Theaterpädagogik und solche, die sich konkret mit der Vermittlung von Inszenierungen auseinandersetzen, knüpfen an eine Vorstellung der Filmvermittlung an, die sich als Prozess versteht, in dem sich alle Beteiligten verändern können und nicht als Weitergabe von Inhalten. Vermehrt wird in der Vermittlung die Wichtigkeit von *liveness*, also von dem Zusammenspiel von Produktion und Perzeption betont. Damit einher gehen auch eine Verschiebung und Verwischung des Expertentums durch Vermittler*innen hin zu den Zuschauer*innen. Ein Faktor, der diese Entwicklung außerdem fördert, ist die Abwendung von den Begriffen Stück/Inszenierung und die Verwendung des Erlebnisbegriffes. Somit steht die individuelle Erfahrung im Vordergrund und die performative Theatervermittlung (im Gegensatz zur wissensvermittelnden und an Lernzielen orientierten Vermittlung) beschäftigt sich dementsprechend mit der Vor- und Nachbereitung auf eine manchmal vielleicht auch irritierende oder fremde Erfahrung. In diesem Zusammenhang ist auch die Rede von möglichen Schwellenerfahrungen, die wiederum allenfalls das Potential haben, einen Prozess zu eröffnen, der Zuschauer*innen und damit auch Subjekte der Vermittlung verändern kann. Außerdem heben Theaterpädagoginnen und Vertreterinnen der performativen Vermittlung wie Pinkert und Wartemann die Vermittlung als eigenständige künstlerische Praxis hervor, die das Theater bereichert und befruchtet, womit wiederum eine Parallele zur Filmvermittlung gezogen werden kann, die ihren Stellenwert als ästhetischen Selbstzweck unterstreicht.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt an Gedanken zur Vermittlung sowohl der Filmvermittlung als auch der Theaterpädagogik für alle und für die Inklusion aller (Unterdrückten, Ausgeschlossenen, etc.), bietet Henzlers Reflexion zur Filmarbeit von Ferdinand Deligny, die autistischen Kindern Ausdrucksmöglichkeiten und somit Teilhabe ermöglicht. Sie situiert cinephile Vermittlungsansätze als Möglichkeit für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Auch Autor*innen und Theaterpädagog*innen wie Maike Plath und ihre Methode des Veto-Prinzips (vormals Mischpult), die speziell aus einem von Chancenungleichheit geprägten Schulkontext kommt, zielen in eine ähnliche Richtung. Es handelt sich um ein spielerisches (Theater)-Training, das Führungskompetenzen bildet, die die persönlichen Potentiale aller Beteiligten zur Entfaltung bringen sollen. Sowohl auf der Bühne als auch in den Regiesesseln – erlebbar im Prozess, sichtbar im Endprodukt, und immer aus einer gleichberechtigten Haltung heraus, die Vielfalt

ermöglicht und diese als Ressource feiert (vgl. <https://www.maikeplath.de/konzept>, Stand 25.10.2025). Um den Bogen nun abschließend von einer eher jüngeren Haltung und damit verbunden Methode der Theaterpädagogik hin zu einer ebenfalls eher jüngeren Haltung in der Filmvermittlung zu spannen, die sich darin ähneln durch ihre eigene Wirkung auch gesellschaftliche Veränderungen erzielen zu wollen, soll auch noch auf Hagener (2022) verwiesen werden. Sie räumt zwar ein, dass das Kino seine zentrale Rolle im 21. Jahrhundert eingebüßt habe, dass aber Elemente des Kinos immer noch wichtiger Bestandteil unserer medialisierten Kultur seien. Dementsprechend müsse sich eine kritisch reflektierte Gesellschaft auch unbedingt um Filmvermittlung bemühen, damit Individuen selbstbestimmt mit Medieninhalten umgehen und an einer Öffentlichkeit teilnehmen können, die wesentlich von audiovisueller Kommunikation geprägt ist. In dem Punkt der Selbstwirksamkeit und Gleichberechtigung treffen sich Filmvermittlung und Theaterpädagogik also auch in aktuellen Standpunkten. Das zeigt sich auch in Wartemanns Thesen der Theatervermittlung. In These 4 ist explizit die Rede davon, dass Vermittlung am Theater auf möglichst vielfältige Weise möglichst vielen den Zugang zu den hier praktizierten Theaterkünsten eröffnen müsse. Nun würden so auch junges Publikum und Menschen erreicht, die mit den Theaterformen und der Institution nicht vertraut sind. Neben diesem Aspekt der Inklusion möglichst vieler durch und mit der Vermittlung zieht Wartemann aber auch einen Umkehrschluss für das Theater selbst. Dieses neue Publikum und die Inklusion aller würde das Theater bereichern und für Innovation und Zeitgeist sorgen.

Die spezifische Unterscheidung der Filmvermittlung von benachbarten Begriffen wie der Filmbildung oder Filmdidaktik bietet vielleicht eine weitere Überschneidung zur Theaterpädagogik, beziehungsweise zu den in der Einleitung erwähnten Fragen, was Theaterpädagogik nun im Kontext von Schulworkshops alles leisten kann oder muss. Die cinephile Tradition, wie sie vor allem auch Alain Bergala geprägt und in den Schulkontext gebracht hat, sieht im Kino und im Film keinen instrumentalisierbaren Zweck oder Einsatz, den man im Vorfeld bestimmen könnte. Somit steht sie oft auch im Spannungsfeld zu dem, was in den Bildungsinstitutionen vermittelt werden soll. Diese Differenz zu einer Pädagogisierung benennt Bergala auch und sagt, das echtes Lernen nicht mit der Vermittlung einer bestimmten Filmpädagogik einhergeht, die sich dem Sinn und Zweck von Filmen nähert, sondern mit der Vermittlung einer cinephilen Haltung. Seine Haltung stellte in jedem Fall die Leidenschaft zum Film vor jede Theorie zur Filmvermittlung oder Filmanalyse und schrieb selbst Lehrer*innen die Rolle der „unwissenden Lehrmeister“ zu, die sich in der Vermittler*innenrolle mit dem eigenen Geschmack, der eignen Haltung und Leidenschaft zur Verfügung stellen. Wartemann beschreibt diesen Konflikt auch als „die Offenheit der Kunst vs. die Zielorientierung der Pädagogen“ (2010:81) und bricht mit den Erwartungen an die Vermittlung als erklärende Praxis. Wie auch Bergala schreibt sie Vermittler*innen keine Expert*innenrolle zu, sondern fordert dazu auf, die Offenheit der Kunst (auch als Vermittler*innen) mit allen dabei entstehenden Irritationen und Widerständen auszuhalten und Zuschauer*innen in diesem Erlebnis zu begleiten. Sie hebt außerdem den Zusammenhang von Theaterschauen und Theaterspielen hervor und spricht wie auch Bergala von einer Sehschule der Zeichen, nicht aber um diese zu entziffern und den Zuschauer*innen verständlich zu machen, sondern als die Kunst und das Theater bedingende Aufgabe. Von Vermittlung profitieren Zuschauer*innen ebenso wie die Theater selbst. Die *liveness* des Theaters – das Zusammenspiel von Rezeption und Perzeption – funktioniert, sobald

grundlegende Spielregeln für alle klar sind. Funktionieren bedeutet in diesem Zusammenhang auch Spaß und Freude am Sehen und Spielen. Bei Bergala steht im Mittelpunkt dieser Vermittlungsweise die „Pädagogik des Schaffensprozesses“. Hier sollen zunächst Vorstellungskraft trainiert werden, um Entscheidungen in Filmen als solche zu erkennen, nicht aber um diese zu analysieren, sondern um eben selbst in einer aktiven Filmpraxis Entscheidungen zu treffen. Und wiederum hat diese Praxis nicht das Ziel, einen möglichst guten Film zu drehen (sich auf ein Endprodukt zu konzentrieren), sondern die „Erfahrung eines künstlerischen Schaffensaktes“ zu machen. Die Lehrenden als Vermittler*innen finden sich also einer Doppelfunktion wieder, in der sie sich einerseits als leidenschaftliche oder angehende Cineasten zeigen und andererseits den Schüler*innen ihren eigenen Entfaltungsfreiraum ermöglichen und zugestehen. Diese Doppelfunktion findet sich auch in der Theaterpädagogik (neben vielen anderen Rollen, die zum Beispiel Jessica Höhn den Theaterpädagog*innen zuschreibt) wieder. Für die Definition von Theaterpädagogik setzen sowohl Höhn als auch Bidlo ebenfalls die Leidenschaft und die Hingabe zum Spiel und für das Theater voraus. Als Kernelement der theaterpädagogischen Praxis bringen beide das Theaterspielen und den Prozess des Experimentierens, Gestaltens, Darstellens und der Diskussion auf der Suche nach der eigenen Ausdrucksform ein. Wie auch in der cinephilen Filmvermittlung steht in einer theaterpädagogischen Haltung nicht die schauspielerische Perfektion im Zentrum, sondern viel mehr das Ergebnis der gemeinsamen Erfahrung und Freude am Theatermachen. Höhn sieht dafür ein eigenes Element „Recherche-/Probier-/Experimentierphase“ in ihren theaterpädagogischen Einheiten und Projekten vor. Eine weitere wichtige Doppelrolle, die sich in theaterpädagogischen Grundhaltungen findet, ist die der Teilnehmenden, nämlich als Akteur*innen und Zuschauer*innen. So würde die ästhetische Wahrnehmung beim Zuschauen geschult, Formulierungen für Wirkungen würden gefunden und erlernt werden und gleichzeitig würde so auch das eigene Handeln auf der Bühne reflektiert und weiterentwickelt werden. Dieser ästhetische Lernprozess würde über das Theaterspielen und das Theaterschauen stattfinden, in dem sich Spieler*innen und Zuschauer*innen selbst kennenlernen. So wie die Filmvermittlung in ihrer cinephilen Tradition Film als gesellschaftliches Medium ernst nimmt, sieht auch die Theaterpädagogik ihren Gegenstand in der Kunst des Theaterspiels wie auch in der Person der Darstellenden, mit all ihren Wünschen, Empfindungen, Lebensbedingungen, Schwierigkeiten und Möglichkeiten.

Wo reichen sich nun also die Theaterpädagogik und die Filmvermittlung konkret die Hand? Indem sie folgende Grundhaltungen vertreten und direkt oder indirekt folgende Ziele für die eigene Praxis teilen:

- Möglichkeit für Inklusion, Teilhabe und somit von gesellschaftlicher Relevanz und mit dem Potential für gesellschaftliche Veränderung

- Leidenschaft als Grundvoraussetzung der eigene Schaffensprozess als Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung und künstlerischen Selbsterfahrung

- die eigene Disziplin als ästhetischer Selbstzweck und gleichzeitiges In-Beziehung-Treten mit der Welt.

- Verwischung der Grenzen zwischen Expert*innen und Nicht-Expert*innen in der Vermittlung, weil der Fokus auf Erfahrung und individueller Wahrnehmung liegt.

- das Sehen von einem Stück oder einem Film im kollektiven Erlebnisraum Kino oder Theater als maßgebender Teil eines Vermittlungsverständnisses, das sich nicht nur als Weitergabe von Inhalten versteht.

Ebenfalls teilen sich beide Vermittlungsansätze das Spannungsfeld, in dem sie agieren. All diese Ziele stehen vor dem Hintergrund der Bildungsinstitutionen und den damit verbundenen Pädagogikverständnissen. Somit ergibt sich auch immer wieder aufs Neue die Debatte um eine Prozess- oder Produkt-Fixiertheit, um performative oder semantische Vermittlungsstrategien, die womöglich nur die Akteur*innen für sich selbst lösen können in dem Bewusstsein deren enger Verknüpfung und Interdependenz, sowie der Umstände und Anforderungen ihrer konkreten Projekte.

4.b. Ein Blick in die Praxis und auf ein konkretes Stundenbild

Nun wieder zurück in die Praxis, mit der Erinnerung an eingangs erwähnte Fragen zu konkreten Theaterworkshops oder theaterpädagogischen Projekten in der Filmvermittlung. Welche Aspekte müssen basierend auf den jeweiligen Haltungen und Zielen der Theaterpädagogik und Filmvermittlung für die Planung theaterpädagogischer Projekte oder Workshops im Rahmen der Filmvermittlung priorisiert werden? Welche Methoden stehen mir als Theaterpädagogin für solche Vorhaben zur Verfügung und welche Ziele kann ich damit erreichen? Im Folgenden sollen anhand des vorliegenden Stundenbildes Antworten gefunden werden und meine eigene Haltung, die sich in diesem Konzept spiegelt, kommentiert werden.

Das Stundenbild soll zunächst für ein besseres Verständnis und Hintergrundwissen kurz in seinen Kontext gesetzt werden: Es handelt sich um eine theaterpädagogische Nachbereitung des Filmes „Sieger Sein“ der Regisseurin Soleen Yusef. Der Film selbst erzählt die (teils autobiografisch adaptierte) Geschichte eines jungen Mädchens, das mit seiner Familie aus Syrien flüchtet und an einer deutschen Brennpunktschule zunächst Mobbing und Ausgrenzung erfährt, durch eine Mädchenfußballmannschaft jedoch zu Freundschaft und Verständnis findet. Der Film thematisiert außerdem Aspekte wie Demokratie und Diktatur, Gewinner*innen oder Verlierer*innen sein, eine zweite Chance bekommen, Rassismus, Queerness und Geschlechterrollen, Teamgeist und Zusammenhalt. Filmästhetisch sind die Rückblenden auf die Vergangenheit der Hauptfigur in Syrien und ihrer Sehnsucht nach dieser interessant, sowie der Umgang mit der neuen Fremdsprache und die direkte Ansprache der Zuschauer*innen mit einem Blick in die Kamera und der damit erzeugte Effekt eines Durchbrechens der imaginären vierten Wand.

Im Stundenbild finden sich die wichtigsten Elemente einer theaterpädagogischen Einheit wie sie Jessica Höhn beschreibt wieder. Die Aufteilung in blau und grün hinterlegte Teile des Workshops sollen einen eher inhaltlichen und filmnachbereitenden Teil in Blau hervorheben und einen Teil, der das selbst Theaterspielen, Inszenieren und Zuschauen in Grün miteinschließt. Die Doppelrolle der Teilnehmenden, die wir nun schon aus der Theorie kennen, wird hier also in der Praxis aktiv umgesetzt und ebenso verbalisiert. Wichtige Elemente wie der Raumlauf, Kreisspiele und das Statuentheater wie sie Jessica Höhn erwähnt finden ebenfalls in verschiedenen

Variationen Eingang in dieses Stundenbild. Der letzte, grün hinterlegte Teil des Stundenbildes fällt zeitmäßig proportional länger aus, womit auf eine Haltung verwiesen werden kann, wie sie in der Theorie als „Pädagogik des Schaffensprozesses“ diskutiert wurde. Es soll zwar ein Produkt auf die Bühne gebracht werden, der Fokus liegt jedoch auf dem Prozess und auf der Erfahrung, die die Schüler*innen dabei machen – sowohl in der Interaktion mit ihren Mitschüler*innen und der dafür erforderlichen sozialen und kommunikativen Kompetenzen, als auch im gestalterischen Prozess und in der Auswahl der ästhetischen Mittel und Darstellungsformen, sowie im Sichten der Ergebnisse all dieser Prozesse. Die ebenfalls diskutierte Nicht-Expert*innenrolle durch mich als Vermittlerin drückt sich darin aus, dass keine zu spielenden oder zu diskutierenden Situationen und Themen vorgegeben werden, sondern diese von den Teilnehmenden selbst ausgehend von ihrer Erinnerung und ihrem Interesse eingebracht und gewählt werden. Aus cinephiler Perspektive wird in diesem Stundenbild dem Film zwar sehr wohl ein vorbestimmter Zweck zugeschrieben, nämlich das Reflektieren und Aufgreifen bestimmter Themen, die im Film vorkommen. Aus theaterpädagogischer Perspektive dient der Film als Inspirationsquelle für thematisch abgestimmte Übungen und Inszenierungsanstöße. Durch den großzügigen Teil des Stundenbildes jedoch, in dem selbst geschaffen und inszeniert werden darf, steht das Stundenbild meiner Meinung nach trotzdem in einer cinephilen Tradition, da gerade der Prozess, den theaterpädagogische Methoden so anstoßen, allen Beteiligten die Möglichkeit bietet, sich dadurch zu verändern. Auch das Ziel der Inklusion und gesellschaftlichen Integration möglichst aller Bevölkerungsschichten, das die Filmvermittlung konkret vertritt und die Theaterpädagogik seit Boals Bestrebungen durch Theatermethoden zu mehr Gleichberechtigung und Integration beizutragen, ist indirekt im Stundenbild berücksichtigt. Die Themen der Gleichberechtigung, Rassismus und Demokratie können konkret behandelt werden, und außerdem wird in der Ankündigung des Workshops explizit darauf verwiesen, dass auch nicht-deutschsprachige Gruppen an einer adaptierten Version des Workshops teilnehmen können. Gerade weil Theater die Möglichkeit einer eigenen (Körper-)Sprache bietet. Erfahrungsgemäß ist, wie das auch Wartemann thematisiert, die Einbeziehung dieser Zielgruppe oder Zielgruppen aus anderen Schultypen, die nicht mit dem Programmkinos oder Theaterangeboten sozialisiert wurden, erfrischend und bereichernd für die Praxis, wenn auch nicht immer ganz reibungslos. Die Themen des Filmes und wie sie im Stundenbild aufgegriffen und reflektiert werden sollen, bieten ebenfalls einen Hinweis auf das Ziel eines Lern- und Veränderungsprozesses innerhalb der Gesellschaft durch Selbstreflexion, Selbstermächtigung und Inklusionsbemühungen.

Die Frage nach den Prioritäten eines theaterpädagogischen und filmnachbereitenden Workshops im Hinblick auf die Anforderungen, die die Filmvermittlung stellt, muss wie uns die Theorie gezeigt hat abhängig von der Zielgruppe, der eigenen Persönlichkeit der Theaterpädagog*innen, den äußeren Umständen wie der Bildungsinstitution, der Gruppe und den Gruppenprozess individuell beantwortet werden. Hinsichtlich des vorliegenden Stundenbildes sind meiner Meinung nach alle Anforderungen wie sie Hagener beschreibt (Vermittlung von Wissen durch den Film, Vermittlung von dem Wissen über den Film, Vermittlung von dem Wissen des Filmes) vertreten, ebenso wie der Aspekt des Schaffensprozesses wie ihn Bergala und Henzler fokussieren, sowie pädagogisch-soziale Aspekte und jene der Persönlichkeitsbildung, wie sie als Ziele in der Theaterpädagogik für die Zielgruppe mit Kindern und Jugendlichen diskutiert wurden.

4.c. Stundenbild „Sieger Sein“

Einleitung:

5 min.

- Namensschilder
- Vorstellung, Ziel und Regeln des Workshops heute
- Welche Berufe gibt es im Film und am Theater? Wir schlüpfen heute in folgende Rollen: Schauspieler*innen, Regisseur*innen, Publikum sein

Warm-Up und eine Auswahl an Übungen zum Eingrooven:

15 min.

- Ausschütteln 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1
- Name + Geste “etwas, was ich gut kann” / “etwas, was ich gerne mag”
 - Gesten vergrößern und verkleinern
 - Gesten mit Geräusch
 - Gestentelefon
- Raumlaf:
 - sich im Raum bewegen/ bewegen mit Emotion, Haltung der Filmfiguren
 - sich begrüßen: mit Finger, Zwinkern, in einer anderen Sprache
 - Einführen der ästhetischen Mittel: Tempo 1-10 / Freeze
 - eine Person finden, die unterschiedlich ist → dann eine Gemeinsamkeit finden
- Zu zweit (mit gefundenem*er Partner*innen): Bildhauer
 - eine Statue zum Thema „Sieger Sein!“ bauen:
 - Wie sieht ein*e Sieger*in aus? In welcher Situation ist sie? Was gewinnt sie?
 - gemeinsam Ausstellung anschauen
 - Wechsel

Reflexion: Was haben wir gesehen? Welche Siegerfiguren? Was haben sie gewonnen? Wobei in welcher Situation waren sie? Was findest du bedeutet es Sieger, zu sein? Was macht Sieger aus? Was macht die Figuren im Film zu Siegern? Was haben sie gewonnen? Was haben die Figuren im Film gewonnen?

Möglichkeiten: Freunde – Anerkennung – Respekt – Trikots – Fußballschuhe – einen Pokal

Film-Reflektion Themen, Szenen, Einsatz filmischer Mittel

5 min.

- allgemeines Stimmungsbild, sich erinnern - **Aufstellung:**

Wie hat dir der Film gefallen?

1- 10

Welche Emotionen gab es im Film am meisten?

sehr glücklich - sehr traurig

War der Film ...?

sehr lustig – sehr ernst

Wie fandest du Mona/Jasmin
Che/ die Mutter/ Terry/Harry/ ...?
Wie fandest du die Lehrer und die
Schule?

sehr cool – nicht cool
gerecht - ungerecht
dort mag ich sein – dort mag ich nie hin

PLAN A: THEMEN: Themen erarbeiten und Genre definieren

15 min.

- Standbilder bauen

Was waren die Hauptthemen im Film?

Freundschaft – Demokratie & Diktatur – Familie – Krieg & Flucht – Gender & Queerness -
Geschlechterrollen – Rassismus – Schule – Fremdsprache – Teamgeist/Zusammenhalte –
Wiedergutmachen/ Entschuldigen – Fehler machen und 2. Chance - Mobbing

- auf einzelne Zettel schreiben, für alle sichtbar
- ein Standbild dazu bauen, aus dem Raumlauf heraus, langsam Person für Person aufbauen, bis komplettes Freeze, (mit Musik)
- die anderen raten
- inneren Monolog der Figuren hören, durch Durchbrechen der 4. Wand
- danach immer ausschütteln (wenn runter von der Bühne)

Wichtig: klare Bühnensituation schaffen (mit Klebeband), du spielst eine Rolle, auf der Bühne bist du nicht privat, sondern diese Figur, danach kannst du alles wieder ausschütteln und du sein!

Reflexion: Filme werden in Genres eingeteilt, abhängig davon welche Merkmale sie haben (Machart, Themen).

Wir haben uns die Themen angeschaut, was denkst du welches Genre ist dieser Film?

Action – Dokumentarfilm – Drama – Kinderfilm – Kriegsfilm – Sportfilm – Komödie

Die Drehbuchautorin und Regisseurin Soleen Yusef erklärt zu ihrem Stil: „*Ich [...] fühle mich in der Tragikomödie zuhause. [...] Ich kann gut witzige, leichte Sachen schreiben, aber da ist immer auch eine Ernsthaftigkeit und Tiefe, aufgrund meiner Biografie. Ich will jede Figur auf Augenhöhe erzählen, mit größter Authentizität und so dicht und human wie möglich. Und dabei immer unterhaltsam sein.*“

PLAN B: SZENEN: Szenen und filmästhetische Mittel

15 min.

- Nachspielen

Augen zu sich erinnern: welche Szene kommt dir in den Kopf? Wer ist in der Szene? Wo sind die Personen? Wie viele? Was machen sie? Blitzlicht: Szenen sammeln

- sich gemeinsam für eine Szene entscheiden, freiwillige spielen vor
- Wir hören immer nur Monas Gedanken, wie fühlen sich die einzelnen Figuren, was denken

sie?

→ an den Bühnenrand gehen und diese Gedanken mit Blick ins Publikum aussprechen, die restlichen Spieler machen weiter ganz normal.

Auch in einer anderen Sprache möglich- dann brauchen wir einen Dolmetscher! Mit Gesten! Person, die vorgeht tippt ihre*n Dolmetscher*in an.

Reflexion: Es gibt im Theater und Film 3 Wände, die man sehen kann, die vierte Wand stellt man sich vor. Manchmal durchbrechen die Schauspieler*innen diese **4. Wand:** Mona spricht Publikum direkt an und teilt ihre Gedanken/inneren Monolog mit uns.

Reflexion: Im Film sehen wir immer wieder, wie Monas Leben früher war. Man nennt das eine

Rückblende. Die Erzählung ist nicht chronologisch. Was fällt euch bei der **Farbgestaltung** auf? Wie ist der Unterschied von Rückblende und Aktualität, welche Emotionen kommen hier auf? Können wir das im Theater auch einsetzen? Wie?

Selbst inszenieren und spielen

45 min.

- Emotion in Situation, Standbilder

→ eine Emotion aus Emotionskarten wählen

→ Situation dazu finden, die Emotion soll den Höhepunkt der Situation darstellen (es soll immer um eine Mannschaft, ein Team gehen - so wie die Mädchenfußballmannschaft, es können Szenen aus dem Film sein oder ihr überlegt euch selbst Situationen)

→ kurz Szene anspielen – Höhepunkt endet in einem Standbild

→ Publikum errät die Situation – Beantwortung der Fragen: Wer? Wo? Was? Wie? Feedback: Was könnte man wie klarer darstellen?

→ nächste Aufgabe: was passierte davor? Was passiert danach?

→ Geschichte vorspielen: Vorgeschichte wird vorgespielt, Standbild wie gehabt, Nachgeschichte wird vorgespielt

Optionen für das Publikum:

→ beim Standbild: innerer Monolog – wie geht es den Figuren gerade? Was denken sie?

Abschluss

mein Lieblingsmoment heute – eine Geste

Bibliografie

Beiler, Frank (2022). Filmbildung. In: Geimer, Alexander; Heinze, Carsten; Winter, Reiner (Hg.) *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 1275-1296.

Bidlo, Tanja (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Essen: Oldib Verlag.

Bundeszentrale für politische Bildung. Filmkompetenzerklärung.
<https://www.visionkino.de/unterrichtsmaterial/> (Stand 19.10.2024).

Hagener, Malte (2022). Filmvermittlung. In: Geimer, Alexander; Heinze, Carsten; Winter, Reiner (Hg.) *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 1329-1344.

Hoffmann, Christel (2007). *Für ein neues Volkstheater*. In: IXYPSILON ZETT 1, Theater der Zeit, S. 16-20.

Höhn, Jessica (2015). *Theaterpädagogik: Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*. Leipzig: Henschel.

Kinofenster. Methoden. <https://www.visionkino.de/unterrichtsmaterial/> (Stand 29.10.2024).

Khuon, Ulrich (2007) In: dramaturgie. Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft 1, S. 25.

LAG Kinder- und Jugendtheater Südwest(2013). LAG Kinder- und Jugendtheater Südwest (2013). *Wie wäscht man einen Elefanten Teil 1 und 2*. ASSITEJ.

Küster, Marion (2009). Patenschaft und Partnerschaft. Was die Schule von dem Theater erwartet. In: Schneider, Wolfgang (Hg.) *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Plath, Maike. Veto Prinzip nach Maike Plath. www.maikeplath.de. (Stand 29.10.2024).

Pinkert, Ute (2014): Vermittlungsgefüge I: Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag. In: Pinkert, Ute (Hg.) Sack, Mira (Mitarbeit) *Theaterpädagogik am Theater*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibri.

Schneider, Wolfgang (2009) *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Visionkino. Leitfäden. <https://www.visionkino.de/unterrichtsmaterial/leitfaeden/> (Stand 29.10.2024).

Visionkino. Unterrichtsmaterialien. <https://www.visionkino.de/unterrichtsmaterial/> (Stand 29.10.2024).

Wartemann, Geesche (2009). Wechselspiele der Zuschaukunst und Quelle künstlerischer Innovation. Was das Theater von der Schule erwartet. In: Schneider, Wolfgang (Hg.) *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Wartemann, Geesche (2010). *Zwischen Lektion und Labor. Hildesheimer Thesen VII. Die Zukunft der Theatervermittlung*. http://nachtkritik.de/index.php?view=article&id=7554%3Ahildesheimer-thesen-vi-die-zukunft-der-theatervermittlung&option=com_content&Itemid=84

