

Deutschsprachige Erstaufführung

BÖSE KINDER

12+

von Mihaela Michailov

in einer Übersetzung von Luisa Brandsdörfer



BEGLEITMATERIAL ZUM STÜCK

Es spielen:

Joseph Konrad Bundschuh
Thomas Pasieka
Mira Tscherne
Nina Maria Wyss
Robert Zimmermann

Judith Retzlik (Musik)

Regie	Katrin Hentschel
Bühne + Kostüm	Jochen Hochfeld
Komposition	Judith Retzlik
Choreografie	Angelika Thiele
Dramaturgie	Lina Zehelein
Theaterpädagogik	Irina Barca
Licht	Theo Reisener
Regieassistenz	Anja Spengler
Soufflage	Franziska Fischer/Jutta Rutz
Inspizienz	Maximilian Selka
Technischer Direktor	Eddi Damer
Bühnenmeister	Marc Lautner
Maske	Karla Steudel
Requisite	Sabine Bonin
Ankleiderei	Ute Seyer
Kostüm- und Bühnenbildassistenz	Artemiy Shokin

Herstellung der Dekoration unter der Leitung von Jörg Heinemann in den Werkstätten der Stiftung Oper in Berlin – Bühnenservice / Herstellung Lichteffekte: Christian Rösler Herstellung der Kostüme durch die Firma *Gewänder* / Maren Fink-Wegner

Im Rahmen des Projektes „Fabulamundi - Playwriting Europe“ eine Kooperation des THEATER AN DER PARKAUE mit Partnern aus Frankreich, Rumänien, Spanien, Italien und Deutschland, gefördert aus den Mitteln des Kulturprogrammes der Europäischen Union.

Die Aufführungsrechte liegen beim Rowohlt Theaterverlag Hamburg.

Foto- und Videoaufnahmen während der Vorstellung sind nicht gestattet.

Premiere: 01. November 2014
Bühne 3 im THEATER AN DER PARKAUE
ca. 55 Minuten

INHALT

Begrüßung 4

Zum Inhalt des Stückes 5

Zur Inszenierung 6

ein Interview mit der Regisseurin Katrin Hentschel 6

Die Autorin Mihaela Michailov zu ihrem Stück 7

Zu Gewalt und Autorität 8

Gewalt als gesellschaftlich normierte Aggression 8

Schluss mit der Dressurschule! 9

Die Autoritätsbindung 11

Autoritätsbedürfnisse 13

Gewalt durch die Schule 16

Biografien 16

Mihaela Michailov – Text 16

Luisa Brandsdörfer – Übersetzung 16

Katrin Hentschel – Regie 17

Jochen Hochfeld – Bühne + Kostüm 18

Judith Retzlik – Komposition + Musik 18

Angelika Thiele – Choreografie 18

Anregungen für den Unterricht zur Vor- und Nachbereitung des Aufführungsbesuches 19

Zur Vorbereitung 19

Zur Nachbereitung 21

Hinweise für den Theaterbesuch 24

Impressum 25

BEGRÜSSUNG

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

mit „Böse Kinder“ nimmt sich das THEATER AN DER PARKAUE einen ganzen Themenkomplex vor, der sich von Gewalt und Gewaltdynamiken an der Schule bis zur Hinterfragung von Autoritäts- und Gruppenstrukturen erstreckt.

Anhand einer konkreten Situation in der Klasse wird ein Exempel statuiert, das Fragen aufwirft: Wer ist Täter und wer Opfer? Was macht Gewalt mit uns? Was sind die „Skills“ für ein Leben in unserer Gesellschaft?

Die Autorin zeigt die Schule als „Tatort“, als Fabrik des Erwachsenwerdens, des Produktiv-werdens, als Ort, wo auf Gesellschaft vorbereitet werden soll, der aber bereits schon eine eigene etabliert hat. Durch den exemplarischen Charakter des Stückes legt sie die Komplexität zwischen der Aufgabe von Schule und ihren Lehrkräften und der damit verbundenen Anforderung an die Schüler dar. Gleichzeitig stellt sie die Umsetzung von dem, was in der Schule über Gesellschaft gelernt wird, in die Praxis zur Disposition. Sie zeichnet ein Bild von unserer Gesellschaft, in der der Mensch vor der Leistungsanforderung und des internen Konkurrenzdrucks der Institution scheitert.

Die Inszenierung von Katrin Hentschel versucht nicht, die Dimension der Gewalt physisch-realistisch auf die Bühne zu bringen, sondern öffnet vielmehr einen Raum, in welchem das Angesprochene gleichsam hinterfragt und verhandelt wird.

Das Stück „Böse Kinder“ der rumänischen Theaterautorin Mihaela Michailov stammt aus dem Pool an Texten des EU-geförderten Projektes „FABULAMUNDI – Playwriting Europe“, einem Netzwerk von zehn Institutionen aus Spanien, Italien, Rumänien,

Frankreich und Deutschland, in dem das THEATER AN DER PARKAUE 2015/2016 Mitglied ist und das es sich zur Aufgabe gemacht hat, zeitgenössische Autorinnen und Autoren im Ausland zu fördern und bekannt zu machen. Die Inszenierung von Katrin Hentschel ist unser Beitrag für FABULAMUNDI und wird von Schreibworkshops mit der Autorin und Übersetzerin und Schülern der Johann-Gottfried-Herder-Oberschule in Lichtenberg und Studierenden der UdK flankiert.

„Böse Kinder“ wird als eines der bemerkenswertesten Jugendstücke in Rumänien besprochen und wurde auch bereits im letzten Jahr in Frankreich inszeniert. Es zeichnet sich nicht nur durch seine Aktualität und sein großes Spektrum an Perspektiven aus, sondern auch durch die Qualität seiner Sprache und seines Humors.

Im vorliegenden Begleitmaterial finden Sie Anregungen für die Vor- und Nachbereitung für den Unterricht, Hintergrundmaterial zur Inszenierung und Informationen zum Thema Aggression und Gewalt, die zur einer intensiven Auseinandersetzung sowohl mit dem Thema als auch mit der künstlerischen Umsetzung anregen wollen.

Für Fragen, Anregungen und Kritik oder eine theaterpädagogische Begleitung wenden Sie sich bitte an die Theaterpädagogin Irina-Simona Barca unter irina.barca@parkaue.de.

Wir wünschen Ihnen einen spannungsreichen Besuch unserer Vorstellung und mindestens ebenso spannende Gespräche!

Lina Zehelein
Dramaturgin

ZUM INHALT DES STÜCKES

Das 12-jährige Mädchen ist erst seit ein paar Monaten in der neuen Schule. Sie lebt bei ihrer Mutter mit ihrer kleinen Schwester und ihrem Hund Richy, den sie von seinem Vater geschenkt bekam. Da die Mutter nie zu Hause und der Vater weg ist, muss sie sich um ihre kleine Schwester kümmern. Ihre Leidenschaft gilt dem Spielen mit Gummibändern, mit welchen sie allerlei Figuren und Wesen knüpfen

kann und von einer eigenen Welt träumt. In der Schule verweigert sie sich nicht nur dem Unterricht, sondern auch den anderen Klassenkameraden. Das wird als Provokation empfunden. Es kommt zum Eklat, als die Lehrerin sich vom Trotz des Mädchens in ihrer Autoritätsfunktion gefährdet sieht und handgreiflich wird. Damit löst sie eine ungeahnte Gewaltspirale bei den Schülern aus.



Szenenfoto mit Mira Tscherne, Thomas Pasieka, Joseph Konrad Bundschuh, Robert Zimmermann, Nina Maria Wyss

ZUR INSZENIERUNG



Szenenfoto mit Judith Retzlik
und Nina Maria Wyss

Ein Interview mit der Regisseurin Katrin Hentschel

„Böse Kinder“ ist ein Stück, das viele Facetten hat und unterschiedliche Perspektiven und Themen aufgreift. Was reizte dich, diesen Text zu inszenieren?

Für mich ist der Text eine große Textfläche, in der Themen wie Gewalt, Macht, Demokratie, Verhalten in der Gruppe, Ansprüche an Schule und Leben verhandelt werden. Es wird immer von mehreren Seiten betrachtet. Somit gibt es verschiedene Schichten zu einem Thema oder mehrere Scheiben von vielen Themen. Und es gibt mittendrin einen ganz konkreten Fall, auf den sich alles zuspitzt.

Die Autorin Mihaela Michailov schrieb das Stück basierend auf einer wahren Begebenheit an einer rumänischen Schule. Welche Aktualität besitzt es für dich in Bezug auf Berlin?

Die Aktualität des Stückes für mich liegt in der Tatsache, dass Gewalt die Mitte unserer Gesellschaft erreicht hat. Indem Gewalt als Mittel der Zivilisation, oder hier: der Zivilisierung hinterfragt wird, verweist die Inszenierung über den Ort Schule als „Gesellschaftsschmiede“ hinaus. „Böse Kinder“ beschreibt einen Gewaltvorfall in der Schule, bei welchem die Aggression von der Lehrerin auf die Schüler übergeht. Ist das für dich ein typischer Schulfall?

Ich glaube, das kennt jeder. Aber Gewalt ist nicht nur körperlich, seelische Gewalt ist leider sehr verbreitet. Offensichtlich ist Angst etwas, was zu Gewalt führt und Angst hat sich in unserer Zeit extrem breit gemacht. Das Andere, das Fremde, das Unberechenbare – das macht Angst und verunsichert die Menschen extrem. Nicht nur Schüler. Aber natürlich gibt es auch ein Alter,

wo man sich abgrenzen muss, wo man dadurch, dass man sich abgrenzt, sein Ich findet. Das ist oft nicht schmerzfrei. Und sicher am stärksten, wenn man anfängt, erwachsen zu werden, also in der Pubertät, eben mit 12.

Für deine Inszenierung hast du dich für eine Besetzung von fünf Schauspielern und einer Musikerin entschieden, ohne ihnen die Figuren des Stückes zuzuschreiben. Warum?

Ich interessiere mich für Gruppen. Warum funktioniert eine Gruppe und warum nicht. Da gibt es immer Machtstrukturen. Deshalb gibt es bei uns eine Gruppe, Figuren bleiben skizzenhaft, „übertragbar“. Vier Männer und eine Frau, ein Querschnitt von Macht in unserer Gesellschaft? Aber alles ist ein Spiel, wir streben dadurch keine Identifikation an, sondern eine Art Lehrstück: Jeder kann hier alles sein: Opfer wie Täter, „Checker“ oder „Looser“.

In dem Bühnenbild von Jochen Hochfeld ist die Trennung zwischen Bühne und Zuschauersaal aufgehoben und das Publikum sitzt sich in Zweierreihen auf dem blauen Spielfeld gegenüber. Wie fügt sich das Bühnenbild in deine Idee von dem Stück?

In dem Stück geht es um ein Gegenüber. Also gab es auch für mich relativ schnell die Setzung des Gegenübers: keine klassische Theatersituation des Draufschauens, sondern ein Mittendrin. Wir wollten den Zuschauer in alles Hineinholen, ihm nichts vorspielen, sondern in die Verhandlung einbeziehen. Ich will keine Lösungsvorschläge anbieten, sondern Widersprüche aufdecken, die oft unbewusst hingennommene Gesellschaftssituation hinterfragen, die von Konkurrenz und Leistungsdruck dominiert ist, und die alle Akteure im Stück, bis auf das Mädchen, reproduzieren.

DIE AUTORIN MIHAELA MICHAILOV ZU IHREM STÜCK

Das Theater für junges Publikum besitzt ein ungeheures Potenzial der gesellschaftlichen Solidarisierung. Das Theater für junge Menschen lässt uns gemeinsam erwachsen werden. Kinder und Jugendliche haben in meiner Arbeit als Theaterautorin immer einen besonderen Stellenwert.

Ich habe „Böse Kinder“ geschrieben, da ich ständig um mich herum Stimmen von Kindern bemerke, die nicht gehört werden, denen man nicht erlaubt zu existieren, die man nicht dazu auffordert, das zu äußern, was sie zu sagen haben. Mein Text ist den Kindern gewidmet, die dem Stillschweigen verpflichtet sind, für die die Schule ein ständiger Kampf ist und die das Gefühl haben, nichts und niemandem zu nützen.

Ich glaube an ein politisches Theater für junges Publikum, an ein Theater, das den jugendlichen Geist und das sensible Gefilde ihrer Emotionen in einen Motor verwandelt, der in die Gesellschaft eingreift. Ich glaube an ein Theater, das die widersprüchlichen Probleme darstellt, mit denen sich junge Menschen von heute konfrontiert sehen, ein Theater der Reflexion und der Aktion, in welchem sich Ideengemeinschaften bilden. Ich glaube an ein Theater, das das Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen nicht mit hypnotisierenden zauberhaften Fata Morganas einschläfert, sondern das aus der Welt der jungen Menschen kommt, um sie in ihrer ganzen Komplexität darzustellen.

ZU GEWALT UND AUTORITÄT

Gewalt als gesellschaftlich normierte Aggression

von Klaus Wahl

*Wenn du einen Hund einmal geschlagen hast,
brauchst du ihm nur noch die Peitsche zu zeigen.*
(Sprichwort)

Im Falle von „Gewalt“ erscheinen Definitionsprobleme noch komplizierter als bei „Aggression“. Bei Gewalt und ihren Kontexten geht es um sich historisch wandelnde Begriffe. Zudem ist die Diskussion über Gewalt abhängig vom jeweiligen Kulturkreis. Schon eine pluralistische mitteleuropäische Gesellschaft liefert hierzu ein breites Angebot an Begriffsverständnissen. Versucht man z. B., die historische Entwicklung des Begriffs „Gewalt“ im Deutschen nachzuvollziehen, bewegt man sich zwischen einem „Kompetenzbegriff“ und einem „Aktionsbegriff“ von Gewalt. Dies wird auf Differenzen zwischen römischen und germanischen Rechtsverhältnissen zurückgeführt. Das deutsche Wort „Gewalt“ hat indogermanische Wurzeln: *val* mit den Verbformen *giwaltan*, *waldan*, d. h. „Verfüugungsmacht oder Herrschaft besitzen“. Doch das heute gebrauchte deutsche Wort „Gewalt“ ist ein Wechselbalg, der mehrere Bedeutungen umfasst, die andere Sprachen trennen: Einmal geht es um Begriffslinien direkter persönlicher Gewalt, die von den lateinischen Formen *vis*, *violentia* ausgehend in modernen Sprachen *violenza*, *violencia* oder *violence* heißen. Zum anderen geht es um legitime institutionelle Gewalt aus dem Lateinischen *potestas*, in modernen Formen *potenza*, *poder*, *pouvoir* oder *power*. Was beide Linien wiederum verbindet, ist der häufige sachliche Konnex von Macht mit Gewalt: Die Macht des Mächtigen (rechtsgeschichtlich z. B. „väterliche Gewalt“, „staatliche Gewalt“) beruht darauf, notfalls Schwächere durch Androhung oder Ausübung von verletzender Gewalttätigkeit mittels des Einsatzes körperlicher Kraft zu etwas zwingen zu können. In der europäischen Geschichte wird insbesondere seit dem Ende des Mittelalters Gewalt zunehmend

durch die staatlichen Strukturen gehegt – allerdings in einem seinerseits gewalttätigen Prozess von Revolutionen, Bürgerkriegen und Kriegen. Kein Wunder, dass in diesen Auseinandersetzungen Gewalt „von oben“ und „von unten“ unterschiedlich definiert und als Kampfbegriff eingesetzt wurde: Die Aktionen des Gegners werden als „Gewalt“ gebrandmarkt, die eigenen aggressiven Akte als „Verteidigung“. In den soziologischen Diskursen der Moderne war die physische Gewalt in Verbindung mit dem sozialtopologischen Element der Macht zentral. So sah der Soziologe Heinrich Popitz in der Gewalt eine Machttaktion, „die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt, gleichgültig, ob sie für den Agierenden ihren Sinn im Vollzug selbst hat (als bloße Aktionsmacht) oder, in Drohungen umgesetzt, zu einer dauerhaften Unterwerfung (als bindende Aktionsmacht) führen soll“. Rechtsstaat, Justiz und Polizei haben ein erhebliches Interesse an einem juristisch klaren Gewaltbegriff, um entscheiden zu können, welche Handlungen von Staatsbürgern und Staat als „Gewalt“ verboten sind. Gesellschaftskritische Autoren und soziale Bewegungen haben indes seit Ende der 1960er Jahre auf problematische Strukturen und Verhaltensroutinen staatlicher und gesellschaftlicher Institutionen hingewiesen, die sie selbst als Varianten von Gewalt beschrieben, z. B. den stigmatisierenden Umgang mit Randgruppen, psychische, verbale und strukturelle Gewalt. Das hat zu einer Aufblähung des Gewaltbegriffs geführt, der dem staatlichen Recht zu unpräzise und juristisch unanwendbar war.

Während die philosophischen, sozialwissenschaftlichen und politischen Diskurse quasi aus der akademischen oder institutionellen Vogelperspektive auf Gewalt blickten, gab es auch Versuche, sich solchen Phänomenen von unten, aus der Sicht der allgemeinen Bevölkerung anzunähern. Eine entsprechende Meinungsumfrage dazu, was alles unter Gewalt verstanden wird, mündete indes in einem breiten, kaum strukturierbaren Sammelsurium.

Direkte physische Gewalt wird nach dem Human-

und Sozialwissenschaftler Peter Imbusch von jedem im gesellschaftlichen Leben verstanden, sie ist eine Art kulturell voraussetzungslose Universalsprache. Ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit liegt auch in ihrer Möglichkeit, mit deren Realisierung die Gesellschaftsangehörigen rechnen müssen. Sie stellt also ein Kontrollwerkzeug und politisches Machtinstrument dar.

Institutionelle Gewalt überschreitet die direkte personelle Gewalt, indem sie – abgestützt durch physische Sanktionsmöglichkeiten – auf eine dauerhafte Abhängigkeit bzw. Unterwerfung abzielt. Das gilt vor allem für den Staat mit seinem Gewaltmonopol, das er auf der ganzen Skalenbreite zwischen legalen und illegalen Formen ausüben kann, demokratisch-behutsam oder staatsterroristisch.

(Auszug aus Klaus Wahl: „Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick“, 2009)

Schluss mit der Dressurschule!

„Es ist kein Naturgesetz, dass Kinder die Lust am Lernen verlieren!“ Der Neurobiologe Gerald Hüther über die Folgen von Druck in der Bildung.

Süddeutsche Zeitung: Herr Hüther, was braucht ein Kind für seine Entwicklung?

Gerald Hüther: Kinder brauchen eine Gemeinschaft, in der sie sich wohlfühlen, sie brauchen Vorbilder, an denen sie sich orientieren können – wenn der Vater jeden Abend über die Arbeit flucht, ist es schwierig für ein Kind, selbst ein positives Verhältnis dazu zu entwickeln. Und Kinder brauchen Aufgaben, an denen sie wachsen können. Jedes Kind hat den Drang, sich auszuprobieren und zu zeigen, dass es etwas kann.

SZ: So lernt es dann zum Beispiel Laufen und Sprechen.

Hüther: Genau! Am Anfang gibt es diese Aufgaben für Kinder noch, aber dann kommen die Erziehungsmaßnahmen ins Spiel: Erwachsene machen die Vorgaben und glauben, dass die Kinder Klavier spielen lernen sollen oder Schwimmen oder Englisch.

SZ: Sind das denn keine Aufgaben?

Hüther: Aus der Perspektive des Kindes – und das ist die einzige, die in diesem Zusammenhang zählt – gibt es nur Aufgaben, die es sich selbst sucht. Wenn Eltern oder Erzieher zu wissen glauben, was das Beste für das Kind ist, sind das lediglich Pflichten, die das Kind nicht für sich, sondern für seine Eltern erfüllt.

SZ: Es gibt Kinder, deren Tage so verplant sind, dass kaum Zeit zum Spielen bleibt.

Hüther: Eine Katastrophe! So ein Kind verliert seine Freiheit, weil es seine Potenziale nicht entfalten kann. Aus neurobiologischer Sicht ist das freie Spiel das beste Training für Kindergehirne überhaupt, für die Entwicklung der Persönlichkeit ist das ganz entscheidend.

SZ: Was passiert, wenn Erwachsene die Aktivitäten in die Hand nehmen?

Hüther: Kinder suchen immer nach Herausforderungen, die ein bisschen über dem liegen, was sie bereits können. Sie legen die Latte immer ein bisschen höher. Wenn nun die Erwachsenen die Übung anleiten, legen sie die Latte meist so, dass sie für einzelne Kinder zu niedrig ist. Für die sind die Aufgaben dann uninteressant, sie machen Krach und verweigern sich. Für andere hängt die Latte viel zu hoch, sie reagieren auf die gleiche Weise. Und die dritte Gruppe, für die die Latte die richtige Höhe hätte, kann die Aufgaben nicht erfüllen, weil alle anderen Krach machen.

SZ: Sollen denn Eltern und Erzieher die Kinder nicht motivieren?

Hüther: Es gibt keine Motivation von außen. Wir haben lediglich die Möglichkeit, die Motivation, die ein Kind von vornherein mitbringt, nicht kaputt zu machen.

SZ: Wie sollen sich Erwachsene also verhalten?

Hüther: Sie tun den Kindern einen großen Gefallen, wenn sie sich weniger einmischen und ihnen Raum für eigene Erfahrungen lassen. Denn eines wissen wir heute sicher: Lernen ist nur nachhaltig, wenn es erfahrungsbasiert ist. Es muss unter die Haut gehen! Das ganze Auswendiglernen kann man vergessen.

SZ: Wie sieht dann die ideale Schule aus?

Hüther: Sie muss individuell auf die Kinder



Szenenfoto mit Mira Tscherne, im Hintergrund Joseph Konrad Bundschuh, Nina Maria Wyss, Robert Zimmermann, Thomas Pasiëka

eingehen und ihre Begeisterung wecken, oder besser: die Begeisterung erhalten. Jedes Kind kommt mit Entdeckerfreude und Gestaltungslust auf die Welt und es ist kein Naturgesetz, dass es irgendwann die Lust am Lernen verliert. Eine gute Schule erkennt man daran, dass die Kinder morgens gern hingehen und traurig sind, wenn die Ferien beginnen.

SZ: Früher wurde niemand gefragt, ob ihm das Lernen Spaß macht.

Hüther: „Schule muss wehtun!“ Mit dieser Haltung werde ich immer wieder bei meinen Vorträgen konfrontiert. Da kommt dann zum Beispiel ein Mann auf mich zu und sagt: „Ich hab das auch alles erlitten und bin trotzdem Professor geworden.“ Ich erwidere dann meistens: „Wer weiß, was aus Ihnen geworden wäre, wenn Sie Spaß gehabt hätten?“ Dann werden die Leute oft sehr nachdenklich.

SZ: Trotzdem: Eltern wollen, dass ihre Kinder später ein gutes Leben führen, und die meisten sehen in

einer erfolgreichen Schulbildung und anschließendem Studium die beste Voraussetzung dafür.

Hüther: Das Gymnasium ist aber keine Lebensqualifikation und das Studium auch nicht! Wir leben in einer Zeit, in der viele Menschen sehr verunsichert sind. Die meisten glauben immer noch, es käme auf Mathe, Englisch und Deutsch an, aber es kommt darauf an, dass die Kinder begeistert Mathe, Englisch, Deutsch und was auch immer lernen. Wichtig ist nicht, die Kulturgüter zu überliefern, sondern den Geist anzuzünden, der die Kulturgüter hervorgebracht hat. Dann bekommen wir von ganz allein hervorragende Weltentdecker.

SZ: Was sind denn für Sie echte Lebensqualifikationen?

Hüther: Das sind die sogenannten Metakompetenzen, die auf der präfrontalen Rinde verankert sind. Dazu gehören Empathiefähigkeit, Handlungsplanung, Frustrationstoleranz oder Impulskontrolle. Nur wenn ein Kind diese Fähigkeiten

ausbilden kann, wird es zu einer starken Persönlichkeit heranwachsen. Aber man kann das nicht unterrichten, auch keine Noten dafür vergeben, also kommen diese Qualifikationen in den allermeisten Schulen nicht vor.

SZ: Die Gesellschaft dürfte dann nur schwache Persönlichkeiten hervorbringen.

Hüther: Ich bin davon überzeugt, dass viele Probleme genau damit zusammenhängen: Magersucht und Drogen, aber auch Lernschwierigkeiten wie Legasthenie. Wenn sich Kinder nicht als jemanden erleben können, der etwas bewirken kann, wenn es ihnen an Erfahrungen in komplexen Lebenswelten mangelt, wenn sie nicht Körper, Geist und Emotionalität schulen können, scheitern sie.

SZ: Viele Menschen sehen die Lösung in mehr Disziplin. Immer mehr Eltern schicken ihre Kinder auf private englische Internate, in denen es streng zugeht, und sie lesen Bücher wie „Lob der Disziplin“ von Bernhard Bueb, dem früheren Leiter des Internats Schloss Salem.

Hüther: Ein fataler Trugschluss! Das Kind soll in eine Form gepresst werden. Strengere Regeln, mehr Druck und schärfere Maßnahmen führen aber nicht zu Disziplin, sondern nur zu Gehorsam, und gehorsame Menschen hatten wir im letzten Jahrhundert zur Genüge.

SZ: Und Disziplin ist etwas anderes?

Hüther: Auch Disziplin hat mit Erfahrung zu tun: Es geht darum, dass Kinder die Gelegenheit haben, den Nutzen von Regeln zu erleben. Nehmen Sie den Film „Rhythm is it!“. Darin hat ein Choreograf mit 250 Kindern eine Tanzaufführung einstudiert. Er hat sie begeistert, indem er ihnen gesagt hat: „Ich weiß, dass ihr das könnt, aber das funktioniert nur, wenn ihr euch an die Regeln haltet.“ Die Schüler machten mit, weil sie die Regeln als sinnvoll und notwendig erlebten: Sie kamen pünktlich, hielten sich an Vorgaben und führten Anweisungen aus. Das ist Disziplin!

SZ: Es geht also nicht nur um Spaß?

Hüther: Natürlich nicht! In dem Moment, wo Eltern alle Schwierigkeiten von ihrem Kind fern-

halten, schränken sie es wieder ein und machen es unfrei. Ein Kind braucht die Möglichkeit, auf Berge zu steigen!

SZ: Wie wird sich die Schullandschaft in den nächsten Jahren entwickeln?

Hüther: Wir müssen das System der Dressur- und Abrichtungsschule überwinden, dafür braucht es mutige Eltern, Lehrer und Rektoren. Ich bezweifle, dass das staatliche System diesen Sprung schnell genug schafft. Die Privat- und Alternativschulen werden sich immer mehr durchsetzen. Aber ich bin zuversichtlich: Es ist wunderbar viel Bewegung zu spüren.

Gerald Hüther ist Professor für Neurobiologie an der Psychiatrischen Klinik der Universität Göttingen. Wissenschaftlich befasst er sich mit dem Einfluss früher Erfahrungen auf die Hirnentwicklung, mit den Auswirkungen von Angst und Stress und der Bedeutung emotionaler Reaktionen. Er ist Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen und Sachbuchautor.

Das Gespräch führte Simone Kosog, Sueddeutsche.de vom 17. Mai 2010

Die Autoritätsbindung

von Heinrich Popitz

Versuchen wir die Erfahrungsfähigkeit von der Autorität konkreter zu bestimmen. Dazu drei Fragen. Lässt sich – erste Frage – einigermaßen ausmachen, wer Autorität erhält und warum?

Zweite: Die Anerkennung, die ein Mensch erfährt, ist natürlich die von ihm empfundene, die Anerkennung, die er sich vorstellt, also nicht unbedingt die gemeinte. Welche Rolle spielt die Vorstellung, auch das bloß Vorgestellte, das Imaginierte, in unseren Autoritätserfahrungen?

Schließlich: Häufig war die Rede von der Abhängigkeit derjenigen, die eine Autorität anerkennen. Dass diese Abhängigkeit von Autoritäten bewusst ausgenutzt werden kann, liegt auf der Hand. Autoritätswirkungen können zu einem Mittel der Machtausübung werden – von Macht – welcher Art?

Wer erhält Autorität? In traditionellen Gesellschaften ist Autorität weitestgehend institutionalisiert. Sie

haftet an bestimmten gesellschaftlichen Stellungen und überdauert die Personen, die sie als Inhaber dieser Stellungen ausüben. Damit sind Autoritätszuschreibungen vorentschieden. Der einzelne wächst in sie hinein. Es versteht sich von selbst, wessen Urteile einen herausragenden Anerkennungswert für ihn haben, wer soziale Anerkennung repräsentiert. Autorität ist nichts zum Aussuchen. Sie ist strukturell vorgegeben, nicht als Angebot sondern als Verpflichtung.

Nach dem Verfall institutioneller Autorität gewinnen persönliche Autoritätsbeziehungen (die es am Rande und in Ausnahmesituationen immer gegeben hat) eine dominante Bedeutung. Das heißt nicht, dass ihre Auswahl vollkommen beliebig wird. Institutionelle Rahmenbedingungen bleiben bestehen. Gesellschaftliche Werte legen weitgehend fest, wer als besonders überlegen gilt – wer unter den Habenden, den Könnenden, den Wissenden –, und wessen Anerkennung einen besonders hohen Anerkennungswert erhält.

Autorität strömt also nicht eo ipso aus bestimmten – oder auch unbestimmten – menschlichen Eigenschaften. Autorität ist also nicht etwas, das man hat, sondern etwas, das man erhält. Sie ist ein Beziehungsphänomen, erklärlich nur durch das Zusammentreffen von Eigenschaften mehrerer Personen in bestimmten Konstellationen. Erklärlich? Solche Gesamterklärungen sind – wie wir wissen – unerhört schwierig. Sie gelingen eher, wenn man sich auf Dispositionen der Autoritätsbedürftigen konzentriert. Autoritäten setzen Maßstäbe, die von anderen übernommen werden. Die Bereitschaft zur Übernahme von Maßstäben ist in der Regel vermutlich größer, wenn die Autorität diese Maßstäbe mit großer Sicherheit zu vertreten scheint, unbeirrt, im festen Glauben an ihre Richtigkeit. Was übernommen wird, muss selbstevident entscheiden, fraglos, vernünftigem Zweifel entzogen. Die Übernahme wird weiter dadurch erleichtert, dass die Maßstäbe eindeutig sind, ohne Unbestimmtheiten und Schattierungen. Es ist ganz klar, woran man glauben muss und was man



*Szenefoto mit
Joseph Konrad
Bundschuh*

zu tun hat. Jede Ambivalenz würde die Akzeptanz erschweren.

Der Autoritätsabhängige ist fixiert auf die Urteile der Autoritätsperson über ihr und hofft, bestätigt zu werden, fürchtet Missachtung. Diese Hoffnungen und Befürchtungen werden umso intensiver sein, je mehr die Abhängigen die Empfindung haben, dass die Autoritäten tatsächlich auf ihr Verhalten reagieren. Die Intensität der Hoffnungen und Befürchtungen wird in der Regel auch zunehmen mit der Schärfe der Reaktionen, die von der Autoritätsperson erwartet werden. Die Autorität scheint nicht nur ständig zu reagieren, sondern ist auch besonders empathisch. Ihre Urteile sind bedeutungsschwer in Liebe und Hass, unbedingt in Zuneigung und Verachtung. Der Autoritätsabhängige glaubt in ständiger Sorge sein zu müssen vor generalisierenden Urteilen. Was immer er tut führt zu Urteilen seiner „ganzen“ Person. Wie immer er sich seiner Autoritätsperson gegenüber verhält, stets steht die Beziehung als Ganzes auf dem Spiel.

Soweit einige vermeintliche Eigenschaften von Autoritätspersonen.

Wann entsteht aus diesen Bindungen und Wirkungen Macht? Die Antwort ergibt sich von selbst: Autoritative Macht entsteht, wenn die Anerkennungsbedürftigkeit, die Anerkennungsfixiertheit anderer bewusst dazu ausgenutzt wird, ihr Verhalten und ihre Einstellung zu beeinflussen. Methoden autoritativer Machtausübung sind das Geben und Nehmen von Anerkennungserwartungen, Hoffnungen, Befürchtungen. Vergleicht man dies mit anderen Machtformen, fällt sogleich die Ähnlichkeit zur banalsten aller Methoden auf, das Verhalten anderer nach seinem eigenen Willen zu steuern: dem Operieren mit handfesten (physischen, materiellen) Strafen und Belohnungen bzw. den entsprechenden Drohungen und Versprechungen („instrumentelle Macht“). Methoden der Machtausübung sind hier ein Geben und Nehmen, die Konfrontation mit Vor- und Nachteilen. Autoritative Macht unterscheidet sich nicht strukturell von dieser banal-basalen Machtform. In beiden Fällen operiert der Machtausübende mit Alternativen, versucht andere durch ein Entweder – Oder nach seinem Willen zu lenken.

Das Operieren mit Machtalternativen wird bei autoritativer Machtausübung erleichtert durch innere Verletzbarkeit von Menschen, deren Selbstachtung an das Ja oder Nein anderer gebunden ist; es wird erschwert durch die Schwierigkeiten, die Wirkung vor auszusehen. Beides hängt eng zusammen. Wie die autoritative Bindung die Welt, die Welt, in der wir leben, stimmig macht, stimmig durch Zustimmung, so kann der Verlust der Zustimmung zu dem Gefühl führen, aus der Welt zu fallen. Wird dies planvoll ausgenutzt, können auch leise Mittel und schwache Drohungen einen hohen Konformitätseffekt haben. In solchen kritischen Beziehungen wird es aber immer Wirkungen geben, die nicht bewusst erzeugt werden und die niemand gewollt hat. Das ergibt sich schon aus der Sensibilität der Betroffenen; je empfindlicher er reagiert, umso schwerer sind die Wirkungen zu dosieren. Auch der Autoritätsprotest ist ja häufig überraschend und scheinbar grundlos. Es ist kaum vor auszusehen, wie etwa bestimmte Ideen verallgemeinert werden, was übernommen und was blockiert wird, welche Gegenreaktionen ausgelöst werden, geschweige denn, wie die heute aufgenommenen Prinzipien sich morgen unter veränderten Bedingungen bewähren werden. Auch wer autoritative Macht auszuüben versucht, also eine besondere Einflussmöglichkeit bewusst einsetzt, ist nicht unbedingt aller Wirkungen mächtig, die er auslöst.

(Auszug aus Heinrich Popitz: „Phänomene der Macht“, 1992)

Autoritätsbedürfnisse

von Heinrich Popitz

Die Autoritätsbindung ist wohl diejenige fundamentale soziale Bindung, die am eindeutigsten zur Machtausübung disponiert. Doch ist diese Macht zugleich, wie immer sie gemeint sein mag, behütend oder bedrückend, in besonderer Weise riskant. Autoritätsbedürfnisse enthalten nicht nur Prämissen, von wem, sondern auch als was man sozial anerkannt werden will. Als Person natürlich. Aber als Person welcher Art, in welcher sozialen Erscheinungsform, welcher sozialen Personenhaftigkeit? Die möglichen und erstrebten Anerkennungsbezüge sind sozialstrukturell bedingt und differenzieren sich



*Szenenfoto mit
Robert Zimmermann,
Mira Tscherne,
Joseph Konrad Bundschuh,
Thomas Pasieka*

im geschichtlichen Prozess. Ich fasse sie in einigen Typen zusammen, die ich Typen sozialer Subjektivität nenne.

Als **erster Typus** sozialer Subjektivität soll das Bedürfnis verstanden werden, als Zugehöriger einer Gruppe anerkannt zu werden, als Mitglied dieser Horde, dieser Sippe, dieses Stammes (und weiter: dieses Staates, dieser Kirche). Die Anerkennung sozialer Zugehörigkeit versteht sich niemals ganz von selbst. Das Kind wird zwar in soziale Einheiten hineingeboren, muss aber lernen, die Zugehörigkeitskriterien zu erfüllen. Jede soziale Einheit stellt Anforderungen, fordert Leistungen. Etwa die Teilhabe am Schutz der Gruppe nach außen, an gegenseitiger Hilfe, an kollektiver Arbeit; die Einstimmung in den Verhaltensstil der Gruppe, in gemeinsame Realitätsdeutungen. Von wem kann die kritische Anerkennung einer Zugehörigkeit erwartet werden? Zum einen von institutionellen Autoritäten wie dem Patriarchen oder dem Priester, die als Eigner des maßgeblichen Wissens das für die Gruppe maßgebende Urteil sprechen. Die Entscheidung über

Zugehörigkeiten kann aber auch bei der Gruppe als Ganzem liegen. Je homogener die Gruppe ist und je fragloser alle Mitglieder als gleich gelten, umso fragloser kann jedes Mitglied als Hüter der Gruppenzugehörigkeit fungieren. Jeder kann durch Zuwendung oder Abwendung, Nähe oder Distanz in jedem anderen Zugehörigkeitssicherheit verstärken oder Zugehörigkeitszweifel wecken. In Gruppen, die im Zeichen solcher Gruppenautorität stehen, ist die soziale Kontrolle allgegenwärtig.

Zweiter Typus: Die soziale Subjektivität, die Anerkennung in einer zugeschriebenen Rolle erstrebt. Die Handlungsmuster zugeschriebener Rollen werden Merkmalen zugeordnet, die von Geburt an bestimmbar sind: Alter, Geschlecht, Abstammung, eventuell sozialer Rang. Entsprechend kann das Selbstwertgefühl von Geburt an auf diese Handlungsmuster hin sozialisiert werden. Im Vergleich zum ersten Typus ist hier das Anerkennungsstreben um einen Grad weiter spezifiziert. Wer zugeschriebenen Rollen gerecht wird, will nicht einfach in einem Gleichsein mit allen übrigen Gruppenmitgliedern be-

stätigt werden, sondern in einer besonderen sozialen Funktion. So sind auch alle Leistungen durch die man sich bewähren soll und will – als junger Mann, als Frau, als Mutter – enger und genauer definiert. Zugleich führt die Systematisierung der Rollenschilderungen zu einer neuen Spielart von Gruppenautorität. So bilden sich Sondergruppen von Rollengleichen. (Männerbünde, Peergroups Jugendlicher.) Solche Gruppen können einen hohen Anerkennungswert für die Bewährung in zugeschriebenen Rollen enthalten. Es entsteht ein Gruppentypus, dessen Bildung wesentlich auch durch einen besonderen Autoritätsbedarf motiviert ist.

Der dritte Typus sozialer Subjektivität: Das Streben nach Anerkennung in einer erworbenen Rolle, vor allem einer erworbenen Berufsrolle, die Tüchtigkeit, einer Aufgabe gerecht zu werden: Rollenbewährung. Zusätzlich aber auch den Erfolg des Rollenerwerbs. Man hat etwas erreicht, ist etwas geworden, was einem nicht in die Wiege gelegt wurde. In der Regel wird unterstellt, dass solche Erfolge auf besonderen Qualifikationen beruhen. Die erstrebte Anerkennung ist also wiederum ein Stück weiter spezifiziert. Sie will die soziale Bestätigung persönlicher Fähigkeiten. Damit bildet sich eine neue Qualität des Selbstwertgefühls aus, die Reflexion auf ein durch besonderes Können ausgezeichnetes Selbst. Mit der Erwerbsrolle verstärkt sich die Bedeutung persönlicher Autorität.

Viertens: Soziale Subjektivität als Anerkennungsstreben in einer öffentlichen Rolle. Die öffentliche Rolle, ob ererbt oder erworben, erfordert eine für ein Publikum sichtbar dargestellte Leistung. Überall, wo viele zusammenkommen und zum Zuhören und Zusehen bereit sind, bietet sich Raum für die Wirkung öffentlicher Rollen. Der Bedarf an Zustimmung und Teilhabe macht den öffentlichen Auftritt, macht die Präsenz von Publikum interessant. Aus dieser Angewiesenheit auf die Akklamation eines Publikums ergeben sich für den Akteur öffentlicher Rollen eigentümliche Spannungen. Einerseits ist die Anerkennung, die er erstrebt und erreichen kann noch enger, noch empfindlicher als alle bisher besprochenen Anerkennungen seiner Persönlichkeit bezogen, seine besondere Ausstrahlung, die Eigen-

art seiner Rede, die Faszination seines Mutes. Sein Selbstwertgefühl wird daher auch besonders prekär von akklamierender Bestätigung abhängen. Andererseits ist das Publikum als Autorität eine vage Größe: Die Menschen, deren Anerkennung der öffentliche Rollenspieler sucht, sind für ihn häufig nicht mehr als das Substrat kollektiver Stimmungen.

Der fünfte Typus: soziale Subjektivität als Streben nach sozialer Anerkennung der eigenen Individualität. Diese soziale Subjektivität zielt nicht auf die Anerkennung eines Gleichseins als Auch-dazugehören und nicht nur auf die Anerkennung eines Besondere-seins als Akteur sozialer Rollen, sie insistiert auf der sozialen Bestätigung einer Existenz im Singular. Das Anderssein, das sein wie kein anderer, soll gesellschaftliche Bestätigung erhalten.

Die Pluralität sozialer Subjektivitäten ist heute nahezu selbstverständlich geworden. Männer und Frauen erwarten, dass sie die Sicherheit von Zugehörigkeitsgewissheiten finden können, vor allem in der Familie aber auch in den notorisch unterschätzten Vereinen und notfalls in den Bünden, die alternative Gemeinschaftserfahrungen versprechen; sie erwarten als Frau und Mutter, als Mann und Vater bestätigt zu werden. Sie erwarten, dass ihnen das Recht und die Chance auf freien Rollenerwerb zukommt, zu beruflichen Erfolgen und Karrieren, und dass die Möglichkeit zur Bewährung in öffentlichen Rollen zumindest nicht prinzipiell verschlossen ist. Sie erwarten schließlich auch, dass es gelingt, in den engsten sozialen Beziehungen, wenigstens in einer, als Individualität, als diese eine Existenz, Sinn für andere und Sinn durch andere zu erfahren.

Man verlangt also von der Gesellschaft eine ganze Menge. Aber auch von sich selbst. Gebraucht wird auch die Fähigkeit, die verschiedenen sozialen Subjektivitäten nebeneinander und miteinander durchzuhalten. Dazu gehört die routinierte Geschicklichkeit des modernen Akteurs, ein komplexes Gefüge von Reflexionsbezügen auf sich selbst und von Ansprüchen auf die Gesellschaft zu balancieren, einschließlich der Fähigkeiten, jeweils auf den angemessenen Bezug umzuschalten.

(Auszug aus Heinrich Popitz: „Phänomene der Macht“, 1992)

Gewalt durch die Schule

Die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen immer wieder neu, dass in Deutschland stärker als in anderen Ländern der Bildungserfolg von der sozio-ökonomischen Herkunft maßgeblich mitbestimmt wird. Dies hat eine starke Auslese der Kinder und Jugendlichen in höheren Schulen zur Folge. Schulische Auslese wird oft als Demütigung und Stigmatisierung erlebt. Schule als Instrument der Zuteilung von Lebenschancen produziert so durch Konkurrenz- und einseitige Leistungsorientierung in vielfältiger Weise auch Schulversager und Schulverweigerer, die oft ohne Abschluss die Schule verlassen oder ihr Lernpotenzial bei weitem nicht ausschöpfen können. Zu beachten ist auch, dass die Institution Schule weithin einen starken Zwangscharakter aufweist und in vielfältiger Weise Macht ausübt. Von der Schulpflicht abgesehen, ist es höchst problematisch, wenn in der Schule Schülerinnen und Schüler oder Eltern nur unzureichend mitbestimmen können. Die Unterrichtsorganisation mit ihren 45-Minuten-Einheiten, das lange „Stillsitzen-Müssen“ und der stark lehrerzentrierte Wortvortrag widersprechen allen lernpsychologischen Erkenntnissen. Hinzu kommen oft die

stoffliche Überfrachtung und eine einseitige Notenorientierung. Eine Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit „ihrer“ Schule ist so nur schwer zu erreichen. Sicherlich trifft diese Kritik nicht ausnahmslos alle Schulen.

Des Weiteren sind verschiedene spezifische schulische Eigenheiten nicht ganz unproblematisch: Die prinzipielle Gehorsamkeits- und Wohlverhaltensanforderungen der Schule und ihrer Lehrkräfte steht im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach Selbstbestimmung, Spaß haben und Ausagieren. Dies führt vor allem dann zu Konflikten, wenn Heranwachsende – insbesondere in der Pubertät – schuldistanzierte und abweichende Identitäten präsentieren und dabei auch Gewaltverhalten zeigen.

Insgesamt kann und darf schulische Gewalt jedoch nicht losgelöst vom Level gesellschaftlicher Gewalt gesehen werden. Ansteigende Gewalt an Schulen steht immer auch in Korrelation mit ansteigender Gewalt in der Gesellschaft.

(Auszug aus: Günther Gugel: „Handbuch der Gewaltprävention II“, Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V./WSD Pro Child e.V. 2010)

BIOGRAFIEN

Mihaela Michailov – Text

Mihaela Michailov wurde 1977 in Rumänien geboren, ist Theaterautorin und -kritikerin und eine Pionierin auf dem Gebiet des Theaters für junge Menschen in Rumänien. Ihr Hauptinteresse gilt dem gesellschaftspolitischen Theater. Zu den von ihr verfassten Stücken zählen Werke über die rumänische Revolution („Der Rumänien-Komplex“), über Generationskonflikte („Unter 18 Jahren verboten“), über Ereignisse der Gegenwartsgeschichte („Erhitzte Gemüter“) und über Gewalt an Schulen („Böse Kinder“). Mihaela Michailov ist Initiatorin verschiedener Projekte im Bildungsbereich zum Thema Theater. In ihrem jüngsten Projekt beschäftigt sie sich mit einer Roma-Gemeinschaft, die in die Nähe

einer Mülldeponie in Cluj-Napoca umgesiedelt wurde. Zudem ist sie Mitbegründerin von „The fourth Age“ – einem Gemeindekulturzentrum für künstlerische Projekte für ältere Menschen.

Luisa Brandsdörfer – Übersetzung

Luisa Brandsdörfer wurde 1976 in Rumänien geboren. Sie studierte Regie und Schauspiel an der Hochschule für darstellende Kunst in Frankfurt am Main sowie Kultur- und Medienmanagement an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg. Luisa Brandsdörfer ist Übersetzerin, Regisseurin, Schauspielerin und Theaterpädagogin. Sie inszenierte in Deutschland und Rumänien, arbeitete als Lektorin für die Berliner Festspiele und übersetzte

zahlreiche Stücke der rumänischen Dramatikerinnen Mihaela Michailov und Nicoleta Esinencu. Seit 2014 leitet sie den Studiengang Theaterpädagogik am Schauspielstudio Frese in Hamburg, wo sie auch als Dozentin tätig ist.

Katrin Hentschel – Regie

Katrin Hentschel studierte Schauspielregie an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“. Anschließend gründete sie die Theatergruppe HAMLETbüro Zwei e.V. und arbeitete als freie Regisseurin u.a. an den Produktionen HAMLET im kleinen Wasserspeicher (1996) und MARIA STUART in der Ruine des Palastes der Republik (2004). 1999 gewann ihre Inszenierung PLATONOW von Anton Tschechow mit Studenten der HFF Potsdam den Ensemblepreis des Schauspielschultreffens. Von 1997 bis 2001 war sie als Assistentin, Regisseurin und

Autorin bei zero film Berlin tätig. Dem folgten Arbeiten am Theater wie dem Staatsschauspiel Dresden und dem Jungen Theater Göttingen.

Von 2006 – 2013 arbeitete Katrin Hentschel als freie Regisseurin und Dramaturgin für das Theater Freiburg. Hier inszenierte sie politische Themen wie zum Beispiel „Terroristinnen- Bagdad '77“, ein Stück über die Frauen der RAF (auch als Buch erschienen), oder „Karadicz-Guru“. Sie sorgte für eine spartenübergreifende Zusammenarbeit mit Puppenspielern. In Berlin gastierte 2010 ihr Kleistschauspiel solo mit Puppenspiel „PENTHESILEA zu HAUS“.

Seit der Spielzeit 2014/15 ist Katrin Hentschel Oberspielleiterin des THEATER AN DER PARKAUE und inszenierte „Der kleine Ritter Trenk“, „Herr Fritz vom Geheimdienst“ und „Die Weihnachtsgans Auguste“.



*Szenenfoto mit
Nina Maria Wyss und
Thomas Pasieka*

Jochen Hochfeld – Bühne + Kostüm

Jochen Hochfeld, 1974 in Hamburg geboren, absolvierte nach einem abgebrochenen Studium der Kunstgeschichte eine Herrenschnneiderlehre an der Hamburgischen Staatsoper. Nach einem Gesellenjahr am Theater Bremen studierte er an der Kunsthochschule Berlin-Weißensee Bühnen- und Kostümbild. Von 2010 – 2012 war Jochen Hochfeld Bühnenbildassistent an der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz und arbeitete vor allem für Bert Neumann, aber auch mit Herbert Fritsch und dem Regisseur Werner Schroeter, nach dessen Idee er das Bühnenbild für „Quai West“ entwarf. Seit der Zeit an der Volksbühne besteht die Bekanntschaft mit dem Regisseur Ivan Panteleev durch gemeinsame Arbeiten an der Volksbühne, „Am Beispiel des Hummers“, „Anna fährt zur Uni“, an der Schaubühne, „Katzelmacher“ und „Die Physiker“ am THEATER AN DER PARKAUE. Seit 2013 entstanden mehrere Arbeiten für das ATZE Musiktheater, dem Musiktheater für Kinder in Berlin –Wedding, u.a. „Das Doppelte Lottchen“ und „Die Ministerpräsidentin“. Mit der Inszenierung von „Die Physiker“ in der Regie von Ivan Panteleev arbeitete er zum ersten Mal für das THEATER AN DER PARKAUE.

Judith Retzlik – Komposition + Musik

Judith Retzlik kommt aus Celle und begann mit 8 Jahren Geige zu spielen. Nach einer dreijährigen Ausbildung zur Geigenbauerin in Frankreich, arbeitete sie fünf Jahre in einer Werkstatt für Streichinstrumente in Lissabon. Neben der handwerklichen Tätigkeit nimmt sie als Musikerin an verschiedenen Projekten teil, die von Klassik bis zu Folk- und Balkanmusik reichen. Erfahrungen im Theater sammelte sie als Musikerin und Schauspielerin bei der englischen Theatergruppe „The Lisbon Players“. Sie ist Multi-Instrumentalistin und Sängerin bei „Schnaps im Silbersee“, „The Loafing Heroes“ und dem „Hai la Hora Orchestra“.

Angelika Thiele – Choreografie

Angelika Thiele, geboren 1978, ist zeitgenössische Tänzerin, Performerin und Choreografin. Sie erhielt ihre klassische und moderne Tanzausbildung in New York City von 1998 – 2002. Nach Engagements an den Staatstheatern Kassel und Oldenburg, den Theatern Osnabrück, Freiburg, Heidelberg und Konstanz ist sie seit 2011 europaweit freischaffend tätig. Neben zahlreichen Choreografen arbeitete Angelika Thiele auch mit Regisseuren wie Tom Schneider, Christoph Frick und Corinna Harfouch. Seit 2010 gibt sie Workshops und Trainings für Tanzkompanien und offene Studios. Angelika Thiele war Stipendiatin des Impulstanz Festivals Wien (2011). „Böse Kinder“ ist ihre zweite Zusammenarbeit mit Katrin Hentschel.

ANREGUNGEN FÜR DEN UNTERRICHT ZUR VOR- UND NACHBEREITUNG DES AUFFÜHRUNGSBESUCHES

Die Inszenierung „Böse Kinder“ in der Regie von Katrin Hentschel untersucht das Verhältnis zwischen Gruppe und Individuum in Beziehung zu einer Autorität.

In diesem Konflikt wird der Realität einer Schulklasse, in der die Schüler Gewaltakte aneinander verüben, das Ideal der Demokratie als Unterrichtsstoff entgegengesetzt und vor diesem Kontext dessen gescheiterte Umsetzung verdeutlicht sowie kritisiert. Ästhetische Mittel wie Choreografie, Musik, Kostüme und der Bühnenraum beschreiben dabei das, was nicht ausgesprochen oder über die Handlung erfasst werden kann. Sie erzählen eine eigene Geschichte und kontextualisieren gleichzeitig den Konflikt. Die folgenden Übungen sind in zwei Kategorien unterteilt: Vor- und Nachbereitung und sollen zu einer Auseinandersetzung mit den Themen sowie der Ästhetik der Inszenierung im Klassenraum anregen.

ZUR VORBEREITUNG

Ein böses Kind

Ausgehend vom Titel der Inszenierung fragen Sie in der Schulklasse nach der Definition und Bedeutung von einem „bösen Kind“:

Was macht ein böses Kind aus?

Wer entscheidet wann ein Kind als „böse“ bezeichnet wird?

Gibt es unterschiedliche Typen von „bösen“ Kindern?

Gibt es Synonyme dafür (wie z.B. Bengel, Problemkind, Rebell etc.)? Wer benutzt diese Begriffe in welchem Kontext?

Wie heißt das Gegenteil davon (wie z.B. Engel, Musterkind, Klassenbester etc.)?

Andere böse Kinder

Teilen Sie die Klasse in mehrere Kleingruppen ein. Jede Gruppe bekommt die Aufgabe Beispiele für Darstellungen von Kindern, die etwa gegen eine Autorität rebellieren oder Streiche spielen, in der Literatur, in Zeichentrickfilmen, in Musik-Videos, in Filmen, der Bildenden Kunst u.a. zu recherchieren. z. B.:

Literatur: „Herr der Fliegen“ William Golding, „Die Abenteuer des Tom Sawyer“ Mark Twain, „Max und Moritz“ von Wilhelm Busch

Film: „Die Welle“ von Dennis Gansel, „Fack Ju Göthe“ von Bora Dagtekin

Musik-Videos: „Kids“ von Marteria

Fotografie: Bilder von Robert Doisneau

Malerei: „Die Hülsenbeckschen Kinder“ von Philipp Otto Runge, „Die Mausefalle“ von Ernst Christian Moser

Wie werden Kinder in den unterschiedlichen Medien dargestellt? Was verbindet ihre Darstellung?

Nach der Recherche entscheidet sich jede Gruppe für eine Figur, die ein „böses Kind“ darstellt. Gemeinsam können sie unterschiedliche Standbilder oder Gesten für Ihre Figuren entwickeln und festlegen. Diese werden der Klasse vorgestellt. Welche Unterschiede gibt es in der Darstellung der Figuren? Gibt es verbindende Elemente?

Der Bühnenraum und die Kostüme

Zeigen Sie Ihren Schülern, die Fotos aus dem Begleitmaterial, in denen die Bühne und die Kostüme sichtbar sind.

Welche Stichworte assoziieren die Schüler mit dem Raum und mit den Kostümen?

Was für eine Art von Raum suggeriert die Bühne: ein Tribunal, ein Verhandlungsraum, ein Modelaufsteg etc.?

Was suggerieren die Kostüme?

Woran erinnern die Farben der Bühne?

Woran erinnern dir Farben der Kostüme?

Die Schulklasse und die Demokratie

a. Teilen Sie die Gruppe in dreiköpfigen Kleingruppen ein. Gemeinsam sollen sich die Kleingruppen eine Konfrontation die auf dem Flur stattfindet, zwischen zwei Schülern gegen einen dritten Schüler, ausdenken. Daraus entstehen kleine Szenen, mithilfe von kurzen Dialogen oder körperlichem Spiel.

Die Gruppen stellen sich die Szenen gegenseitig vor. Welche Mittel wurden ausgewählt um Gewalt, Überlegenheit oder Unterlegenheit darzustellen? Welchen Grund hatten die Konflikte? Wenn sie Beobachter einer solchen Szene im Alltag sind, greifen sie ein, haben sie Angst?

b. In Kleingruppen verteilt suchen sich die Schüler einen der folgenden Ausschnitte aus. Ausgehend von dem Ausschnitt entwickeln die Gruppen kleine Szenen. Regen sie die Gruppen an, bewusste Entscheidungen zu treffen:

Wo im Raum soll die Szene stattfinden?

Werden Requisiten eingesetzt? Welche?

Wie kann der Text gesprochen werden?

Welchen Rhythmus hat die Sprache?

„Warum passt du nicht auf?

Warum machst du immer was Anderes?

Warum hörst du nicht zu?

Rede ich schon wieder umsonst?

In welchem Kapitel sind wir?

Definiere die Polis.

Die Demokratie ist... „

„Die spielt, Frau Lehrerin, die macht Tiere. Und die gibt uns keine ab. Die spielt immer, die spielt, spielt, spielt – Dummkopf! Dummkopf! Du bist so hässlich!“

„Wenn die Lehrerin was aufschreibt, starrst du die Tafel an. Lauter Zahlen. Lauter Jahreszahlen. Du verstehst gar nichts. Du wiederholst alles ohne Sinn. Du sagst irgendwas, ohne zu wissen, was. Deine Schule diszipliniert dich. Deine Schule bringt dir Erfolg bei. Deine Schule ist produktiv.“

Ist die sprechende Person im Ausschnitt 1 ein Lehrer, ein Elternteil, ein Schüler? Ist er/sie verärgert, traurig, ungeduldig?

Wie könnte die Gruppe in Ausschnitt 2 dargestellt werden?

Wer spricht im Ausschnitt 3? Ist die Figur traurig, isoliert, ärgerlich oder lacht sie dabei? Ermuntern Sie die Kleingruppen mehrere Varianten der Darstellung auszuprobieren.

Was ist Demokratie?

Lesen Sie folgenden Abschnitt:

„Wir sind ein Staat. Ein demokratischer Staat. Die Klasse 5B ist ein kleines Athen. Was ist eine Demokratie? In Athen durften alle Bürger unmittelbar in Angelegenheiten des öffentlichen Lebens mitentscheiden. Es gab eine sogenannte „direkte Demokratie“. Bei uns hier ist das auch so. Alle Schüler entscheiden gleichberechtigt über Themen, die uns alle betreffen.“

Welche Beispiele für Demokratie kennen die Schüler aus der Schule? Und welche aus dem Alltag oder aus den Medien?

Wie könnte man Demokratie in zwei Sätzen beschreiben?

Choreografie und Gruppe

In Kleingruppen verteilt, suchen sich die Schüler eine bis drei durchgängige rhythmische Bewegungen oder Bewegungsabfolgen aus, die den Text zum Thema Demokratie aus der vorherigen Übung darstellen sollen. Das können: gemeinsam gehen, springen, stampfen, knipsen etc. sein.

Über die rhythmische Bewegung wird nun der Text im Chor gesprochen.

Was für eine Wirkung hat die Bewegung im Verhältnis zum Text?

Fantasiewelt

Lesen Sie folgenden Textabschnitt:

„Ich hatte auch mal einen Papagei. Ich hatte auch eine Taube, ein Kaninchen, zwei Igel, einen Schmetterling, Fische, einen Drachen, ein Seepferdchen und eine Schildkröte. Und ein Meerschweinchen hatte ich auch. Ich hatte gedacht, dass das ein echtes Schwein sein würde, aber es sah dann doch eher aus wie eine große Ratte.“

Welches der oben genannten Tiere oder welche andere Tiere assoziieren sie zu den Worten:

Freiheit?

Wohlbefinden?

Isolation?

Ausgeschlossen sein?

Freude?

Die gleiche Übung kann in einem Raumlaf durchgeführt werden. Dabei bewegen sich die Schüler, jeder für sich, durch den Raum. Der Spielleiter/Lehrer ruft einen Begriff, z.B. "Freiheit" in den Raum. Dabei verwandeln sich die Schüler allmählich zu einem Tier, welches sie mit diesem Begriff assoziieren.

Schreibwerkstatt

Die Autorin Michaela Mihailov entwarf die gesamte Geschichte von "Böse Kinder" inspiriert durch einen Zeitungsartikel, der über einen ähnlichen Vorfall in der Schule berichtete.

- a. Um ins Schreiben zu kommen, bitten Sie Ihre Schüler zwei kurze Texte zu entwickeln: In dem einen sollen sie eine Situation aus der Vergangenheit, als sie fünf Jahre alt waren, in der sie Angst hatten, beschreiben. Die Form, ob Lyrik, Prosa oder Dialog, ist ihnen freigestellt. In dem anderen Text, sollen sie eine Situation aus der näheren Vergangenheit, vor zwei Jahren, beschreiben, in der sie Angst hatten. Vielleicht möchten manche Schüler ihre Texte vorlesen? Besprechen Sie die unterschiedlichen Qualitäten der Texte, wie auch die Inhalte.

- b. Bitten Sie die Schüler, einen interessanten Zeitungsartikel auszuwählen. Inspiriert von der Geschichte in dem Zeitungsartikel sollen sie ebenfalls eine kurze Geschichte, einen Dialog oder ein kurzes Gedicht entwerfen. Die Texte können den Mitschülern im Rahmen einer gemeinsam inszenierten Nachrichtensendung vorgestellt werden.

ZUR NACHBEREITUNG**Erste Eindrücke**

Jeder Schüler bekommt drei Zettel. Darauf schreiben sie drei Elemente aus der Inszenierung, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind.

Das können:

Sätze aus der Inszenierung

Kostümteile

Details aus dem Bühnenraum

Eine gewisse Szene

Ein Sound

Eine Emotion die sie als Zuschauer verspürt haben etc. sein

Die Zettel werden an der Tafel abgeklebt. Besprechen Sie die Wahl der Schüler. Nach welchen Kategorien lassen sich die Zettel sortieren, welche Bereiche ergeben sich? Welche Zettel doppeln sich?

Klassenalbum

Teilen sie die Klasse in fünfer Gruppen auf. Jede Gruppe bekommt kurz Zeit, um sich fünf Gruppenstandbilder/Gruppenfotos, die die gesehene Geschichte erzählen, auszudenken. Am Ende fügen sie zwei Bilder, die zwei mögliche Szenarien der Geschichte in der Zukunft sein könnten, hinzu. Die Gruppen zeigen sich gegenseitig ihre "Bilder". Wurden die gleichen Momente aus der Geschichte ausgewählt? Warum? Wie wurden diese durch welche Haltungen dargestellt? Wie könnte die Geschichte des Mädchens, der Schulklasse und der Schule weitergehen, was zeigen die erdachten Bilder aus der Zukunft?

Verhandlungsraum

Während der gesamten Vorstellung sitzen sich die Zuschauer gegenüber und können sich gegen-

seitig betrachten. Der szenische Raum wird dadurch zu einem Raum der Verhandlung, alle darin sind Zeugen der Geschichte. Ausgehend von dieser Situation können sie mit ihrer Klasse oder Gruppe eine Gerichtsszene inszenieren, in dem sich diese mit der Geschichte auseinandersetzen.

Lesen Sie dafür folgende Szene:

LEHRERIN Seitdem ich unterrichte habe ich noch nie ein Kind geschlagen. Ich möchte sie formen, ich möchte ihnen doch nicht schaden. Ich wollte ihr nur die Konsequenzen ihrer Aussagen bewusst machen. Jeder Schüler ist ein Bürger...

Ich habe sie gefragt, ob ich ihr die Hände auf den Rücken binden soll. Und nicht nur einmal. Und sie hat mir geantwortet: Ja, ich will!

Es tut mir leid, dass es zu so etwas gekommen ist, doch sie muss sich darüber klar werden, dass nichts ohne Konsequenzen bleibt.

In solchen Situationen... müssen doch Maßnahmen ergriffen werden, nicht wahr? Die können einem doch nicht auf der Nase herumtanzen!

Ich habe mich nicht mehr unter Kontrolle gehabt. Das tut mir unendlich leid.

Ihre Mutter bat mich, sie zu bestrafen, falls sie Ärger machen sollte. In der alten Schule hatte sie auch Schwierigkeiten gemacht. In den 3 Monaten, seitdem sie bei uns ist, ist es mir nicht gelungen mit ihr zu kommunizieren. Ich habe sie zur Seite genommen, habe mit ihr gesprochen, sie ermutigt, ihr gesagt, wie wichtig es ist, in jedem Moment aufzupassen bei allem, was in der Klasse besprochen wird. Nichts.

Fragen sie doch die Kinder, ob ich je jemanden angefasst habe. Niemals. Oder fragen sie die Eltern...

Noch einmal: Es tut mir sehr leid. Ich hatte mich selbst einfach nicht unter Kontrolle. Ich wollte keinesfalls gewalttätig werden. Das ist nicht meine Art. Ich war von der Situation überfordert.

KLASSENSPRECHER Ich bin der Klassensprecher und kann ihnen dazu sagen, dass die Lehrerin immer nett zu uns ist. Sie hat uns noch nie geschlagen. Sie unterrichtet im Park, macht Ausflüge mit uns, manchmal schreit sie uns an, aber die, die schreien ja auch herum.

Sie hat die Lehrerin immer geärgert. Ich will nicht, dass die Lehrerin von der Schule gehen muss. Sie soll gehen.

Am allermeisten hat mich geärgert, dass sie gesagt hat, dass ich kein guter Klassensprecher bin. Da hätte ich ihr am liebsten den Kopf eingehauen!

DIREKTOR Niemand hat sich je über diese Kollegin beschwert. Glauben sie mir, ich als Direktor dieser Schule weiß, wovon ich rede: sie ist eine hervorragende Pädagogin!

Alle Kinder lieben sie. Befragen sie die Kinder, ob sie wollen, dass sie rausgeworfen wird. Sie wollen es nicht, das kann ich ihnen mit Sicherheit sagen. Sie opfert sogar ihre Wochenenden, um etwas mit ihren Schülern zu unternehmen.

Wer sind wir denn, sie zu verurteilen? Jede Autorität macht manchmal Fehler. Die Frau Kollegin hat sich ein wenig vergessen. Wie hätte sie ahnen können, was die Kinder daraufhin vorhaben?

Damit meine ich nicht, dass keine Sanktion für ihr Tun erfolgen darf. Aber in solchen Situationen braucht man einen kühlen Kopf. Einen kühlen Kopf. Es ist immer leicht, Anschuldigungen zu äußern.

Das ist unsere Gesellschaft: Anschuldigungen über Anschuldigungen.

Wie auch immer, unsere Schule braucht diese Lehrerin.

VATER So ist es. Ich bestreite es nicht. Wenn meine Tochter sich schlecht benimmt, dürfen sie ihr eine langen. Aber zwischen einem kleinen Klaps und Fesseln besteht schon ein gewisser Unterschied... Man kann ihr leicht einen Schlag auf den Handrücken geben, aber man darf sie doch nicht fesseln.

Du hast kein Recht sie zu fesseln. Sie auf diese Art zu erniedrigen, und nicht mal zu realisieren, was man da angestellt hat als Lehrerin, das hat Konsequenzen. Dieses Kind steht jetzt unter Schock. Dieses Kind will nichts mehr. Und ich will aber, dass sie etwas will. Niemand hat das Recht, mein Kind zu schlagen. Es ist nicht leicht mit zwei Töchtern als Alleinerziehende. Aber was ich zu Hause mache, ist meine Sache!

SCHÜLER Ich hab ihnen gesagt, dass sie aufhören sollen. Wenn die Lehrerin sie schon gehauen hat, ist das doch kein Grund, dass wir sie auch noch hauen!

Was denn, wenn die Lehrerin aus dem Fenster springt, springen wir dann hinterher? Sie spielt halt mit Gummibändern. Kein großes Ding. Was denn, wir spielen doch auch mit unseren Handys herum?

Jedenfalls ist die Lehrerin immer gerecht. Sie hat mir eine vier gegeben, als ich ein paar Jahreszahlen von irgendwelchen Königen nicht wusste. Ja und?

Ich hab sie verteidigt. Was, wenn ich an ihrer Stelle gewesen wäre?

Verteilen Sie die Schulklasse in Gruppen: die Lehrergruppe, die Gruppe der Mitschüler, die Eltern und die Richter.

Die Gruppen können sich im Kreis gegenüber stehen, oder wie im Bühnenraum – auf der einen Seite die Gruppen der Lehrer und Schüler, auf der anderen Seite die Eltern, die Richter in der Mitte.

Die Richter moderieren das Gespräch. Sie stellen Fragen und wollen ganz genau wissen, was passiert ist. Dabei argumentiert jede Gruppe. Der Text der Szene kann eine Mischung sein aus improvisierten Text und Zitate aus der obigen Szene. Am Ende müssen die Richter entscheiden, ob es einen oder mehrere Schuldigen gibt für den Gewaltakt, ob dieser eine Strafe verdient oder nicht und wenn ja, welche angemessen wäre.

Werten Sie die Improvisation mit der Schulklasse am Ende aus.

Gewalt und Schule

a. Das zentrale Thema der Inszenierung “Böse Kinder” ist Gewalt, die an der Schule stattfindet. Regisseurin Katrin Hentschel entschied sich in der Inszenierung nicht für eine naturalistische oder realistische Darstellung der Gewalt. Über Musik, Choreografie, Sprache und Licht wird diese suggeriert. Der Zuschauer muss sich den genauen Gewaltakt jedoch vorstellen.

Teilen sie die Klasse in vier Gruppen auf. Zwei Gruppen sollen jeweils einen Soundteppich entwickeln, der eine Gewaltszene herbeiführt. Für Geräusche können Objekte aus dem Raum ausgewählt werden, beatbox und andere Geräusche erfunden werden. Der Soundteppich soll nicht länger als 30 Sekunden dauern. Die Gruppen können mit Intensitätssteigerungen wie laut oder leise arbeiten. Die anderen zwei Gruppen sollen eine kleine abstrakte Choreografie entwickeln, bestehend aus fünf Bewegungen, die synchron und rhythmisch ausgeführt werden und gemeinsam einen Bewegungssequenz ergeben.

Zum Schluss kann jeweils eine Sound- mit einer Choreografiegruppe arbeiten, so dass jeweils ein Soundteppich über eine Choreografie drübergesetzt wird.

Die Gruppen können sich ihre Ergebnisse gegenseitig zeigen und darüber diskutieren.

Durch welche Gesten, Haltungen oder Geräusche kündigte sich das Thema “Gewalt” an?

b. Ebenfalls in Gruppen können die Schüler ein Plakat, zur Werbung gegen Gewalt, entwerfen. Dafür können sie sich einen Werbespruch und eine konkrete Situation der Gewalt ausdenken. Auf dem Plakat dürfen aber keine expliziten Gewaltszenen gezeigt werden.

Besprechen Sie die unterschiedlichen Ansätze, die die Schüler für die Darstellung von Gewalt genutzt haben.

HINWEISE FÜR DEN THEATERBESUCH

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

viele Kinder und Jugendliche besuchen zum ersten Mal ein Theater. Daher empfehlen wir Ihnen, sich im Vorfeld mit Ihren Schülerinnen und Schülern die besondere Situation zu vergegenwärtigen: Das Theater ist ein Ort der Kunst. Hier kommen wir aus dem Alltag in einer anderen Wirklichkeit an. Die Welt und in ihr der Mensch mit seinen Fragen, Sehnsüchten, Ängsten, Widersprüchen wird auf dem Theater mit künstlerischen Mitteln dargestellt und bietet Raum für unzählige unterschiedliche Erfahrungen. Jede Zuschauerin, jeder Zuschauer wird das Theater mit anderen Eindrücken und Erlebnissen verlassen: mit den eigenen. Sie unterscheiden sich von den Erfahrungen, die die Nachbarn gemacht haben. Im Theater spielen meistens Schauspieler. Manchmal sind es auch Puppenspieler mit ihren Puppen und Objekten oder auch Tänzer, Musiker und Sänger. Aber alle verschiedenen Theaterformen haben eins gemeinsam: Sie finden alle im Jetzt, im Augenblick, live statt und immer in Interaktion mit dem Publikum. Ohne Publikum findet kein Theater statt. Besonders Kinder verstehen das Theater als Kommunikationsort und nehmen an dieser Kommunikation teil. Sie sprechen mit, werfen Reaktionen spontan, laut und sofort ein, machen Kommentare, lachen oder erschrecken sich, sie setzen sich zu dem, was sie sehen, in Beziehung. Die meisten Reaktionen der jungen Zuschauer sind keine bewusste Störung. Über viele dieser Reaktionen freuen wir uns, sie müssen durch Sie nicht unterbunden werden. Manche Reaktionen aber offenbaren, dass die Zuschauer nicht realisieren, dass die Schauspieler live für ihr Publikum spielen. Dann können sie auch beleidigend werden. Hier benötigen wir Ihre Unterstützung, denn für die Schauspieler ist es schwer, aus ihrer Rolle herauszutreten und die Aufführung zu unterbrechen.

Wir möchten Ihnen für den Theaterbesuch mit Ihrer Klasse noch einige Hinweise mit auf den Weg geben, damit die Vorstellung für alle Beteiligten auf der Bühne und im Saal zu einem einmaligen und schönen Theatererlebnis wird:

1. Wir bitten Sie, rechtzeitig im Theater einzutreffen, so dass jeder in Ruhe Jacke und Tasche an der Garderobe abgeben kann. Unsere Garderobe wird während der Dauer der Vorstellung beaufsichtigt und ist im Eintrittspreis enthalten.
2. In unseren Programmzetteln lässt sich nachlesen, wie lange ein Stück dauert und ob es eine Pause gibt. Wenn möglich bitten wir darum, Toilettengänge während der Vorstellung zu vermeiden.
3. Es ist nicht gestattet, während der Vorstellung zu essen, zu trinken, Musik zu hören und das Handy zu benutzen, außer das Publikum wird explizit dazu aufgefordert. Mobilfunktelefone und mp3-Player müssen vollständig ausgeschaltet sein. Während der Vorstellung darf weder telefoniert noch gesimst oder fotografiert werden.
4. Der Applaus am Ende einer Vorstellung ist eine Anerkennung der Arbeit der Schauspieler und des gesamten Teams unabhängig vom Urteil über die Inszenierung. Wir bitten Sie, erst nach dem Ende des Applauses den Saal zu verlassen.

Unser Einlasspersonal, die ARTIS GmbH, steht den Zuschauern als organisatorischer Ansprechpartner am Tag der Vorstellung zur Verfügung.

Wir sind an den Erfahrungen des Publikums mit den Inszenierungen interessiert. Für Gespräche stehen wir zur Verfügung. Bitte wenden Sie sich direkt an die stückbetreuende Dramaturgin oder Theaterpädagogin.

Wir freuen uns auf Ihren Besuch.

Ihr THEATER AN DER PARKAUE



IMPRESSUM
Spielzeit 2015/2016

THEATER AN DER PARKAUE
Junges Staatstheater Berlin
Parkaue 29
10367 Berlin
Tel. 030 – 55 77 52 -0
www.parkaue.de

Intendant: Kay Wuschek

Redaktion: Lina Zehelein und
Irina Barca

Gestaltung: pp030 – Produktionsbüro
Heike Praetor

Fotos: Christian Brachwitz
Titelfoto mit Judith Retzlik,
Thomas Pasioka, Nina Maria Wyss,
Joseph Konrad Bundschuh
Abschlussfoto mit
Nina Maria Wyss,
Joseph Konrad Bundschuh,
Judith Retzlik

Kontakt Theaterpädagogik:
Irina Barca
030 – 443518297
tp@parkaue.de

