

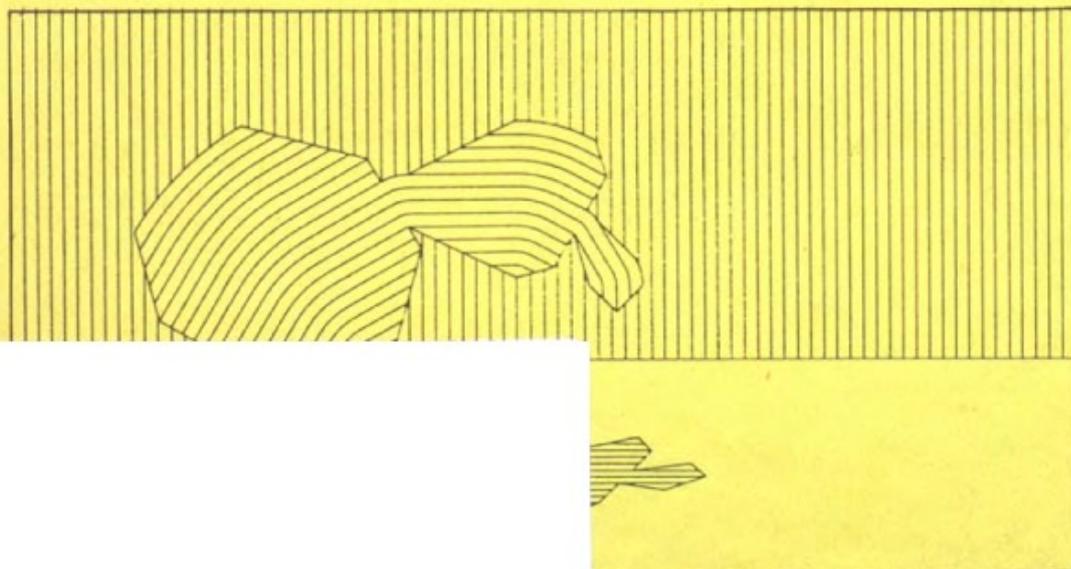
KORRESPONDENZEN:

... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

HEFT 2 1986/87

**B
O
A**

SPIELLEITER



**B
R
E
C
H
T**

Inhalt:

	Seite
Editorial	1
Dietlinde Gispser: Augusto Boals Theater der Unterdrückten	1
Joachim Elvers: Forumtheater	2
Ingo Scheller: Spielleiterausbildung an der Universität Oldenburg	5
Dorothea Salje: Bericht über eine Spielleiterausbildung in Berlin	6
Reiner Steinweg: Streng am Text und ganz bei sich. Wahrnehmung und Erprobung von Haltungen in Konfliktsituationen	9
Christel Schwenger: Theaterpädagogische Konzeption Münster	9
Peter Petsch: Das Studium der Kulturpädagogik in Hildesheim	10
Akademie Remscheid: Fortbildung zum Theater-Spielleiter und Animator bzw. zum Spielpädagogen	11
Arbeitsgemeinschaft Spiel in der Evangelischen Jugend: Ausbildung für Spiel- und Theaterpädagogik	12
Beate Kasperek: Bericht von der Fachtagung des Landesverbandes für Spiel- und Theaterpädagogik in Niedersachsen	12
Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater Nordrhein-Westfalen: Spiel- und theaterpädagogische Weiterbildung für Lehrer 1986/87	13
Gerd Koch: Spielleitung und Spielerausbildung mit Bertolt Brechts praktischen Vorschlägen	13
Rainer Jordan: Das Teamerdasein — Konsequenzen aus dem Praxisschock	14
Peter Rautenberg: Theater und Stadtteilgeschichte	16
Brecht international	
Reiner Steinweg: Das „Theater der Zukunft“ — ein „Politaeum“ . Über die Arbeit der Theatergruppe Angelus Novus, Wien, mit Brechts „Fatzer“-Fragment	17
Gerd Koch: Brecht in der Dritten Welt: Die Kunst zu erben	19
Burkhard Lorenz: Brecht, China und modernes Theater	20
„In diesem unseren Lande“ — Brecht in Rüsselsheim und Augsburg	20
Rezensionen:	
Albrecht Dümling: Laßt euch nicht verführen . Brecht und die Musik. München 1985	21
Hans Martin Ritter: Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht . Köln 1986	21
Ingo Scheller: Szenisches Spiel , in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft , Handbuch und Lexikon der Erziehung, hrsg. von Dieter Lenzer, Stuttgart 1986	21
Reiner Steinweg, Wolfgang Heldefuß, Peter Petsch: Weil wir ohne Waffen sind . Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt 1986	22

Zur Information: Gesellschaft für Theaterpädagogik

Die gemeinnützige Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., Sitz Münster, veranstaltet mehrmals im Jahr theaterpädagogische Workshops, sammelt Material und Erfahrungsberichte zur Arbeit mit Bertolt Brechts (Lehr-)Stücken, gibt die Zeitschrift „KORRESPONDENZEN: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...“ heraus, betreibt das Lehrstück-Archiv Hannover (per Adresse Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1), publizierte den Sammelband „Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis“ 1984 im Kölner Prometh Verlag, versucht theaterpädagogische Vernetzung in Theorie und Praxis.

Interessenten wenden sich bitte an Prof. Dr. Gerd Koch, 1. Vorsitzender der Gesellschaft für Theaterpädagogik, per Adresse Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Karl-Schrader-Straße 6, 1000 Berlin 30.

KORRESPONDENZEN: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

Heft 2 1986/87

Herausgeber: Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.

Redaktion und Verantwortlich im Sinne des Presserechts: Gerd Koch, Florian Vaßen

Redaktionsadresse: Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstraße 14, 3000 Hannover 1, Telefon 05 11 / 34 58 45

c/o Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1,

Telefon 05 11 / 762 - 42 10 / 45 09

Satz und Druck: Offizin GmbH, Stiftstraße 11, 3000 Hannover 1, Telefon 1 76 22

Preis: 3,— DM

Editorial

Das erste Heft der „KORRESPONDENZEN: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik“ war ein Versuch — das Experiment einer Theaterzeitschrift jenseits von „Theater heute“ und neben der „TheaterZeitschrift“, eine neue Publikation im Spannungsfeld von Theater und Pädagogik, von Politik und Ästhetik. Im Sinne von „KORRESPONDENZEN“ unter den Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik, die verstreut in der Bundesrepublik theoretisch und praktisch arbeiten, hat der Versuch sich allemal gelohnt. Aber auch darüber hinaus haben die „KORRESPONDENZEN“ eine beachtliche Zahl von theaterpädagogisch interessierten Lesern gefunden. Grund genug, um ein zweites Heft der „KORRESPONDENZEN“ zu wagen. Es gab Probleme wie bei allen neuen Zeitschriftenprojekten, es gab Kritik — es fehlte etwas „von dem Heftigen und Aufwühlenden“ der Spielpraxis oder die Beiträge seien zu heterogen, es fehle die zentrale Fragestellung. Das haben wir ernst genommen: in Heft zwei gruppieren sich die Beiträge um das Stichwort **Spielleitung** in Form von Spielleiter-Ausbildung, -Fortbildung und -Weiterbildung.

Das Berufsfeld des Spielleiters besteht faktisch seit mehr als einem Jahrzehnt. Theaterpädagogische Arbeit hat sich etabliert, in der außerschulischen Bildungsarbeit, in der Erwachsenenbildung, in der therapeutischen Arbeit, in „freien“ Theatergruppen, in Spiel- und Mitspielaktionen, in der Freizeitanimation — aber eine fundierte Ausbildung für diesen Beruf gibt es in der Bundesrepublik im Gegensatz zu anderen Ländern nicht. So müssen Pädagogen und Lehrer, Sozial- und Kulturarbeiter sich ihre zusätzliche Qualifikation in Fort- und Weiterbildungseinrichtungen holen. Es ist ein Bedarf an Qualifikation entstanden und er wächst ständig, vor allem — das ist auffällig — an „angeleiteten“ Theaterformen, ein politischer Bedarf an Theater als Lern-, Bildungs- und Therapiemittel.

Die „KORRESPONDENZEN“ stellen erstmals gesammelt die verschiedenen Konzeptionen der **Spielleiter-Ausbildung** vor, die an den Universitäten Oldenburg, Berlin, Hildesheim, Münster und Frankfurt, in kirchlichen und Bildungs-Organisationen wie die Arbeitsgemeinschaft Spiel in der Evangelischen Jugend, die Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater und die Akademie Remscheid entwickelt wurden, Konzeptionen, die seit einiger Zeit erfolgreich umgesetzt werden, zum größeren Teil sich jedoch noch in einer Experimentierphase befinden. Diese Übergangs- und Anfangssituation führte dazu, daß wir Schwierigkeiten hatten, Erfahrungsberichte und konkrete Beschreibungen der Ausbildungs-Praxis zu erhalten. In einem ersten Zugriff auf das Thema **Spielleiter-Ausbildung** kommt daher vor allem die „offizielle“ Seite zu Wort.

Erfahrungsberichte dagegen auf einer anderen Ebene und aus einem anderen Blickwinkel in den Beiträgen über den Praxisschock des Teamers/Spielleiters sowie über Theaterversuche in der Stadtteilarbeit.

Das Beherrschen des Technischen allein aber macht noch keine gute, gelungene Spielleitung: Es bedarf politischer Kenntnisse, gesellschaftlicher Haltungen, weiterreichender Reflexionen — etwa in Analogie zu Bertolt Brechts Bemerkungen über den Freund und Komponisten Hanns Eisler, der seiner Meinung nach deshalb ein so guter Komponist war, weil er von so **vielen anderen** Dingen ziemlich gut Bescheid wußte. Also: Dieses Heft der „KORRESPONDENZEN“ informiert über den weiten Bereich des Theaters — über den Anreger Augusto Boal und sein Forumtheater ebenso wie über den Eingreifer Bertolt Brecht, international lebendig und borniert „in diesem unseren Lande“.

Das neue Heft der „KORRESPONDENZEN“ soll wie das erste nicht nur Verbindungen unter Gleichgesinnten herstellen; auch Widerspruch soll es herausfordern, denn Widersprüche sind ebenfalls Beziehungen, die zu- und gegeneinander aufgenommen werden. Kritische Korrespondentinnen und Korrespondenten sind zur Mitarbeit eingeladen.

Gerd Koch/Florian Vaßen

Dietlinde Gipser

Augusto Boals

Theater der Unterdrückten

„Und wenn es Unterdrückung gibt, dann besteht auch die Notwendigkeit eines Theaters der Unterdrückten — und das meint: eines Theaters der Befreiung. Die Unterdrückten müssen zu Wort kommen. Nur sie selbst können ihre Unterdrückung zeigen. Sie müssen ihre eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen“ (Boal 1979, S. 68).

Brecht, der Zirkus, das lateinamerikanische Volkstheater, das Psychodrama und die „Pädagogik der Unterdrückten“ Paulo Freires sind die Grundlagen, von denen her der Brasilianer die verschiedenen Formen seines „Theater der Unterdrückten“ entwickelte. Seine Arbeit zielt auf die Freisetzung und Entwicklung der unterdrückten und verkümmerten Fähigkeiten der „Erziehungs- und Autoritätsgeschädigten“ durch ein Theater, das Problemlagen bewußt machen und Lösungsstrategien erproben soll. Nach Boal kann jeder Mensch Theater spielen und jeder Ort kann zum Spielort werden.

Zur Entstehung des „Theater der Unterdrückten“

In Brasilien entstanden in den 50er Jahren aufgrund der bestehenden katastrophalen gesellschaftlichen Verhältnisse (u. a. hohe Kindersterblichkeit, unzureichende Ernährung der Landbevölkerung, 40 Mill. Analphabeten und daher ohne Wahlrecht) Arbeiter- und Bauerngewerkschaften sowie Volkskulturzentren, zu deren Programm auch die nach Freires Methode durchgeführten Alphabetisierungsprojekte gehörten. Im Rahmen dieser Entwicklung wurde 1956 von Augusto Boal das 'Teatro de Arena de Sao Paulo' gegründet mit dem Ziel, brasilianisches Volkstheater zu machen. „Theater ist für das Volk, wenn es die Welt aus der Perspektive des Volkes sieht, das heißt, in unaufröhlichem Wandel begriffen, mit allen Widersprüchen, wenn es die Wege zur Befreiung der Menschen zeigt“ (Boal 1979, S. 17).

Boal und seine Mitarbeiter schrieben und spielten zunächst Agitationsstücke, die sich auf konkrete Anlässe bezogen. Zusammen mit den Alphabetisierungsgruppen veranstalteten sie Straßenaktionen in den Slums der Großstädte und auf dem Lande. Dabei zog Boal auch Laien heran, Studenten und Mitarbeiter der Volkskulturzentren, die in verschiedenen Gegenden in Zusammenarbeit mit den dort lebenden Arbeitern und Bauern sogar neue Stücke schrieben und inszenierten. So konnte ein großer Teil der Bevölkerung angesprochen werden.

Als sich 1964 die politischen Verhältnisse in Brasilien veränderten, war Boal erheblichen Repressalien ausgesetzt und wurde schließlich verhaftet. 1971 verließ er Brasilien, seit 1976 lebt er in Europa. Inzwischen hat er in verschiedenen Ländern sein Konzept des „Theater der Unterdrückten“ erprobt. In der BRD bot er erstmals 1979 Theaterworkshops an, die eine große Multiplikatorenfunktion hatten. In Paris, wo Boal seit 1978 lebt, hat er ein Zentrum gegründet — „Ceditade“ —, das bis heute Workshops organisiert sowie mit einer ständigen Truppe in verschiedenen Orten Frankreichs Forumtheateraufführungen anbietet.

Ziele des „Theater der Unterdrückten“

Boal hat das „Theater der Unterdrückten“ in Lateinamerika entwickelt, in Ländern, in denen die Menschen unter ganz existenziellen Problemen und offener politischer Unterdrückung leiden. Doch auch in Europa findet Unterdrückung statt, wenn auch subtiler, die sich beispielsweise auch in psychischen Problemen wie Beziehungslosigkeit, Angst und Isolation äußert. Boal möchte mit den Techniken des Theaters der Unterdrückten die Menschen befähigen, sich aus Unterdrückungssituationen zu befreien.

Durch das aktive Spielen alltäglicher Konfliktsituationen und die Entwicklung verschiedener Lösungsstrategien sollen die Menschen neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und vor allem erproben. Auch der Zuschauer soll vom passiven Objekt zum handelnden Subjekt werden. Da nur der Unterdrückte selbst gegen seine Unterdrückung kämpfen kann, muß entsprechend der Zuschauer aktiv werden, sein Denken in eine Handlung münden. In diesem Zusammenhang bezeichnet Boal sein Theater als Ort, wo die Zukunft, die Befreiung zu proben sei. „Deshalb meine ich auch, daß Theater zwar nicht in sich selbst revolutionär ist; mit Sicherheit jedoch ist es 'Probe' zur Revolution“ (Boal 1979, S. 43).

Der Dialog ist für Boal — und hier bezieht er sich auf Freire — die Voraussetzung für die Bewußtwerdung, Reflexion von Unterdrückung als auch für die daraus folgende Aktion. „Das Theater der Unterdrückten ist immer Dialog: Wir lehren und lernen. . . . Das Theater soll sich nicht nur mit der Vergangenheit beschäftigen, sondern ebenso mit der Zukunft. Schluß mit einem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist Zeit sie zu verändern.“ (Boal 1979, S. 68).

Für die Entwicklung von Handlungsmodellen gilt, daß sie jeweils von einem konkreten Anlaß ausgehen und sich auf eine konkrete Situation beziehen; nur so können neue Verhaltensweisen wirklich erprobt werden. „Der Zuschauer, der in einer Forumtheater-Sitzung fähig gewesen ist zu einem Akt der Befreiung, will diesen auch draußen, im Leben vollbringen, nicht nur in der fiktiven Realität des Theaters. Die 'Probe' bereitet ihn auf die Wirklichkeit vor“ (Boal 1979, S. 69).

Formen des „Theater der Unterdrückten“

Boal hat vier Formen des Theaters der Unterdrückten entwickelt: Zeitungstheater, Unsichtbares Theater, Statuentheater, Forumtheater. (Ich gehe hier ausführlicher auf das Forumtheater ein, da ich damit hauptsächlich an der Universität und im Erwachsenenbildungsbereich gearbeitet habe.)

Zeitungstheater

„Ziel des Zeitungstheaters ist es, die sogenannte 'Objektivität' des Journalismus zu decouvriren: Richtig lesen lehren und lernen.“ (Boal 1979, S. 29).

Hierbei steht die Vermittlung von Inhalten unter Verwendung einfacher Mittel — ohne besondere darstellerische Fähigkeiten — im Vordergrund. Boal schlägt verschiedene Techniken vor wie den Kontext von Meldungen abwandeln, sie verschieden betonen, mit Musik begleiten, rhythmisch lesen, sie mit kontrastiven oder Hintergrundinformationen ergänzen — um neue Analysen zu ermöglichen.

Unsichtbares Theater

Eine Szene zu einem bestimmten Problem wird von einer Gruppe entwickelt und dort gespielt, wo sie tatsächlich stattfinden könnte: auf der Straße, in der Bahn, im Café, im Seminar etc. Ziel ist Aufklärung und Einbeziehung der Zuschauer, die nicht wissen, daß sie Zuschauer sind. Gesellschaftliche Realität soll so abgebildet werden, daß die Zuschauer auf ein Problem aufmerksam gemacht werden; da die theatrale Situation unsichtbar ist und bleibt, erleben die Zuschauer das Geschehe, nicht als Fiktion, und hierin liegen die Chancen eines Lernprozesses für den Zuschauer. Abgesehen davon, daß eine 'unsichtbare' Szene sehr sorgfältig vorbereitet werden muß und an die Akteure hohe Anforderungen stellt, ist zu fragen, zum einen, ob das Unsichtbare Theater wirklich Lernprozesse bei Zuschauern einleiten kann, zum anderen, ob man nicht Gefahr läuft, die Zuschauer zu hintergehen (s. dazu Altstaedt/Gipser 1980 und 1982). Dennoch kann es ein hervorragendes Mittel zur Unterstützung politischer Aktionen sein. Für die Akteure ist unsichtbares Theater in jedem Falle eine wichtige Erfahrung, die Lernprozesse im Umgang mit der Umwelt in Gang setzt.

Statuentheater

Im Statuentheater benutzen die Akteure ihren eigenen und die Körper anderer gleichsam als Baumaterial zur Darstellung einer 'eingefrorenen' Situation, in der es um Unterdrückung geht. Das erstellte Statuenbild kann diskutiert und entsprechend verändert werden, bis sich die Gruppe/die Zuschauer einig über das „Realbild“ sind, das heißt das Bild, das am treffendsten die Realität widerspiegelt. Anschließend kann das „Realbild“ in ein „Idealbild“ transformiert werden, in dem die Unterdrückungssituation aufgehoben ist.

Wir hatten meist Schwierigkeiten, eine realistische Transformation zu finden; meist sahen sich alle Idealbilder der unterschiedlichsten Ausgangssituationen sehr ähnlich; alles umarmte sich im Kreis. Dennoch ist die Entwicklung einer Statue zu einem bestimmten Thema sehr gut für den pädagogischen Einsatz insbesondere bei benachteiligten Schülern geeignet (s. Altstaedt/Gipser 1980 a). Hier gelingt der Ausdruck von Problemen visuell, verständlich ohne Sprache. Gerade Personen, die Schwierigkeiten bei der Verbalisierung haben, können das Statuentheater als Ausdrucksmittel gut benutzen.

Joachim Elvers

Forumtheater

„Forumtheater bewirkt eine Katharsis; es weckt den Wunsch, die Realität zu verändern“, sagt Augusto Boal zu „seiner“ Theaterform, die als Probe für die Befreiung von jeglicher Unterdrückung in der Realität angesehen werden soll.

Zusammen mit dem „Unsichtbaren Theater“, „Zeitungstheater“-Techniken zielt das „Forumtheater“ auf die Freisetzung und Entwicklung der unterdrückten und verkrümmten Fähigkeiten der „Erziehungs- und Autoritätsgeschädigten“ durch ein Theater, in das der Zuschauer aktiv einbezogen ist; denn „Zuschauen ist nur eine andere Form der Unterdrückung“.

Boals „Theater der Unterdrückten“ wurde im Rahmen der Alphabetisierungskampagnen in Lateinamerika entwickelt. Seine Konzeption greift u. a. zurück auf Brechts Lehrstücke oder das Psychodramatische Rollenspiel. Anders aber als dort können im Forumtheater Zuschauer selbst direkt, d. h. spielerisch in eine Theaterszene eingreifen. Die Zuschauer werden aus ihrer passiven Haltung befreit und machen sich selber zu Handelnden. „Forumtheater ist eine kreative Spielform, die Schauspieler und Zuschauer gleichermaßen einbezieht.“ (Boal)

Inhalte dieses Theaters sind die Alltagserfahrungen und alltäglichen Lebenssituationen der Mitwirkenden.

Von den Schauspielern wird ein konkreter Fall von Unterdrückung aus dem psychosozialen Umfeld der Zuschauer bzw. Betroffenen vorgespielt, z. B. Beziehungs-, Arbeitslosen- oder Ausländerproblematik, der mit einem mehr oder weniger glücklichen Lösungsvorschlag gekoppelt ist. Die Szene wird sofort anschließend wiederholt, wobei jeder Zuschauer, der andere Lösungswege sieht, den Unterdrückten auf der Bühne ersetzen kann. Dieser kann wiederum durch einen anderen abgelöst werden, bis der Konflikt endgültig beseitigt worden ist. Der Reiz des Forumtheaters besteht einerseits darin, sich als Schauspieler mit den immer neuen Einfällen und Argumenten der Zuschauer auseinanderzusetzen und darauf zu reagieren, andererseits werden die Zuschauer animiert, ihre Argumente und Ideen spontan in theatralisches Spiel umzusetzen. Der Zuschauer selbst hat es in der Hand, einen neuen Schluß der Szene oder des gesamten Handlungsablaufs zu erfinden, um die Lösung eines Konflikts spielerisch darzustellen. „Es ist ein Spiel Zuschauer contra Schauspieler, Veränderungswille gegen Konformismus oder Konservatismus: die Welt, wie sie ist — die Welt, wie sie sein soll.“ (Boal)

Mit dieser Theaterform wird nicht von oben herab Aufklärung betrieben, sondern die Betroffenen entwerfen selbst durch ihre aktive Teilnahme „Handlungsmodelle für die Zukunft.“ Die Techniken eignen sich besonders für Gruppen, die sich über Veränderungsmöglichkeiten desolater gesellschaftlicher Zustände Klarheit verschaffen wollen. Das Theaterspiel wird dabei als Medium benutzt: kreative Zukunftswerkstatt. Bei Veranstaltungen (Frieden, 3. Welt, Umwelt etc.) bietet sich das Forumtheater hervorragend als Einstieg an — eine Alternative zu einem oftmals ermüdenden Wortbeitrag.

Einige praktische Anmerkungen aus meiner Erfahrung

- selbsterlebte Geschichten sind wesentlich wirkungsvoller als inszenierte Modellfälle;
- die Szenen dürfen nicht ausufern, sondern sollten schnell auf den Punkt kommen (ca. 5 bis 10 Minuten Dauer);
- die unterdrückte Person sollte sich in der Szene so verhalten, daß ihr Verhalten zum Eingreifen herausfordert (Identifikation!);
- die Szene braucht einen Spielleiter als Mittler zwischen Bühne und Publikum. Dieser sollte darauf achten, daß der Konflikt weniger diskutiert, sondern im Spiel gelöst wird. Es ist leichter zu sagen, so oder so würde ich handeln, als in einer annähernd realen Situation dem Druck standzuhalten. Nur diese Erfahrung ist aber eine echte Probe für die Praxis!
- Wenn Zuschauer magische Lösungen anbieten, z. B. wenn der Unterdrückte unmotiviert seine Einstellung ändert, sollte der Spielleiter dies als unrealistische Lösung anmerken. Utopisch-witzige Lösungen sollten dennoch ausgespielt werden — auch sie können weitere Gedanken anregen.
- Der Spielleiter bzw. die Schauspieler können vor dem Eingreifen die Zuschauer zu einigen Mitmachübungen animieren, um eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen (z. B. Spiegelantomime, Maschine bauen, Statuen stellen);
- die Schauspieler sollten bei der Probe mögliche Eingreifsituationen bedenken, um spontan darauf zu reagieren.

Anschrift des Verfassers: Volkedorfer Weg 163, 2000 Hamburg 65

Forumtheater — Theater der Intervention

Das Forumtheater — neuerdings von Boal auch als 'Theater der Intervention' bezeichnet — hat seinen Namen erhalten, weil hier die szenische Darstellung einer Unterdrückungssituation vor einem „Forum“ aufgeführt werden soll, d. h. das Publikum soll entscheiden, wie die Szene ausgehen kann und sich an der szenischen Darstellung beteiligen. Dazu muß die „Modellszene“ so gestaltet werden, daß die Zuschauer sich mit dem dargestellten Problem identifizieren oder zumindest Analogien herstellen können — Boal nennt das den Vorgang der „Pluralisation“ (Boal 1980, S. 150). Das bedeutet allerdings, daß die Zuschauer ähnliche Problemlagen wie die Darsteller erfahren haben müssen, denn die (Laien-)Darsteller sollen ihre selbsterfahrenen Unterdrückungssituationen spielen. Seine zweite Forderung nach „Extrapolation“, d. h. die praktische Umsetzung der im Forumtheater gefundenen Handlungsalternativen, hält Boal selbst insbesondere in Europa für problematisch (Boal 1980, S. 153) — wegen der hier vorfindlichen subtileren Unterdrückungsmechanismen. Dennoch hat das Forumtheater in bestimmten Bezügen seinen Stellenwert — wie unsere Erfahrungen gezeigt haben.

Voraussetzung für alle Formen des Theaters der Unterdrückten und auch für das Forumtheater ist eine **Körperarbeit**, die dazu dient, seinen Körper kennenzulernen in seinen Fähigkeiten und Grenzen, ... seiner gesellschaftlich bedingten Deformation und der Möglichkeiten seiner Wiederherstellung bewußt zu werden“ (Boal 1979, S. 46), sowie seinen Körper ausdrucksfähig zu machen.

Die Technik der Forumtheaters

Von einer Gruppe von Akteuren wird eine Szene zu einer sie betreffenden Problematik entwickelt. Ausgangspunkt soll eine konkrete, reale Situation sein.

Die Szene soll so aufgebaut sein, daß

- das Problem anschaulich dargestellt wird
- an einer Person die Unterdrückung deutlich wird
- politische Anschauungen, Beruf, gesellschaftlicher Status am Verhalten der Akteure ablesbar sind
- die dargestellte Lösung des Problems unbefriedigend ist und somit das Publikum angeregt wird, alternative Lösungsstrategien zu erproben.

Die Szene wird dann vor einem Publikum, vor einem „Forum“ aufgeführt. Ein sog. „Joker“, der die Verbindung zwischen Akteuren und Zuschauern herstellt bzw. sie zum Mitspielen animiert, erklärt dann die Spielregeln: Die Szene wird ein zweites Mal gespielt und an jeder beliebigen Stelle kann ein Zuschauer „Stop“ rufen und die „unterdrückte“ Person in der Szene ersetzen und andere Verhaltensweisen ausprobieren. Nach dem „Stop“-Ruf müssen die Schauspieler sofort innehalten und der Zuschauer gibt die Stelle an, wo er eingreifen möchte. An genau dieser Stelle wird die Szene wieder aufgenommen und der Zuschauer spielt nun mit. Die anderen Akteure in der Szene, die „Unterdrückter“, haben die Aufgabe, zwar auf den neuen Spieler zu reagieren, aber dennoch ihre ursprüngliche Position beizubehalten und u. U. sogar noch zu verstärken. Das heißt, die Schauspieler präsentieren die „Welt, so wie sie ist“ und tun alles, damit sie so bleibt — während der eingestiegene Zuschauer versucht, sie in eine „Welt, wie sie sein könnte“ zu verändern. Er soll jedoch **agieren**, nicht nur diskutieren. Dabei steht ihm der ausgewechselte Schauspieler unterstützend zur Verfügung. (Es können auch die „Unterdrückter“ ausgewechselt werden — allerdings müssen sie weiter ihre Macht ausüben, denn es ist unrealistisch, daß jemand in einer solchen Position qua Einsicht seine Macht aufgibt.)

Das Einwechseln kann und sollte auch mehrmals geschehen; das Publikum entscheidet letztendlich über den besten Lösungsvorschlag im Sinne einer realistischen Handlungsalternative. Der „Joker“ achtet auf die logische Entwicklung der Szene und macht auf Fehler aufmerksam, er hat auch die Aufgabe eines Diskussionsleiters.

Empfehlungen für die Entwicklung einer Forumszene

- Für die Erarbeitung einer Szene muß genügend Zeit und Raum vorhanden sein; besser geeignet ist zum Beispiel ein einwöchiges Blockseminar als eine einmal wöchentlich stattfindende Semesterveranstaltung.
- Jede Arbeitseinheit muß mit Körperübungen begonnen werden; dabei können Übungen durchaus mehrmals wiederholt werden, sie werden dem Spieler dadurch vertrauter. Das Spektrum der Körperübungen soll weit gefaßt sein, also einbeziehen Atmung und Dehnung, Entspannung, Rhythmus, Körper und Raum, ritualisierte Bewegungen, Masken, Blindenübungen, Stimme und Meditation etc. Bei allen Übungen sind zu beachten: Konzentration, Ruhe, umsichtiger Umgang mit dem Partner.
- Die Gruppengröße zur Entwicklung von Szenen sollte fünf bis sieben Personen nicht überschreiten; d. h. große Gruppen teilen sich entsprechend auf.

— Wenn die Kleingruppe ein Thema gefunden hat, das sie darstellen möchte, so soll sie nicht diskutieren, sondern jeder Teilnehmer soll sofort seinen Vorschlag spielen. Hierzu kann auch das Statuentheater dienen: zu einem Thema wird erst einmal eine Statue gebaut. Das erleichtert den Übergang in eine szenische Darstellung.

— Die Darsteller sollten sich auf wenige, aber typische Utensilien beschränken, die z. B. Statussymbole sein können, wie ein bestimmter Hut oder Schlips. Es ist auch einfacher, auf der Bühne z. B. wirklich zu essen, als das nur zu imaginieren — dazu bedarf es in der Regel einer längeren pantomimischen Schulung.

— Wenn die Kleingruppe einen ersten Szenenentwurf entwickelt hat, sollte sie diesen der Großgruppe vorspielen, damit von vornherein überprüft werden kann, ob das Problem deutlich wird.

— Die entwickelte Szene kann realistisch aber auch symbolisch sein (z. B. kann 'Angst' thematisiert werden entweder durch konkrete Personen, die anderen Angst einjagen, oder die 'Ängste' können personifiziert dargestellt werden). Die symbolische Darstellung ist jedoch für das Eingreifen der Zuschauer schwieriger.

— Häufig entsteht zwar eine gut ausgearbeitete Szene, aber sie wird zu 'langweilig' und 'leise' gespielt. Zur Verbesserung des Ausdrucks haben sich folgende Maßnahmen als positiv erwiesen: Die Szene wird in Form und Inhalt beibehalten und durchgespielt

- mit dem Grundgefühl „Haß“ (dadurch verbessert sich in der Regel die Lautstärke, Szenen werden gestrafft)
- mit dem Grundgefühl „Liebe“ (dadurch tritt häufig eine Ironisierung auf, die stellenweise das dargestellte Problem dem Zuschauer besser vermitteln kann)
- ohne Sprache (dadurch wird deutlich, wo Mimik, Gestik und Verhalten verbessert werden muß)
- mit vergrößerten „übertriebenen“ Bewegungen (das macht die Gestik deutlicher).

Alles, was aus diesen Variationen für die Szene für gut befunden wird, soll beibehalten werden.

— Es ist wichtig, **erst** die Szene zu entwickeln, auch in den angeführten Variationen zu spielen, und **dann** die Szene aufzuschreiben — als Gedächtnisstütze. Diese soll vor allem auch dazu dienen, sich nun für jede in der Szene dargestellte Person genau den Hintergrund vorzustellen, obwohl dies zunächst in der Szene nicht zum Tragen kommt. Aber wenn der Darsteller beispielsweise eines autoritären Schulleiters weiß, wie dieser Schuldirektor zuhause lebt, ob er Familie hat, was seine soziale Herkunft, seine politischen Anschauungen, seine Hobbies etc. sind, kann er sich besser in die Rolle einfühlen. Dies ist besonders wichtig für seine Reaktion auf einen Zuschauer, der in die Szene einwechselt, denn hier muß er dann aufgrund der eingenommenen Rolle improvisieren. Dies gelingt umso leichter, je besser er eine Vorstellung von der zu verkörpernden Figur hat.

— Es empfiehlt sich, das Auswechseln schon vor der Aufführung mehrmals auszuprobieren, vor allem auch, damit der „Joker“ seine Aufgaben kennenlernt.

Empfehlungen für die Aufführung einer Forumszene

Bei jeder Theaterarbeit ist die „Veröffentlichung von Erfahrungen“ ein wichtiger Bestandteil für die Teilnehmer; gerade in den angestrebten Zielen wie Mut zur Selbstdarstellung, Überwindung von Ängsten, Entwicklung von Selbstbewußtsein ist das ein wichtiger Faktor. Dennoch ist es wichtig, sich auch darüber Gedanken zu machen, welches Publikum mit welcher Absicht angesprochen werden soll.

- Ort und Zeitpunkt der Aufführung sind rechtzeitig zu bedenken und anzukündigen.
- Meist erfaßt die Akteure kurz vor der Aufführung — insbesondere wenn es das erste Mal ist — eine ungeheure Nervosität und Angst. Diese gilt es zu berücksichtigen: es ist ratsam, kurz vorher mit allen Akteuren einige Atem- und Konzentrationsübungen zu machen.
- Die Aufführung soll damit beginnen, daß die Akteure mit den Zuschauern einige Übungen machen, um sie für das spätere Einwechseln 'aufzuwärmen'. Als besonders geeignet haben sich die Übungen „Hypnose“, „Spiegel“, „Pascha“, „Tausendfüßler“ und „Maschine“ erwiesen — Boal selbst verwendet sie bei von ihm organisierten Aufführungen auch immer wieder, insbesondere bei großen Zuschauermengen.
- Für jede Aufführung sollten einige 'unsichtbare' Schauspieler zu Verfügung stehen, die veranschaulichen können, wie das Einwechseln vor sich geht, falls zunächst aus dem Publikum keine Reaktion erfolgt. Dies ist wichtig, weil häufig das Publikum zwar anfängt zu diskutieren, aber niemand wagt es, seine Vorstellungen szenisch darzustellen. In einer solchen Situation ist die Rolle des „Jokers“ sehr wichtig, der bei einem Argument aus dem Publikum den Sprechenden sofort zum Spielen animieren soll.

Erfahrungen mit dem Forumtheater an der Hochschule

Nach der Teilnahme an einem längeren Theaterworkshop bei Boal im Jahre 1979 (s. Altstaedt/Gipser 1980) habe ich bis heute laufend Theaterseminare an der Universität angeboten, weil mir die Techniken Boals geeignet erscheinen, den Pädagogikstudenten Zusammenhänge zwischen erfahrenen Alltagskonflikten und strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen intensiver und anschaulicher als in rein theoretischen Seminaren zu vermitteln und mit ihnen alternative Handlungsstrategien zu entwickeln, ihnen dabei gleichzeitig eine Methode an die Hand zu geben, die sie auch in ihren zukünftigen Berufsfeldern verwenden können. Außerdem fördert Theaterarbeit bei den Teilnehmern Mut zur Selbstdarstellung und damit Stärkung der Ich-Identität, der Selbstbehauptung und der Durchsetzungsfähigkeit. Das Interesse der Studenten ist immer noch groß; zum Teil haben Ingeborg Altstaedt und ich Seminare mit über 80 Teilnehmern durchgeführt. Am Ende eines jeden Seminars gab es eine (meist hochschul-)öffentliche Aufführung, auch verschiedentlich Beteiligung an politischen Aktionen.

„Wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse lustvolles und fröhliches Lernen, das gleichzeitig kämpferisches Lernen sein kann, in den speziellen Instituten der Gesellschaft — in den Schulen — negativ sanktionieren, dann kann das Theater erstens daran erinnern, daß ein anderes Lernen und Lehren möglich ist, und zweitens kann sich das Theater als Ort anbieten, an dem Lehrende lernen können, ihre pädagogisch-didaktische Theorie und Praxis zu revidieren“ (Koch 1979, S. 67).

Ein Beispiel: Frauenunterdrückung

Drei Männer (von Frauen dargestellt mit weiß geschminkten Gesichtern und aufgemalten Bärten), die sich am Kiosk beim Biertrinken langweilen, belästigen eine Frau, die abends allein unterwegs ist. Sie nähert sich ihr mit den üblichen Redensarten wie „woll'n wir mal 'ne Tussi aufreißen; Mensch ist das 'ne geile Zwillie“ usw. Die Frau wird immer ängstlicher, die Männer — sich ihrer körperlichen Überlegenheit bewußt — drängen sie immer mehr in die Enge. Ihre Annäherung wirkte auch für die Zuschauer bedrohlich. Nach dieser Szene waren die Zuschauer so betroffen, daß erst nach dem dritten Vorspielen jemand einstieg. Zuerst wurden keine wesentlich besseren Lösungsmöglichkeiten gefunden, bis eine der Zuschauerinnen versuchte, dadurch der Unterdrückung zu entgehen, daß sie scheinbar auf das Angebot der Männer einging — jedoch ohne Opferhaltung — und die durch die — unerwartete — Antwort „na macht doch“ bei den Männern Verwirrung auslöste, so daß sie weglaufen konnte. Lediglich ein männlicher Zuschauer stieg mit dem Vorschlag ein, durch „Feuer“-Schreien abzulenken.

Die anschließende Diskussion über diese Szene ergab, daß viele Frauen die Situation so bedrohlich empfanden, daß sie keine alternative Handlungsmöglichkeit gesehen hätten, während die männlichen Zuschauer überwiegend sich von der Szene distanzieren mit dem Argument, solche Situation sei übertrieben dargestellt, so etwas gäbe es doch in der Wirklichkeit nicht. Der lautstarke Protest aller anwesenden Frauen machte sie nun ihrerseits betroffen und nachdenklich.

Ein Lernprozeß für das männliche Publikum? Wir können das nicht endgültig beurteilen. Fest steht, daß die Frauengruppe, die diese Szene ausgearbeitet hat, von eigenen konkreten Erfahrungen und Ängsten ausging und in der Bearbeitung dieser Szene eine Reihe von Ängsten für sich abbauen konnte. Dies spricht eigentlich für die Lehrstücktheorie Brechts, wonach das Lehrstück dadurch lehrt, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Ähnlich äußerten sich die Zuschauer, die jeweils eingestiegen waren. Die Absicht, in eine — hier zwar fiktive, aber doch realistische, von dem einzelnen schon oft erlebte — angsterzeugende Situation einzusteigen und Widerstandsformen zu entwickeln, hatte selbst dann angstmindernde Wirkung, wenn keine überzeugende Handlungsalternative gefunden werden konnte. (Beispiel aus Altstaedt/Gipser 1981).

Abschließende Einschätzung des Forumtheaters

Nicht jedes gesellschaftliche Problem läßt sich so ohne weiteres in eine Forumsszene umsetzen. Die Schwierigkeit beim Forumtheater ist die, solche Szenen zu erarbeiten, in denen wirklich **gehandelt** wird, nicht nur diskutiert. Selbst wenn z. B. die Auseinandersetzung um Beziehungen in der Wohngemeinschaft im Rahmen von typischen Verhaltensweisen geschah, erbrachte oft erst das Einwechseln durch Zuschauer, daß hier nur geredet, nicht gehandelt wurde. Die zweite Gefahr beim Forumtheater ist die, in Klischees zu verfallen, d. h. eigene klischeehafte Vorstellungen von der Realität darzustellen, ohne sie zu reflektieren (das wurde z. B. bei einer Szene ganz deutlich, mit der die Studenten die Aktion „Kauf keine Äpfel aus Südafrika“ unterstützen wollten).

Gut geeignet scheint dagegen das Forumtheater, alternative Strategien zu erproben für Situationen, in denen ohnehin Sprache eine wichtige Rolle spielt (z. B. Parlament, Lehrerkollegium, Prüfung, Seminar, Fremdsprachenunterricht).

Die positiven Erfahrungen, die die Studenten in den Theaterseminaren gemacht haben, sind wohl weniger auf die speziellen Boal-Techniken zurückzuführen, sondern eher auf die Verwendung von nonverbalen Körper- und Improvisationsübungen, auf das Theaterspielen überhaupt. Dazu einige Äußerungen von Teilnehmern:

„Daß sich unsere Ängste, uns vor der Öffentlichkeit darzustellen, uns der Beobachtung anderer auszusetzen und damit auch ihrer Kritik, ein kleines Stück weit abbauen ließen und wir diese Hemmschwellen überwand, hat sich natürlich auch positiv auf unser Selbstwertgefühl ausgewirkt.“

„Theaterspielen ist sicher kein Wundermittel, Frauen zu aktiv Handelnden umzukrempeln. Es kann aber dazu beitragen, Prozesse ins Rollen zu bringen, die — längerfristig — eine größere Handlungskompetenz bewirken.“

„Das Theaterspiel hat — selbst in der Kürze der Zeit — eine Menge positiver Veränderungen in Richtung auf die Stärkung des Selbstvertrauens gebracht. Während anfänglich noch eine ziemliche Scheu vorhanden war, sich zu produzieren oder sich auf etwas Neues einzulassen, bereitete das zu Ende kaum noch Schwierigkeiten. Dazu haben wohl auch die vielen Körperübungen beigetragen.“

„Am Ende schien jeder von uns das Seminar zu verlassen mit dem Gefühl, etwas erfahren und gelernt zu haben, das nicht ohne Bezug zur eigenen Persönlichkeit und zu unserem alltäglichen Lebensbereich steht. Wir hatten endlich mal nicht das Gefühl, vor einem Berg an Theorie zu stehen, die zu bewältigen uns nicht möglich und vor allem nicht sinnvoll erschienen.“

Wirklich gute und beeindruckende Forumsszenen sind nur entstanden, wenn die Gruppe von dem dargestellten Problem betroffen war und sich in dieser Sache engagierte.

„Wir wissen nun, daß wir von uns erkannte Haltungen verändern und unsere sozialisationsbedingt beeinträchtigte Spontaneität wieder entdecken können. Im Theaterspielen wird das unmittelbare Angehen von Problemen und Gefühlskonflikten durch die spielerische Durchführung erleichtert und Erfahrungen können unmittelbar wieder in Aktionen umgesetzt werden. . . . Wir sehen, daß das Risiko der Resignation angesichts der Perspektivlosigkeit unserer Situation jedoch groß ist. Deshalb besteht sicherlich die Notwendigkeit großer politischer Bewegungen und Organisationen, denen sich jeder einzelne anschließen kann, damit die Einsicht in die gesamtgesellschaftliche Notwendigkeit einer veränderten Praxis von der Identifikationsstufe zur Solidaritätsstufe gelangen kann und damit zu wirklichen Veränderungen.“

Literatur:

- Altstaedt, Ingeborg/Gipser, Dietlinde: Animationstheater in der Behinderten- und Sozialpädagogik? Erfahrungen mit einem Workshop „Theater der Unterdrückten“, in: Neue Praxis 1/1980, dies.:
Unterdrückte Fähigkeiten entwickeln, in: päd.extra 2/1980 (a); dies.:
Animationstheater in der Universität, in: Opaschowski, Horst W. (Hg.): Methoden der Animation — Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981; dies.:
Verarschung im Seminar, in: päd.extra 3/1982
Boal, Augusto:
Theater der Unterdrückten, Frankfurt: Suhrkamp 1979; ders.:
Stop! C'est magique. Les techniques actives d'expression, Paris: Hachette 1980.
Anschrift der Verfasserin: Dietlinde Gipser, Hinterm Horn 48, 2050 Hamburg 80.
(Durch die Redaktion gekürzt.)

Die kritische Theaterzeitung

- Gespräche mit bekannten Theaterkünstlern
- Berichte aus norddeutschen Theatern
- Werkeinführungen
- Beiträge zur Musik- und Theatergeschichte
- Literaturteil, Nachrichten, Premierenkalender u.a.m.

Mitternachtszeitung für Theater, Literatur und Musik

Verlag Matthias Müller, Marenholtzstr. 23, 3300 Braunschweig

Spielleiterausstellung an der Universität Oldenburg

Seit Beginn des WS 1985/86 wird an der Universität Oldenburg eine Spielleiterausstellung durchgeführt. Sie versteht sich als pragmatische Antwort auf Fragen, die bei der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit aufgeworfen wurden, etwa nach den pädagogischen Fähigkeiten von Spielleitern. Im Zentrum der Ausbildung steht weniger die Vermittlung von Spielformen als das Training und die Reflexion von Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen, die Voraussetzung für die Initiierung von auch pädagogisch relevanten Spielprozessen in Gruppen sind. Dazu gehören nach unserer Auffassung vor allem Einfühlungsfähigkeit und die Fähigkeit, die Einfühlung der Spieler in ihre Rollen zu fördern, Spielprozesse in Gang zu setzen, zu unterbrechen, zu verfremden und szenisch zu reflektieren; außerdem die Fähigkeit, gruppenspezifische Prozesse wahrzunehmen und zu beeinflussen, Übertragungen und Gegenübertragungen zu erkennen und auszuhalten; nicht zuletzt auch die Fähigkeit, Seminare zielgruppen- und berufsbezogen zu planen und durchzuführen. Da die Universität aus Kapazitätsgründen nur ein begrenztes Angebot an spiel- und theaterpädagogisch relevanten Veranstaltungen machen kann, bleiben die Teilnehmer der Ausbildung, was den inhaltlichen Teil der Ausbildung anbetrifft (Themenschwerpunkte, Spielformen, Berufsfelder), auf sich selbst gestellt. Ein wesentlicher Teil unserer Arbeit besteht darin, ihnen zu helfen, eigene Interessen und Berufsperspektiven zu entwickeln und sich die dafür notwendigen Qualifikationen auch über Kurse, die außerhalb der Universität auf dem freien Markt oder von anderen Institutionen angeboten werden, anzueignen. Zur Orientierung bieten wir einen Ausbildungsplan (siehe unten), kommentierte Veranstaltungsverzeichnisse und Beratungsgespräche an.

Im Zentrum der Ausbildung stehen Kernkurse, in denen jeweils 12 Teilnehmer(innen) drei Semester lang in einer Gruppe zusammenarbeiten. Jedes Semester beginnt eine neue Ausbildungsgruppe, so daß immer 3 Gruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten vierstündig parallel angeboten werden. Die Ausbildung ist nicht studiengangspezifisch. Etwa die Hälfte der Teilnehmer(innen) studieren Pädagogik (Diplom, Magister), die anderen in der Mehrzahl Germanistik, Musik und Kunst (Lehramt, Magister). In den beiden ersten Ausbildungsgruppen dominieren die Männer, in der dritten Gruppe und auf der Warteliste (ständig ca. 20 Interessenten) sind die Frauen in der Überzahl. Wir vermuten, daß Frauen mit intensiven Spielerfahrungen weniger Interesse an der Anleitung solcher Prozesse haben als Männer, daß sie sich aber ohne solche Erfahrungen eher vorstellen können, mit Kindern und Jugendlichen zu spielen. Um keine Illusionen aufkommen zu lassen, setzen wir voraus, daß die Teilnehmer an der Spielleiterausstellung Spielerfahrungen gesammelt haben und daß sie zumindest an einem Seminar mit dem Schwerpunkt Szenische Interpretation teilgenommen haben.

Die drei Kernkurse bauen aufeinander auf und setzen unterschiedliche inhaltliche Akzente. In den beiden ersten Kursen geht es vorrangig um Übungen zur Selbsterfahrung und zur Anleitung von Einfühlungs- und szenischen Reflexionsprozessen. Ziel dieser Übungssequenzen, die in Partner-, Kleingruppen- und Großgruppenarbeit durchgeführt werden und in denen grundlegende Verhaltensweisen immer wieder in neuen Variationen und an neuen Inhalten eingeführt, erprobt und diskutiert werden, ist die zunehmende Sensibilisierung für die Wahrnehmung der im Spiel zustandekommenden individuellen und kollektiven Lernprozesse und der Erwerb von Sicherheiten bei der Anleitung und Reflexion solcher Prozesse. Besonderen Wert legen wir dabei darauf, daß die Körpererfahrungen, die im Spiel gemacht werden können, aber auch die über die körperlichen Handlungen aktivierten früheren Erlebnisse wahrgenommen und thematisiert werden. Nicht zuletzt geht es in diesen beiden ersten Kursen auch darum, die Beziehung zwischen den Teilnehmern so zu intensivieren, daß sie bereit und in der Lage sind, sich auch mit ihren Ängsten, Phantasien, Widerständen und Übertragungen in der Gruppe auseinanderzusetzen. Die Arbeit an den Haltungen der Teilnehmer, die in der Spielleiterrolle aktiviert und ausgetragen werden, steht denn auch im Mittelpunkt des letzten Kernkurses. Schwierigkeiten, die einzelne mit bestimmten Situationen, Personen oder Gruppen haben, werden im Spiel rekonstruiert und durchgearbeitet. Dabei stehen zunehmend problematische Situationen aus Seminaren, die die Teilnehmer selbstständig durchführen, im Mittelpunkt.

Die meisten Teilnehmer der Spielleiterausstellung besuchen neben den von der Universität angebotenen praktischen und theoretischen Seminaren Workshops und Ausbildungsveranstaltungen anderer Institutionen: Dazu gehören die theaterpädagogische Ausbildung der Akademie Remscheid, der Arbeitsgemeinschaft Spiel der evangelischen Kirche und die Ausbildung für ein Kommunaltheater auf dem Lande in Dissen. Workshops werden besucht bei der Medienwerkstatt in Oldenburg, beim TPZ Lingen, bei der Hochschule der Künste Berlin (Ferienkurse) usw. Außerdem arbeitet eine Reihe von Teilnehmern in freien Theatergruppen mit. Wir legen Wert darauf, daß frühzeitig inhaltliche Schwerpunkte gebildet werden und daß dabei mögliche Berufs- und Tätigkeitsfelder im Auge behalten werden. Zur Ausbildung gehört die Planung, Durchführung und Auswertung eines Spielprojekts in der Hochschule oder außerhalb mit

Teilnehmern eines bestimmten Tätigkeitsfeldes. Diese Projekte, die soweit wie möglich supervisiert werden und deren Auswertung in der Regel Kern einer Abschlußarbeit wird, erweitern das Seminarangebot an der Universität und bieten den Teilnehmern ein Übungs- und Erfahrungsfeld. Bisher realisiert wurden die Projekte „Dreigroschenoper“ (Brecht), „Mockinpott“ (P. Weiss), „Pubertät“, „Hedda Gabler“ (Ibsen), „Unter Aufsicht“ (Genet) mit Männergruppen, „Abendrot“ (Werktheater Amsterdam) mit Schülern der Altenpflegeschule. Geplant sind für das Wintersemester Mozarts „Don Giovanni“, Bizets „Carmen“, zum Thema „Behinderte“ die szenische Interpretation von „Waldeslust“ (Werktheater Amsterdam), zum Thema „Arbeiterjugendliche“ die szenische Interpretation von Nigel Williams „Klassenfeind“ und eine Szenenmontage. Die Teilnehmer der ersten Ausbildungsgruppen haben sich inzwischen in kleinen Gruppen zusammengefunden, um sich auf bestimmte Bereiche zu spezialisieren. Solche Bereiche sind „Drogenprophylaxe“, Arbeit mit Behinderten, Schülertheater, Arbeit an Lehrerhaltungen, Mädchen- und Frauengruppen, Arbeit mit Gruppen, die in typischen Männerberufen tätig sind, Musiktheater, Gewalt in den Medien. Außerdem nehmen sie als Co-Teamer an Spielseminaren des „Fortbildungsprojekts szenisches Spiel“ teil. Noch nicht zur Zufriedenheit geklärt ist die Integration der Theorie in das Ausbildungskonzept. Zwar werden über Reader zentrale Texte zu verschiedenen Arbeitsschwerpunkten zur Verfügung gestellt, für eine systematische Arbeit an diesen fehlt aber zur Zeit der organisatorische Rahmen. In den speziellen Theoriekursen, etwa zum „Szenischen Verstehen“ (SS 1986) oder zum „Szenischen Spiel als Handlungsforschung“ (WS 1986/87), werden zwar wichtige Fragen angegriffen, es fehlen aber Veranstaltungen, in denen die unterschiedlichen Ansätze systematisch aufgearbeitet werden. Häufig werden daher die Studierenden erst über Leistungsnachweise, Examensarbeiten und mündliche Prüfungen an theoretische Fragestellungen herangeführt.

Zusammenfassend läßt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt sagen, daß die Spielleiterausstellung in Oldenburg trotz unzulänglicher materieller und personeller Ausstattung (keine festen Räume, nur ein hauptamtlich Lehrender) und reduziertem Programm erstaunlich befriedigend angelaufen ist, was nicht zuletzt dem großen Engagement und der Eigeninitiative der Studierenden zu verdanken ist.

Spielleiterausstellung

Ziele:

Die Ausbildung konzentriert sich auf die Spielertätigkeit im Bereich Szenisches Spiel und Theater, wobei versucht werden soll, möglichst viele der angrenzenden kulturellen Tätigkeiten (Körperübungen, Sprechziehung, Gesprächsziehung, kreatives Schreiben, Musikpraxis, Fotografieren und Videopraxis) mit einzubeziehen.

Im einzelnen sollen die Teilnehmer befähigt werden,

— Szenisches Spiel und Theater nicht nur als kulturelle Tätigkeiten, sondern auch als Lern- und Forschungsweisen kennenzulernen, zu begreifen, zu praktizieren und zu vermitteln,

— Kinder, Jugendliche und Erwachsene an das szenische Spiel und einfache Formen des Theaterspiels heranzuführen und ihnen zu helfen, dabei Erfahrungen mit sich und anderen zu machen,

— Spiel- und Theaterprojekte für unterschiedliche Gruppen und Institutionen zu planen, zu organisieren, zu leiten, zu dokumentieren und auszuwerten.

Organisation:

Die Ausbildung erfolgt in einem offenen System von Kursen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Die Studierenden können und sollten sich ihren Ausbildungsplan nach eigenen Interessen zusammenstellen. Zu diesem Zweck wird ihnen im Rahmen der Möglichkeiten zu Beginn jeden Semesters ein kommentiertes Veranstaltungsverzeichnis angeboten.

Zur Ausbildung gehören im einzelnen

1. drei **Kernkurse**, die in der Regel nacheinander in drei Semestern 4stündig in einer Gruppe mit 10-14 Teilnehmern durchgeführt werden. In den Kursen sollen Qualifikationen vermittelt und geübt werden, die für die **Spielleitertätigkeit** unabdingbare Voraussetzung sind. Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Kurse liegen bei der **Einführung** (I), der Verfremdung und **Szenischen Reflexion** (II) und der **Spielleiterrolle** (III).

Damit die Arbeit in den Kernkursen nicht mit spieltechnischem Detail belastet wird, werden für die Teilnahme an den Kernkursen Spielerfahrungen vorausgesetzt. Dazu gehört die Teilnahme an mindestens einem praktisch orientierten Kurs aus dem Bereich „Szenisches Spiel als Lern- und Forschungsprozeß“ (vgl. Wahlpflichtkurse).

2. **Wahlpflichtkurse**, in denen die Teilnehmer praktische Erfahrungen mit unterschiedlichen Spiel- und Theaterformen sammeln können. Diese Kurse können an der Universität Oldenburg nur punktuell angeboten werden. Es ist deshalb vorgesehen, die Studierenden fortlaufend auf Kursangebote anderer Institutionen (Medienwerkstatt, TPZ u. a.) hinzuweisen. Je nach Interesse können die Teilnehmer der Spielleiteraus- und Weiterbildung bei den Wahlpflichtkursen Schwerpunkte setzen in den Bereichen

- **Szenisches Spiel als Lern- und Forschungsprozeß;**
- **Theater und Theaterpädagogik;**
- **Musiktheater;**
- **Spiel - Bewegung - Umwelt.**

Wahlpflichtkurse können kompakt in Form eines Workshops, aber auch über einen längeren Zeitraum in Seminarform durchgeführt werden. Ohne Teilnahme an mehreren Wahlpflichtkursen ist die Mitarbeit in den Kernkursen sinnlos.

3. **Wahlkurse**; in denen die Teilnehmer Erfahrungen mit Verfahren und Medien sammeln können, die bei der Planung, Durchführung, Reflexion und Auswertung von Spiel- und Theaterprozessen helfen können und die über die spielerischen Tätigkeiten im engeren Bereich hinausgehen. Solche Verfahren und Medien können sein

- Gesprächsverfahren, gruppenspezifische und gruppen-therapeutische Verfahren;
- Formen des freien und kreativen Schreibens;
- Formen musikalischer Praxis (Gesang, Instrumente);
- Formen bildnerischen Gestaltens;
- Fotografie, Video, Film;
- Bewegung als Selbst- und Gruppenerfahrung, Tanz.

4. **Theoriekurse**, in denen relevante Aspekte der Spiel- und Theaterarbeit systematisch untersucht werden. Generell von Bedeutung sind dabei u. a. folgende Themenfelder:

- Theorie und Geschichte des Theaters, der Dramas und der Schauspielerausbildung;

— Spieltheorien; Theorie und Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik;

— Geschichte der Sinnlichkeit und des Körpers;

— Szenisches Spiel als Lernform;

— Sozialisationstheorien, Rollen- und Interaktionstheorien;

— Psychoanalytische Theorien;

— Theorien und Verfahren der verstehenden Sozialforschung;

— Lebensbedingungen und kulturelle Praxis unterschiedlicher Zielgruppen (Jugendliche, Frauen, Alte u. a.).

Die Theoriekurse können nur in Ausnahmefällen speziell für die Spielleiteraus- und Weiterbildung angeboten werden. Zu Beginn jedes Semesters werden geeignete Veranstaltungen empfohlen.

5. **Spiel- und Theaterprojekte**, die von Teilnehmern der Ausbildung geplant und im universitären oder außeruniversitären Bereich durchgeführt werden. Die Projekte können Teil einer Abschlussarbeit sein und sollten sich auf die Bereiche beziehen, die von den Studierenden als Schwerpunkte gewählt wurden. Die Projekte können von mehreren Teilnehmern (höchstens 3) gemeinsam geplant werden und sollten auf potentielle Tätigkeitsfelder (z. B. Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Altenarbeit, Drogenberatung) hin zugeschnitten und nach Möglichkeit dort durchgeführt werden.

Fächer/Studiengänge/Schwerpunkte:

Die Spielleiteraus- und Weiterbildung wird schwerpunktmäßig im Fachbereich 2 (Kommunikation/Ästhetik) und im Fachbereich 1 (Pädagogik) durchgeführt. Leistungsnachweise und Abschlussarbeiten (Staats-examen, Magister, Diplom) können bisher in den Bereichen „Germanistik“ und „Pädagogik“, z. T. auch „Musik“ und „Bildende Kunst“ erstellt werden. Ein eigenständiger Abschluß ist nicht vorgesehen.

Adresse: Ingo Scheller, Interdisziplinäre Arbeitsstelle „Szenisches Spiel und Theater als Lern- und Forschungspraxis, Universität Oldenburg, Tel.: 0441/798-2326

Dorothea Salje

Bericht über eine Spielleiteraus- und Weiterbildung in Berlin

„... so daß wir eine Weile hingerissen
das Leben spielen
nicht an Beifall denkend.“

(Rainer Maria Rilke)

Inhaltliche Prinzipien

Im folgenden sollen einige Gedanken und ein knapper Abriss der Fortbildungsinhalte dargestellt werden, einer berufsbegleitenden Fortbildung, die sich an bereits im sozialen Feld praktizierende Pädagogen/innen richtet und von der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel/Theater e.V. (LAG) Berlin in Zusammenarbeit mit dem Kulturreferat der Evangelischen Landeskirche Berlin-Brandenburg durchgeführt wurde.

Theater als ästhetische Praxis, Spiel als Lernprozeß, pädagogisches Handeln als Auseinandersetzung mit verschiedenen Realitäten zu begreifen oder auch einfach nur, wie es H. G. Hornfeld definiert: „sich durch Praxis produktiv verunsichern zu lassen“, dieses alles zählt zu den Intentionen, eine solche Fortbildung anzubieten. Darüber hinaus existiert ein Bedürfnis von Seiten der in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit tätigen Pädagogen nach weiterführender Qualifizierung im Bereich Spiel/Theater, um diese Mittel in die eigene Arbeit integrieren zu können, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und Kommunikationsprozesse durch die Verlagerung auf eine quasi vermittelnde Ebene zu erleichtern.

Kulturschaffen als identifikationsstützende Kraft und Ausdruck ästhetischen Bewußtseins, auch als Abgrenzungsprozeß, oder wie Clarke u.a. beschreiben, als Widerstand, ist in der Jugendkulturbewegung schon seit langem zu beobachten. Daß z. B. Theater nicht nur eine Sache der dafür speziell ausgebildeten Menschen ist, d. h. nur konsumiert werden kann, sondern eine dem Menschen immanente, kreative Kraft darstellt, wird oft vergessen. Spielen, in eine Rolle schlüpfen, die einem so etwas wie Immunität bietet, sich mitteilen zu können, das alles gehört zu menschlichen Bedürfnissen, wobei der Prozeß der ästhetischen Identifikation sich bei Kindern noch viel natürlicher vollzieht als bei Erwachsenen, die schon fast verlernt haben, zu spielen.

Das Leben spielen, den Alltag als einen mit ästhetischen Wahrnehmungen erfüllten Spielraum begreifen, sich gegenseitig ein Spiegel sein, Spiel und Spielkompetenz als eigendynamische Kraft begreifen und ausprobieren, dies alles bildet den Rahmen der Fortbildung.

Bedauernd muß festgestellt werden, daß innerhalb der Ausbildung von Sozialpädagogen Methodik und Didaktik des Spiels/Theaters nicht integrativer Bestandteil sind. Die Vermittlung einer Spieldidaktik und szenischen Arbeit bedeutet nicht, Dramaturgen zu produzieren, sondern eher eine Möglichkeit, einerseits Wahrnehmungen zu intensivieren und die eigene kommunikative Kompetenz zu erweitern, andererseits das Werkzeug zu bekommen, als Kulturarbeiter fungieren zu können. Dies hat sehr viel damit zu tun, pädagogische Verantwortung zu übernehmen.

Bei allen Überlegungen bezüglich Theater - Pädagogik - Alltag gesellt sich immer der Begriff der Ästhetik hinzu. Ästhetische Erfahrung ist meines Erachtens ein ambivalenter Begriff; es ist etwas dem Menschen Immanentes, Teil seiner Grundstruktur, andererseits ein Gefühl, Erleben, das erlernt werden muß, da es im Laufe eines lebensgeschichtlichen Prozesses verloren gegangen ist. Alltagsbewältigung hat sich rational zu vollziehen, Lernprozesse sind kognitive Prozesse und wehe dem, der Arbeit und Spiel nicht äußerst konsequent voneinander trennt. Dabei ist spielerisches Lernen oft viel effektiver und realisiert viel eher einen Erkenntnisprozeß; so erlaube ich mich dabei, meine Tochter zu beneiden, der es noch erlaubt ist, spielerisch zu lernen, und sie besitzt m. E. dadurch einen viel größeren Handlungsspielraum.

So kann ästhetisches Erleben/Leben eine Art Werkzeug sein, Alltag und Rollenverhalten anders als routiniert darzustellen. Szenische Arbeit als ästhetische Praxis eröffnet die Möglichkeit, einen wie auch immer gelagerten Bedürfnisorientierten Ansatz in der pädagogischen Arbeit zu verfolgen. Dabei spielen Alltagserfahrungen und -wahrnehmungen eine große Rolle. Denn wie kann man in einen produktiven Kommunikationsprozeß treten, wenn es an Wahrnehmungskompetenz fehlt, wenn nicht-sprachliche Äußerungen nicht identifiziert werden können; dieses gilt speziell auch für Beratungssituationen.

Inhaltliche Strukturierung

Die Fortbildung ist in folgende Phasen gegliedert:

1. Spiel - Kommunikation - Interaktion (Dozentin: Dorothea Salje); Integriertes Wochenendseminar „Die Kunst der kleinen Spiele“ (Dozent: Hans Wolfgang Nickel)
2. Text - Szene - Improvisation (Dozent: Hannes Kühl)
3. Technik (Dozenten: Ninette Kühl, Werner Schröter, Ute Ramke)
4. Projektphase (Dozentin: Dorothea Salje)

1. Spiel - Kommunikation - Interaktion

Die erste Phase beschäftigt sich mit dem Komplex Spiel und seinen Erscheinungsformen. Spiel als natürliche menschliche Tätigkeit und auch als menschliches Bedürfnis wird praktisch erprobt und auf Grenzen und Möglichkeiten bezüglich praktischer Anwendbarkeit hin untersucht. Spielräume und Spielerlebnisse werden geschaffen, die der noch vorhandenen Spielkompetenz entgegenkommen, wobei die eigene Spielgeschichte aufgegriffen wird und man in dieser Situation dem Spielpartner näher kommt. Der Aspekt eigenen Erlebens und individueller Erfahrung ist in dieser Phase vorrangig, da darüber verschiedene Lernprozesse realisiert werden sollen. Da ist z. B. das gegenseitige Kennenlernen, sich dem Anderen mitteilen, das Aneignen eines Spielkataloges, Spielmöglichkeiten finden, die direkt auf die eigene praktische Arbeit übertragbar sind. Darüber hinaus wird anhand der Spiele vermittelt, wie sich Kommunikations- und Interaktionsprozesse gestalten, das Wahrgenommene interpretiert werden kann.

Somit besitzen Spiel und Theater nicht nur einen unterhaltenden Aspekt, sondern auch einen erkenntnisleitenden, wobei beides, setzt man das Mittel Theater in der sozialpädagogischen Arbeit ein, zum Tragen kommt. Kreatives Handeln kann eine fast therapeutische Wirkung besitzen.

Kommunikationsprozesse spielen sich in Ritualen ab, was in der Umkehrung bedeutet, daß mittels Spiel und Interaktionstraining ritualisierte Kommunikationsprozesse konkreter, quasi ein durch ein Vergrößerungsglas betrachtetes Ereignis werden und Spiel

a) ästhetische Praxis wird, die ein Ausprobieren von Rollen/Situationen/Gegenständen, auch non-verbal, zuläßt, also einen Lernprozeß intendiert;

b) grundlegendes Element in der Theaterarbeit darstellt.

In demselben Maße, in dem Kinder sich im Spiel die Welt aneignen, versuchen wir, mittels Spiel Alltag anzueignen, und zwar in der Form, daß Alltagshandlungen bewußt aufgegriffen werden und der Spielraum die Möglichkeit zuläßt, mit Situationen und Handlungen zu experimentieren. Redewendungen wie „eine Rolle spielen“, „aus der Rolle fallen“, „das wahre Gesicht zeigen“ etc. zeigen in diesem Zusammenhang die enge Verbindung zwischen alltäglicher Situation und szenischer Situation.

Die Teilnehmer konnten in der ersten Phase ihre Erfahrungen mit Spielen einbringen, was auch zu Modifikationen einzelner Spielphasen führte. Während dieser Phase ist es besonders wichtig, nach kurzen Spieleinheiten über das Erlebte zu reflektieren. Dadurch werden zwei Ziele erreicht: einmal erhält jeder Spieler die Möglichkeit, sein eigenes Verhalten und Erleben intensiver nachzuvollziehen, sozusagen die Eigen- und Fremdwahrnehmung zu trainieren, ferner können in gemeinsamer Reflexion einzelne Spiele auf ihre Verwertbarkeit mit unterschiedlichen Zielgruppen hin untersucht werden. Darüber hinaus können Spiele, werden sie didaktisch aufgearbeitet, als Vorbereitung oder einleitende Phasen in der szenischen Arbeit eingesetzt werden.

Während des ersten Teils der Fortbildung ist ein recht starker Gruppenprozeß zu verzeichnen, in der Form, daß sogenannte Berührungsängste schon nach den ersten Seminarstunden abgebaut werden. Auch berichten einige Teilnehmer davon, daß sie verschiedene Spiele unmittelbar in ihrer Arbeit praktisch erprobt haben und welche Erfahrungen sie dabei machten. Als sehr positives Moment ist herauszustellen, daß sich gegen Ende der ersten Phase bereits kleinere Improvisationen ergaben, die aus einzelnen Spielen entstanden. Eines der ersten Ziele dieser Phase, die Gruppe arbeitsfähig zu machen, war erreicht. Dieser Prozeß war sehr wichtig, da mit den einzelnen Phasen auch die Dozenten wechselten, d. h. eine Stabilität innerhalb der Gruppe und aus der Gruppe selbst heraus nötig war.

Die Kunst der kleinen Spiele

Hans-Wolfgang Nickel gibt im Rahmen der Spielleiterausbildung der LAG einen Kurs 'Didaktik der Spielleitung'. Es geht darum, mit Hilfe von vielen kleinen Spielen und Übungen die Arbeit mit der Spielgruppe so zu strukturieren, wie es den Zielen der Gruppe entspricht:

- über Spiele zu einer Gruppe werden;
- in Spielen Klarheit über die eigenen Ziele erhalten;
- in Spielen Ausdrucksfähigkeiten entwickeln;
- über Spiele zu Theaterformen kommen;
- in Spielen Konfrontationen und Gegensätze austragen und überwinden...

Der Kurs findet im Rahmen der Spielleiterausbildung der LAG statt.

2. Text - Szene - Improvisation

Die Gruppe erhält zunächst die Aufgabe, sich mittels einer eigenen Methode zu Kleingruppen (3 Teilnehmer) zu formieren. In diesem Zusammenhang bildet die erste Phase eine gute Grundlage, da verschiedene Metho-

den zur Gruppenfindung vermittelt werden. Schwerpunkt dieser Phase ist das Miteinander-Agieren, wobei es darauf ankommt, den Spielraum bewußt zu erleben; ihn gezielt zu nutzen und mit dem Mitspieler in eine Kommunikation zu treten.

Beispiel:

- 2 Personen betreten die Bühne und jeder sucht sich einen Ort,
- sich gegenseitig in die Augen sehen und eine Frage ausdenken,
- sich gegenseitig die Frage stellen.

In einer 2. Phase dieses Übungsverlaufes wird das Publikum mit einbezogen. Ein weiteres Merkmal bildet die Übung „Zug um Zug“. Diese Übung beginnt als Einzelübung.

Beispiel:

- neun Punkte werden markiert, die Standpunkte des Spielers bilden,
- eine Person nimmt eine bestimmte Haltung an Punkt eins an,
- Haltung lösen, zum nächsten Punkt bewegen, Haltung einnehmen,
- Haltung lösen, zum nächsten Punkt bewegen etc.

Variationen mit zwei Personen, wobei die zweite Person eine Anhaltung zur Haltung der ersten Person einnimmt. In einer späteren Phase werden Requisiten zu „Anlaufpunkten“, wobei allmählich auch Sprache benutzt wird und Variationen realisiert werden, wie:

- Zug ohne Text,
- Text ohne Zug,
- langsame/schnelle Züge,
- Züge mit/ohne Text,
- Züge allein/zu mehreren.

„Zug um Zug“ lebt von der Reduktion in der Improvisation, wobei es wichtig ist, klare Haltungen einzunehmen. Spannung im Körper zu halten und Haltungsänderungen über einen klaren Impuls erfolgen zu lassen; die Gänge sind neutral.

Schließlich die Arbeit mit einem selbstgewählten Text: Mittels eines Lieblingstextes wird Kontakt zueinander aufgenommen (laut/leise/flüsternd, nah/fern). In einer weiteren Arbeitsphase erhält jeder Spieler die Aufgabe zu „siedeln“ (sich mit einigen Requisiten einen Spielraum bauen) und seinen Text in seine „Siedlung“ hineinzusprechen. Variationen mit dem Text:

- sich ein bestimmtes Alter vorstellen, Text adäquat vortragen,
- Haltung altersgemäß einnehmen.

Wie bei allen anderen Phasen kann auch die Darstellung dieser Phase hier nur sehr fragmentarisch sein. Festzuhalten ist aber, daß verschiedene Möglichkeiten „sich Raum zu schaffen“, ausprobiert werden, wobei das Prinzip der Wiederholung notwendig und interessant ist. Der Umgang mit dem Text verdeutlicht, daß ein Text viele Bedeutungen haben kann, unterschiedliche Ausprägungen zeigt, wenn mit ihm „gespielt“ wird und Texte „willkürliche Begegnungen“ (Hannes Kühn) sein können.

3. Technik

Das Spektrum der im szenischen Spiel nutzbaren Techniken ist sehr weit, so daß auch wir einige der uns für eine Fortbildung relevanten Techniken herausuchen mußten. Wir entschieden uns für den Bereich des Körper- und Stimmtrainings, da wir der Ansicht waren, daß diese Elemente sich gut in den Zusammenhang der Wahrnehmungskompetenz mittels Spiel/Theater einfügen.

Es beginnt mit leichten akrobatischen Übungen und wird mit einem Stimm-, Atmungs- und Bewegungstraining fortgesetzt. Grundlage dieses Abschnittes soll eine zuvor erarbeitete Improvisation sein, anhand derer die verschiedenen Techniken angewandt werden. Diese Arbeitstechnik wurde allerdings nicht konsequent durchgehalten, so daß es den Teilnehmern zum Teil schwer fiel, die erlernte Technik in ihrer Anwendung zu übertragen. Diese Erfahrung ist für uns als Initiatoren sehr wichtig. Wir haben daraus gelernt, so daß bei der Konzeption des folgenden Fortbildungsangebotes auf die Auswahl der zu vermittelnden Technik und die Vorbereitung dieser Phase Lernschritte und -ziele intensiver erarbeitet werden. Das heißt etwa, daß eine Basisszene mit den Teilnehmern konzipiert wird, die sozusagen das szenische Skelett darstellt, welches mittels unterschiedlicher Techniken mit Fleisch versehen wird.

4. Projektphase

Diese Phase bildete den Abschluß der Fortbildung, wobei als Lernziel definiert wurde, daß jeder Teilnehmer als Spielleiter fungieren soll, d. h. eigenständig eine Szene entwickelt und mittels dieser Szene mit der Gruppe arbeitet. Das impliziert auch die Vorbereitung der Gruppe auf das Thema und die Dramaturgie der Szene. Neben der Szenekonzeption sollen Kriterien wie:

- didaktischer Aufbau des warming-up,
- Klarheit der gegebenen Handlungsanweisungen,
- Berücksichtigung der Spielkompetenz der Spieler

mit einbezogen werden.

Als Grundlage wählten wir keine fertige Textvorlage, sondern bildeten Begriffsassoziationen wie:

- Abschied - Wünsche - Arbeit - Wohngemeinschaft - Geschenke,
- U-Bahn - Verbotsschilder - Insel - U-Boot,
- Wendepunkt - Bedrohung - Einsamkeit - Glück,
- Illusion - Traum - Müll - Chaos - Entscheidung,
- Entgleisung - Sackgasse - Ordnung.

Die Gruppe sollte sich auf maximal drei Begriffe einigen, um die Möglichkeit zu erhalten, bei der praktischen Ausarbeitung der Szenen vergleichen zu können, wie different das gleiche Thema in der inhaltlichen Konzeption sein kann und inwieweit die Erfahrung des einzelnen Dramaturgen oder Spielers in die Erarbeitung der Szene einfließt. Gewählt wurden die Begriffe „Wohngemeinschaft“, „Insel“ und „Sackgasse“.

Ich möchte im folgenden Improvisationen darstellen, um so ein Beispiel zu geben, wie die didaktische Planung einer kurzen szenischen Realisation aussehen kann und welchen Stellenwert alltagsweltliche Erfahrungen in szenischer Arbeit einnehmen.

Beispiel „Grenzenlos“:

Die Teilnehmerin, die diese Szene konzipierte, stellte eine auf das Thema orientierte Lockerungs- und Übungsphase voran, um die Gruppe emotional auf die szenische Arbeit vorzubereiten und Spielfreude bereits im Vorfeld zu wecken sowie die Gruppe zu konzentriertem Arbeiten zu befähigen.

Anweisung an die Spielleiterin:

Gib deine Arbeitsanweisungen so, daß sie von jedem Spieler nachvollziehbar sind, entscheide, ob du als Spielleiterin eine „Außenposition“ in der Gruppe einnimmst oder ob nach dem Prinzip teilnehmender Beobachtung gearbeitet werden soll, beobachte die Gruppendynamische und spielerische Entwicklung während der Übungsphasen, so daß eine Einheit rechtzeitig beendet werden kann, wenn sie keine spielerische Entwicklung mehr bietet, oder aber auch zeitlich erweitert wird.

Realisation:

je zwei Personen denken sich ein Strandspiel aus, das mit großzügigen Bewegungen durchgeführt werden kann, alle gehen gemeinsam durch den Raum und lassen den Tag an sich vorüberziehen, um sich anschließend vom Tag (Alltag) zu verabschieden, um anzukommen; die Mitspieler wahrnehmen und viele per Handschlag begrüßen, sich weiter im Raum bewegen, wobei alle Raumpunkte ausgenutzt werden sollten, und sich daran erinnern, daß man sich auf einer Reise zum Strand befindet, den warmen Sand unter den Füßen spüren, den Wind, versuchen, mit den Füßen langsam ins Wasser zu gehen; fühlen, daß das Wasser zu kalt ist, zur Sonne blicken; jeder sucht sich einen Partner und verabredet mit ihm ein Strandspiel;

Realisation: Sandburg bauen, Federball; Spiel wird non-verbal/pantomimisch gespielt:

stop — weiterspielen mit großen Bewegungen —
 stop — weiterspielen mit kleinen Bewegungen —
 stop — weiterspielen mit langsamen Bewegungen —
 stop — weiterspielen mit schnellen Bewegungen —
 stop — endgültige Spielform finden (groß/klein/schnell/langsam);
 eine Reise soll gemacht werden, wobei die Spielleiterin zur Reisefirma avanciert.

Die Aufgabe an die Spieler ist, sich einen Werbespruch zu überlegen, der mit „Gut geplant . . .“ beginnt.

Bereits an dieser Stelle beginnt der Einstieg in die Szene. Jeder Spieler erhält die Aufgabe, sich mit einem Requisit zu versehen, das zum Thema „Urlaub auf einer Insel“ paßt, sich auf die Bühne zu bewegen und, dort angelangt, mit dem eigenen Werbespruch den Auftritt zu beenden. So formieren die Spieler sich auf der Bühne, stellen ein Gesamtbild dar, z. B.

- eine Frau mit einem Schirm: „gut geplant ist gut gesonnt“,
- einen Mann (liegend) mit einer Decke: „gut geplant ist halb gewonnen“,
- einen Mann mit einem Stock: „gut geplant und mit Sicherheit mehr Spaß“,
- eine Frau mit einem Tuch: „gut geplant ist halb gewonnen“,
- eine Frau mit einem Zettel: „gut geplant ist nicht verplant“.

Abschließend erstarren alle im „freeze“ und die Spielleiterin erklärt die inhaltliche Konzeption der zu gestaltenden Szene.

Strandzene:

eine Südseeinsel, Eberhard und Gerlinde verbringen ihren Statusurlaub, werden dabei von einem Stranddieb gestört. Bei der anschließenden Reflexion stellte sich heraus, daß die vorbereitende Phase mit den verschiedenen Übungen ein „Sich-in-die-Rolle-Hineinversetzen“ und Zuhilfenahme eines Requisits den Spieleinstieg erleichtert.

Beispiel „Klassentreffen“

Es geht um ein Klassentreffen, das nach 10 Jahren seit Beendigung der Schullaufbahn, veranstaltet wird.

Die Szene teilt sich in zwei Schauplätze: zu Hause (die Einladung zum Klassentreffen wird zugestellt) und Ort des Klassentreffens (in einem Restaurant).

Der erste Schauplatz zeigt parallel die Reaktion von drei Personen, die die Einladung erhalten; dieser Teil ist klar aufgebaut und die Spieler können sich in das Geschehen hineinversetzen. Der zweite Schauplatz zeigt fünf Personen, die nacheinander auftreten, sich erkennen, sich an Namen und Anekdoten erinnern. Kern der Handlung stellt das Auftreten des ehemaligen Geschichtslehrers („Philo“) dar, das bei den einzelnen Personen unterschiedliche Erinnerungen hervorruft. Vorab wird Philo durch Gespräche über ihn dem Zuschauer vorgestellt. Er wird charakterisiert als ein Mensch, der immer wieder versuchte, seine Idee vom Menschen und die Bedeutung historisch determinierten Kulturschaffens, den Schülern zu vermitteln. Die einen geräten darüber ins Schwärmen, andere sehen, vor allem beeinflusst durch ihre heutige Situation, keinen Sinn in dem, was Philo Intention war.

Bei der Realisation stellte sich die Schwierigkeit heraus, die Figur des Philo mit Leben zu füllen, eine eindeutige Charakteristik herauszuarbeiten. Dieses lag in der unterschiedlichen schulischen Erfahrung der Spieler begründet; nicht jeder hatte Erfahrungen mit einem solchen Lehrer, so daß sowohl der Part des Philo schwierig darzustellen war, und dadurch, daß diese Figur eine zentrale Rolle einnahm, die anderen Spieler in ihrem Spiel ein wenig verunsichert waren.

Somit stellte sich zuerst die Frage, wie die Figur des Philo entwickelt werden kann. Dazu wurden zunächst einige Varianten bezüglich des Schauplatzes diskutiert und praktisch erprobt, z. B.

- Spielort Restaurant wird zum Spielort Schule (reale Komponente),
- das Treffen findet in dem ehemaligen Klassenzimmer statt, Erwachsene fallen in ihre Rollen als Schüler zurück (mystische Komponente),
- jeder Spieler wird gleichzeitig zum Erzähler (plakative Komponente),
- die Spieler tauchen, jeder für sich, in ein Erinnerungslabyrinth (dokumentarisch-plakative Ebene),
- die Schüler werden zu Philo Traum, womit die Figur des Philo noch eindeutiger in den Vordergrund tritt und die Zuschauer zu Schüler werden.

Dadurch wurde zwar die Situation der Schüler, zehn Jahre zuvor, transparenter. Die Figur des Philo und die Reaktion der anderen Personen auf ihn gewannen aber nicht erheblich an Struktur.

Von daher entschloß sich die Spielleiterin, eine einleitende Spielphase aus dem Interaktionsstraining dem Aufbau der Person des Philo voran zu stellen. Jeder Spieler sollte sich in die eigene Schulzeit zurückversetzen, konkret, in das Alter von 17 Jahren und eine Unterrichtssituation mit einer positiven Lehrerfigur, wie sie Philo darstellt, realisieren.

Bei der Auswertung dieser Spielphase stellte sich heraus, daß die Spieler z. T. Schwierigkeiten hatten, sich in ihre Rolle hinein zu versetzen, da ihre Schulzeit mit sehr vielen Ängsten verbunden war oder aber sie im Alter von 17 Jahren nicht mehr zur Schule gingen. Auch entstanden Schwierigkeiten, sich eine solche positive Lehrerfigur aus eigener schulischer Erfahrung heraus vorstellen zu können.

Hier tritt ein sehr natürliches Phänomen auf, nämlich, unbewußt seine eigenen Alltagserfahrungen zum Maßstab zu machen: Die Spielleiterin ist Lehrerin an einem Gymnasium und hat von daher die Szene nach ihren eigenen Alltagserfahrungen konzipiert. Durch diese Arbeit haben sich für sie zwei Lernprozesse vollzogen:

- bei der inhaltlichen Vermittlung von Sachverhalten die persönlichen Kompetenzen der Kommunikationspartner mit zu berücksichtigen,
- die Vorbereitungsphase mehr teilnehmerzentriert zu gestalten.

So hätte die Aufgabe folgendermaßen lauten können: Stellt euch eine in eurem Leben wichtige Person vor, deren Ankunft ihr erwartet.

5. Schlußbetrachtung

Die Fortbildung, die erst einmal als Modell angeboten wurde, verdeutlicht die Notwendigkeit einer Zusatzausbildung im ästhetisch-pädagogischen Bereich. Die zeitliche Ausdehnung stellt ein Minimum dar, d. h. eine wöchentliche Trainingszeit von je drei Stunden darf nicht unterschritten werden. Das bedeutet auf der anderen Seite, daß solche Fortbildungsangebote obligatorisch angeboten werden müssen, so daß die Teilnehmer für ihre Bereiche partiell vom Dienst befreit werden können.

Für die Konzeption eines weiteren Angebotes haben sich für uns, aus der Erfahrung des ersten Durchlaufs, folgende Kriterien herausgestellt:

- die gesamte Fortbildung über einen Zeitraum von ca. 2 Jahren laufen zu lassen,
- der Ausbildungs- und Projektphase mehr Raum zu geben, was bedeutet, daß die Erprobung des Gelernten im pädagogischen Feld in Form kleiner Projekte realisiert werden soll, die die Teilnehmer jeweils in ihrem Praxisfeld realisieren, wobei sie durch Supervision begleitet werden;
- alle Projektphasen werden grundsätzlich von einem Projektleiter begleitet, so daß es zur Form eines team-teachings kommt.

Für die Teilnehmer bedeutete die Fortbildung mehr als nur eine Erfahrung, mit dem Mittel szenisches Spiel umgehen zu können; es zeigte sich ihnen auch, wie wichtig eine kommunikative Kompetenz und ein gesteigertes Wahrnehmungsvermögen im Zusammenhang pädagogischer Arbeit ist.

Wie schon angedeutet existiert keine Institution im Bereich pädagogischer Qualifizierung, die Methodik und Didaktik des Spiels mit in den Lehrplan aufgenommen hat. Solche dualen Qualifizierungen werden nur als Zusatzausbildung angeboten, z. B. durch die Hochschule der Künste (Malteserstraße 74, 1000 Berlin 46, Prof. Hans-Wolfgang Nickel, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik).

„Streng am Text und ganz bei sich“

1. Wahrnehmung und Erprobung von Haltungen in Konfliktsituationen

Unter diesem Titel habe ich in dem in diesem Heft angezeigten Buch von W. Heidefuß, P. Petsch und mir:

„Weil wir ohne Waffen sind.

Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht“

das Theaterpädagogische Modell beschrieben (und mit Beispielen illustriert), das aus dem Lehrstück-Projekt „Jugend und Gewalt“ hervorgegangen, aber vor allem mit Erwachsenen erprobt worden ist (S. 320-384). In diesem Kapitel werden nicht nur relativ detailliert alle Schritte dieses Modells — von der Ausschreibung über die „Einführung“ bis zum Abschied von den Teilnehmern — dargestellt; es wird auch immer wieder konkret auf das Spielleiter-Verhalten Bezug genommen (u. a. in dem Abschnitt „Der Spielleiter als Mitspieler“, (S. 372-375).

Aber vom Lesen her lernt man so etwas natürlich nicht, wiewohl die Auseinandersetzung mit diesem Text Bestandteil der Spielleiter-Ausbildung ist, mit der ich in diesem Sommer begonnen habe. Sie umfaßt folgende Phasen:

— Teilnahme an 2 bis 3 Lehrstück-Kursen, die etwa nach dem beschriebenen Modell gestaltet werden;

— Leitung von 3 bis 4 solcher Seminare gemeinsam mit mir („Ko-Leitung“), wobei wir entweder wirklich gemeinsam jeweils eine 2- bis 3-Stunden-Einheit gestalten oder auch abwechselnd jeweils eine Einheit. Nach jeder Spieleinheit werden mit dem Ko-Leiter die Wahrnehmungen, Ängste, Gefühle während dieser Einheit und in bezug auf das „Gemeinsame“, die Verständigung unter uns und mit den Teilnehmern, ausgetauscht. Am Ende jedes Kurses werden die Teilnehmer um ein feedback für uns als „Team“ und als einzelne Spielleiter gebeten.

— Wenn der „Ko-Leiter“, u. a. aufgrund solcher Rückmeldungen, das Gefühl gewonnen hat, einen Kurs allein wagen zu wollen, stehe ich als „Supervisor“ zur Verfügung, d. h. zur Nachbesprechung der einzelnen Spieleinheiten, z. B. indem wir an einem Tagungsort zwei getrennte Gruppen leiten und uns in den Pausen treffen, später erst nach Abschluß des Kurses.

— Teilnahme an einem gemeinsamen „Experimentalkurs“, in dem, ausgehend von dem beschriebenen Modell, neue und/oder zusätzliche theaterpädagogische Formen erprobt werden. Denn es ist wichtig (und ausdrücklich Bestandteil dieses Modells), daß der Spielleiter damit souverän umgehen lernt, es seinen eigenen Fähigkeiten und spezifischen Zielsetzungen entsprechend modifizieren kann und gelernt hat, eigene Einfälle praktisch umzusetzen — sei es bei den Aufwärmübungen und Spielen, bei den „Zwischenstationen“ (Standbilderarbeit) oder auch beim Umgang mit dem Lehrstück-Text selber.

— Wünschenswert, aber nur realisierbar, wenn es mehrere „Spielleiter-Kandidaten“ gleichzeitig gibt, ist zusätzlich ein „Theorie-Seminar“, in dem den selbsterfahrenen und aus der Theorie bekannten oder ableitbaren Problemen dieses Ansatzes nachgegangen wird.

Christel Schwenger

Theaterpädagogische Konzeption Münster

— Alltagsverhalten wahrgenommen, beobachtet, kopiert, verfremdet und montiert —

Nach einer Reihe von theaterpädagogischen, auf praktische Spielerfahrungen zielenden Seminaren und nicht zuletzt vor dem Hintergrund mehrjähriger Arbeitserfahrungen in den Theatergruppen: „Lehrstück-Kollektiv Münster“ und „Märztheater“ wurde das nachfolgend beschriebene, theaterpädagogische Konzept im Sommer und Herbst 1985 erstellt. Erprobt wurde dies Konzept in einem Seminar des „Instituts für pädagogische Lernfeld- und Berufsfeldforschung“ der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster, ebenso in einer einwöchigen Ferienfreizeit für Jugendliche und Erwachsene im Rahmen kirchlicher Bildungs- und Kulturarbeit. Beteiligt an der Entwicklung und der Umsetzung des Konzeptes in den diversen Praxisfeldern sind Dr. Martin Jürgens, Benedikt Roling und Christel Schwenger.

Nach den bisherigen Erfahrungen und nach einer ersten Auswertung kann davon ausgegangen werden, daß das Konzept als Methode und Zugriffsweise auf die jeweils unterschiedlichen Themenbereiche erfolgreich eingesetzt werden konnte. Das gilt im Hinblick auf die angestrebte theaterpraktische wie theatertheoretische Kompetenzerweiterung der Teilnehmer ebenso wie in Bezug auf die Vermittlung von theaterpädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten. Hinzu kommen eine überraschende Steigerung der Arbeitsproduktivität, eine Verstärkung und Vertiefung der Arbeitsmotivation, eine Stärkung des Sozialverhaltens und die Herausbildung einer Gruppenidentität.

Wenn der „Kandidat“ von sich das Gefühl hat, daß er mit der Ausbildung fertig ist, bekommt er von mir (eventuell auch institutionalisiert, z. B. über die „Gesellschaft für Theaterpädagogik“) eine Bescheinigung, ein Zertifikat, das ihn als Spielleiter mit bestimmten Qualifikationen und Stärken ausweist.

Da dieser Ausbildungsgang gerade erst begonnen hat, läßt sich über Erfahrungen und Probleme damit aus der Sicht des Auszubildenden noch nicht viel berichten. Sichtbar ist bisher nur, daß es für den Auszubildenden nicht leicht ist, die richtige Balance zu finden zwischen „Sich-Zurückhalten“ (und den Ko-Leiter seine „Fehler“ bzw. notwendigen Irrwege ruhig probieren zu lassen) und Eingreifen/Selberleiten in Verantwortung gegenüber der Gruppe. Anders gesagt: Das Interesse der Gruppe an einem möglichst intensiven und ertragreichen Kurs und das Interesse des Ko-Leiters an Lern- und Experimentiermöglichkeiten — und das schließt immer das Risiko des Scheiterns ein — müssen gegeneinander abgewogen werden. Eine solche Balance ist aber möglich. Die Kurse verlaufen dann anders, als wenn ich sie allein leite, aber für die Teilnehmer kommt trotzdem genügend dabei heraus.

2. Projektives Erzählen

Dieses Seminar-Modell befindet sich noch in der Entwicklung. Grundgedanke ist die Tatsache, daß man sich, wenn man Geschichten frei improvisierend erzählt, sehr viel komplexere Rahmenbedingungen für das eigene potentielle Handeln zusammenstellen („phantasieren“) kann als beim Theaterspielen. Man kann z. B. in der Phantasie, die aber durch den Zwang, eine „Geschichte“ zu erzählen, sehr konkret wird, prüfen, unter welchen Umständen man wohl subjektiv in der Lage wäre, politische oder soziale Entscheidungen zu treffen, Handlungen auszuführen, die schwierig sind, Mut erfordern, Angst machen: eine Voraussetzung für die Durchbrechung der lähmenden „strukturellen Mauern“, mit denen wir umgeben sind. Dabei kommt es gelegentlich zu emotional außerordentlich dichten Erlebnissen, die an Intensität den Lehrstückerlebnissen nicht nachstehen.

Beide Formen lassen sich gut verknüpfen, indem zunächst die ersten Schritte des oben beschriebenen Theaterpädagogischen Modells („Streng am Text und ganz bei sich ...“) **gespielt** werden, bis der im Text angelegte Grundkonflikt auf eigene Lebenssituationen übertragen worden und als relevant erlebt worden ist. An dieser Stelle wird dann das Spiel abgebrochen, und der Konflikt wird erzählend, d. h. fiktiv experimentierend, auf unterschiedliche Weise gelöst, ausgeweitet, in seiner möglichen Komplexität ausgeleuchtet.

Die Ausbildung wird von der Struktur her ähnlich aussehen wie die oben beschriebene Spielleiter-Ausbildung. Sie wird dann beginnen, wenn sich eine optimale feste Schrittfolge im Umgang mit den verschiedenen Erzählvorgaben und -formen herausgebildet hat (von der Rundum-Geschichte, die gewissermaßen von allen erzählt wird, bis zur fiktiven Ich-Erzählung auf der Basis von 2-3 vorgegebenen abstrakten Begriffen). Einstweilen sind Interessenten eingeladen, daran mitzuarbeiten.

Anschrift des Verfassers: c/o Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Leimenrode 29, 6000 Frankfurt 1

Von diesen jetzt schon feststellbaren Ergebnissen und Effekten her kann erwartet werden, daß ein Transfer des Konzeptes in Richtung offener Kursangebote für an Weiterbildung Interessierte möglich und fruchtbar wäre — auch wenn im Hinblick auf Dauer und Umfang des Kurses, auf den thematischen Gegenstand sowie auf die entsprechende Zielgruppe Modifikationen des Konzeptes notwendig sein werden. In jedem Fall orientiert sich das Veranstaltungs-/Kurs-Angebot sowohl an Bedürfnissen, die primär auf eine eigene Spielpraxis gerichtet sind, als auch an Erwartungen, Handlungsmodelle und theoretische Ansätze vor allem für pädagogische Praxisfelder kennenzulernen.

Die bisher erlangten Erfahrungen mit dieser theaterpädagogischen Konzeption in Anwendung auf sehr unterschiedliche Themenbereiche zeigen ihre Möglichkeiten und Perspektiven. Der thematische Gegenstand innerhalb der Uni-Seminare, in denen das Konzept „spielend“ vermittelt wurde, bezog sich, allgemein formuliert, auf „das Gelingen und Scheitern von Kommunikation“, „Mann-Frau-Beziehung“, „Rituale Kommunikationsformen und ihre Brüche“. Ein anderes Beispiel aus der Praxis innerhalb der kirchlichen Kulturarbeit: Hier wurde ein alttestamentarischer Text unter dem Motto „Das verlorene Paradies“ erarbeitet.

Zum Konzept — Grobskizzen —

Das theaterpädagogische Konzept umfaßt ca. 10-12, je vierstündige Lehr-/

Lerneinheiten; dies kann je nach Zielgruppe und Interessen variiert werden. Für das Verhältnis von Theoriearbeit und Spielpraxis gilt, daß theoretische Konzepte und Modelle dazu dienen sollen, vorgängige, spielpraktische Erfahrungen zu erhellen, zu durchgliedern und zu optimieren.

Die Text- bzw. Themenvorlage dient als 'musterhaftes' Gerüst für die Aktivierung eigener Alltagserfahrungen, die im Prozeß der bewußten Wahrnehmung und Beobachtung, der Kopie und Nachahmung sinnlich konkret erfahrbar gemacht werden. In einem weiteren Schritt der theatralischen Bearbeitung, auf der Stufe der Verfremdung, werden die zuvor reproduzierten Alltagsbilder gebrochen. Nichts bleibt mehr selbstverständlich: Das Tanzpaar steht in seiner Umarmung nicht mehr voreinander, sondern hintereinander oder es tanzt auf Knien oder gar die Frau auf den Schultern des Mannes sitzend. Die alten Bilder der Rituale, z. B. des Tanzes, der Begrüßung, der Begegnung etc., lösen sich auf, ohne ganz zu verschwinden; sie bleiben rudimentär und gehen ein in neue Bilder, die zugleich die Erfahrungen mit dem Alten, z. B. die Trauer, den Schmerz, die Freude, etc., in der Geste, der Haltung bearbeitet, mitliefern.

Eine Integration von intensivem Körpertraining und einfachen szenischen Übungen führt in die elementaren Bereiche des Theaterspiels ein, die sich wie folgt in vier Stufen der Erarbeitung darstellen lassen:

1. Wahrnehmung und Beobachtung

Arbeit an Haltungen, Gesten, Verhaltensweisen als Zeichen kommunikativen Handelns; Eindrücke und Ausdrücke von alltäglich ausgeführten Verhaltens- und Handlungsformen werden erprobt, durch die bewußte körperliche Ausführung wahrnehmbar und beobachtbar gemacht.

2. Kopieren und Nachahmung

Um das Wahrgenommene und Beobachtete handhabbarer zu machen, es sich anzueignen, soll versucht werden, in einer Folge von einfachen Übungen, äußere Haltungs-, Handlungs- und Verhaltensmodelle möglichst präzise nachzuahmen, in den 'Kanon' eigener Verhaltensmöglichkeiten aufzunehmen und im Ansatz als eigen- oder fremdwahrgenommenes Verhaltens-'muster' zu erkennen und zu reproduzieren.

Hier soll insbesondere auch die jeweils unterschiedliche Ausdrucksform der ausgeführten Haltung oder Handlung je nach Subtext des Spielenden erkannt werden.

3. Verfremden

Auf dieser Stufe soll damit begonnen werden, das per Kopie/Nachahmung Angeeignete wieder von sich zu entfernen, auf Distanz zu bringen, fremder erscheinen zu lassen, zu verfremden. Als Mittel hierzu werden u. a. erprobt: Verdoppelung, Verlangsamung, Beschleunigung, Stilisierung, Transportierung in andere Medien, Veränderung des situativen und szenischen Kontextes.

4. Montieren, Entwerfen, Erfinden

Auf dieser Stufe soll versucht werden, das zunächst nur Beobachtete, dann nachahmend Angeeignete und schließlich Verfremdete in noch gut überschaubare, szenische Zusammenhänge zu bringen. Das verlangt einen weiteren Ausbau der zuvor entworfenen Bilder, um sie in einer Bilderreihe oder Szenenfolge für die Bühne darstellbar zu machen. Auf dieser Ebene sollte die mögliche Einbeziehung von zusätzlichem Material — wie Requisiten, Kleidung, Musik — mit berücksichtigt werden. Hier könnten z. B. Musiksequenzen: Lieder, Tanzmusik, Schlager etc. Impulse für die spielerische Produktion geben.

Überblickt man die Folge der in den vier Stufen geplanten Tätigkeiten und die mit ihnen angezielten Lerneffekte, so läßt sich leicht die Gesamtintention des Kurses feststellen: Es geht darum, gleichsam 'in aufsteigender Linie' einen zunehmend höheren Grad an Selektivität, eine zunehmend größere Komplexität und zugleich eine möglichst kontinuierliche Zunahme von Eigenaktivität, von Eigenanteilen im Lernprozeß zu erreichen. Dies geht einher mit einer wachsenden Produkt-Orientiertheit des Kurses bis hin zu eigenen, in Kleingruppen erarbeiteten, szenischen Entwürfen, die am Schluß der Veranstaltung vorgeführt und möglicherweise auf Video fixiert werden.

In das Veranstaltungs-/Kurs-Konzept sind theoretische Überlegungen und praktische Vorschläge folgender Theaterpraktiker/-innen eingegangen:

B. Brecht (vor allem im Hinblick auf das 'Lehrstück-Konzept')

A. Boal (vor allem Statuen- und Forum-Theater)

P. Bausch (im Hinblick auf Arbeitsweisen, Stilisierungstechniken, szenische Montagetechniken)

Adresse: Martin Jürgens, Institut für pädagogische Lernfeld- und Berufsfeldforschung, Universität Münster, 4400 Münster

Peter Petsch

Das Studium der Kulturpädagogik in Hildesheim

Den Studiengang Kulturpädagogik gibt es an der Hochschule Hildesheim erst seit 1979; das Studium hat eine Dauer von ca. 9 bis 10 Semestern und wird mit einem Diplom abgeschlossen. Die Künste — bekanntlich elementare Bestandteile jeglicher Kultur — werden hier in die Bereiche Musik, bildende Kunst und Literatur zerlegt und bilden so die Hauptfächer.

Als

— „Musik und auditive Kommunikation“;

— „bildende Kunst und visuelle Kommunikation“ (einschließlich gestaltendes Werken);

— „Literatur und sprachliche Kommunikation“ (einschließlich Theater und Medien)

sind die wissenschaftlich-künstlerischen Fächer, von denen sich jeder Student eines als Hauptfach und eines als Beifach wählen muß; das jeweilige dritte Fach bleibt unberücksichtigt. Daneben sind aus den grundwissenschaftlichen Bezugsfächern Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Politische Wissenschaften, Soziologie zwei als Nebenfächer auszuwählen und zu studieren. Umfangreiche Praktika in den potentiellen berufspraktischen Bereichen kommen, vor allem in den Semesterferien, hinzu. Im Gegensatz zu rein wissenschaftlich oder rein künstlerisch-praktisch ausgerichteten Studienverläufen soll im Studiengang Kulturpädagogik die Gewichtung zwischen Theorie und Praxis gleichwertig sein.

Man sieht bereits hier, daß es sich nicht um einen rein theaterpädagogisch orientierten Studiengang handelt; Theater kann nur ein möglicher Schwerpunkt innerhalb des Bereiches „Literatur und sprachliche Kommunikation“ sein.

Dennoch will ich kurz auf diesen Bereich eingehen: Die Angebote kommen hier nur von 2-3 Lehrenden (1 Professor, 2 Lehrbeauftragte), so daß die Möglichkeiten der Auswahl von vornherein begrenzt sind, auch wenn die Palette z. B. von der griechischen Tragödie über das deutsche Drama des 18. Jahrhunderts bis zu praktischen Übungen mit Stimme und Sprache im WS 86/87 reicht. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß die Theaterarbeit häufig in Projektform produktorientiert verläuft und Aufführungen am Ende des Semesters stehen. Ähnliches gilt übrigens auch für die anderen Fächer, bzw. Schwerpunkte — in den letzten Semesterwo-

chen geht oft ein ganzes Bombardement von Veranstaltungen wie Konzerte, Ausstellungen, Filme auf die Köpfe der Studenten nieder. Es gibt also keine spezifische Ausbildung zum Schauspieler oder Theaterpädagogen, sondern angestrebt ist die breitere Ebene des „Kulturarbeiters“, der sich in bestimmten Bereichen auskennt.

Damit wäre bereits die grundsätzliche Frage nach den zukünftigen Arbeitsfeldern angeschnitten. Hier sind vor allem die Bereiche Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Musikschulen, Museen, Theater, Film, Fernsehen, Rundfunk, Kulturjournalistik und Freizeit zu nennen, wobei dann Kulturpädagogen in jedem dieser Felder sicherlich speziell ausgebildete Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt gegenübersteht. (Z. B. Diplompädagogen und Sozialarbeiter in der Jugend- und Erwachsenenbildung.) Ob und wie die Kulturpädagogen überhaupt angenommen werden, wurde bisher nicht untersucht, läßt sich auch aufgrund des jungen Studienganges und der recht wenigen Absolventen noch nicht sagen.

Kritisch angemerkt werden muß jedoch, daß die Kontakte (der Hochschule) zu diesen Arbeitsfeldern — etwa durch Projekte, übergreifende Zusammenarbeit, Theorieerziehung aus diesen Bereichen etc., noch recht spärlich sind, so daß die Vorstellungen von zukünftigen Arbeitsplätzen zum Teil sehr verschwommen sind. Als weitere Schwachstelle muß die Tatsache angesehen werden, daß bisher kein fest umrissenes Curriculum existiert; dieser sicherlich zunächst als Vorteil sich darstellenden individuellen Freiheit in der Schwerpunktsetzung im Studiengang steht als Nachteil ein fehlendes Gesamtkonzept gegenüber: Was ist tatsächlich in den einzelnen Haupt-/Beifächern wichtig? Was baut wie und wo auf anderes auf? Welche Reihenfolge ist sinnvoll? Die Offenheit schlägt schnell in Unsicherheit der Studenten um, denn die Einteilung in Proseminare, Hauptseminare, Projekte und Übungen ersetzt noch nicht die fehlende Übersichtlichkeit. Obwohl zu diesem Zweck interdisziplinäre Lehrveranstaltungen und Kooperationen angeboten werden, besteht doch die Tendenz zur Spezialisierung und Abkapselung in den einzelnen Fachbereichen. Das hat zur Folge, daß häufig der Kontext verlorengeht, in dem die einzelnen Disziplinen bzw. Veranstaltungen stehen. Da aber Kulturpädagogik noch nicht aus der Addition von Musik-, Kunst-, Psychologieseminaren usw. entsteht, sollten die Bezugspunkte Kultur und Pädagogik stärker her-

vorgehoben werden und eine Art Metaebene bilden, die mehr koordiniert, verbindet, überspannt und darauf achtet, daß bei aller Spezialisierung zum Musiker, Künstler etc. dennoch ein übergreifender Rahmen da ist. Da der Studiengang Kulturpädagogik in dieser Form an anderen Hochschulen und Universitäten der Bundesrepublik nicht angeboten wird, stößt er in den letzten Jahren auf wachsendes Interesse bei Abiturienten, so daß die Anmeldezahlen die Kapazitäten weit überschreiten. Konsequenz ist eine kleine interne „Aufnahmeprüfung“, bei der die Bewerber ein Gespräch mit der Aufnahmekommission führen und in diesem Rah-

men ein selbst erarbeitetes „Kunstwerk“ vorführen, zeigen, vorspielen. Ca. 100 Studenten werden pro Jahr, jeweils zum Wintersemester aufgenommen. Auffällig ist dabei ein starker Überhang des weiblichen Anteils (etwa 2/3), der sich offensichtlich besonders zu den „schönen Künsten“ hingezogen fühlt.

Anschrift des Verfassers: Peter Petsch, Kleine Düweilstraße 20, 3000 Hannover 1

Akademie Remscheid:

Fortbildung zum Theater-Spielleiter und Animator bzw. zum Spielpädagogen

Trotz erheblicher Bemühungen erhielten wir von der Akademie Remscheid, eine der bekanntesten Fort- und Weiterbildungsinstitutionen im Bereich Theater- und Spielpädagogik, keine ausführliche Darstellung ihrer Konzeption. Auch ein Erfahrungsbericht mußte leider ausfallen, da der Autor erhebliche Kritik an der Fortbildung hatte, sie jedoch nicht voreilig veröffentlichen wollte. Wir drucken deshalb hier zwei leicht gekürzte Auszüge aus dem Programm der Akademie Remscheid ab.

Qualifizierung zum Theater-Spielleiter und Animator

Berufsbegleitende Fortbildung mit besonderen Zulassungsbedingungen

Bei vielen Menschen, die seit Jahren Theaterarbeit in der kulturellen oder sozialen Jugendbildung leisten, taucht der Wunsch nach Vertiefung ihrer Kompetenzen auf. Die Akademie Remscheid will diesen weithin artikulierten Bedürfnissen nach umfassenderen Kompetenzen im Theaterbereich Rechnung tragen, indem sie eine langfristige Fortbildung zum Theater-Spielleiter und Animator anbietet.

Diese Fortbildung will sich auf drei gleichermaßen wichtige Kompetenzbereiche konzentrieren:

- künstlerische Kompetenzen
- animatorisch-organisatorische Kompetenzen
- pädagogisch-beraterische Kompetenzen.

Diesem Modell liegen unsere in der theaterpädagogischen Arbeit gesammelten Erfahrungen zugrunde, wonach Theater nur dann gesellschaftlich wirksam und überzeugend sein kann, wenn es als Kunstwerk nicht nur „genossen“ werden kann, sondern auch „betroffen“ macht.

Die Fortbildung gliedert sich in 5 Abschnitte mit insgesamt 10 Kursphasen zu 8 Tagen:

- Orientierung
- Grundlagenvertiefung
- Inszenierung
- Animation
- Projekt.

Die Fortbildung dauert ca. 3 Jahre. In jedem Jahr finden 3 Fortbildungsphasen statt. Dazu kommt ein einmaliges gemeinsames Praxisprojekt als Sommertournee.

In der 3. Phase beginnen Durchführung und Auswertung eigenständig von den Teilnehmern geplanter Spieleinheiten sowie die theatertheoretische und -historische Arbeit im Zusammenhang mit den Gegenständen der einzelnen Phasen. Außerdem beginnen die regelmäßigen Treffen der Regionalgruppen zur Beratung der Praxis vor Ort. Der Beginn der nächsten Fortbildung ist für 1989 geplant.

Leitung

Dr. Birgit Klosterkötter-Prisor, Gitta Martens

Qualifizierung zum Spielpädagogen

Berufsbegleitende Fortbildung mit besonderen Zulassungsbedingungen

Diese Fortbildung baut auf dem Kurs „Spielpädagogik in der Jugendarbeit“ auf — seine Absolvierung ist eine Eingangsvoraussetzung.

Das Ziel der Qualifizierung zum Spielpädagogen ist es vor allem, daß die Teilnehmer nach der Absolvierung spielpädagogische Tätigkeiten professionell ausüben und die spielpädagogischen Akzente ihrer Arbeit ausweiten können.

Im einzelnen soll ein Spielpädagoge können:

- Institutionen, Mitarbeiter und Öffentlichkeit spielpädagogisch beraten;
- ein spielpädagogisches Konzept für Fachschulunterricht und Jugendleiterschulung erstellen und realisieren;
- Spiele und Spielmaterialien kritisch analysieren;
- Spielprogramme sinnvoll planen und animativ anbieten.

Die Qualifizierung zum Spielpädagogen besteht aus mehreren, sehr unterschiedlichen Fortbildungsteilen: Es beginnt mit einem einwöchigen Spielleitertraining und endet mit dem gemeinsamen Kolloquium. Dazwischen liegen eine gemeinsame Werkstattwoche, eine individuell frei wählbare Werkstattwoche und die Entwicklung und Bearbeitung eines umfangreichen Spielprojekts innerhalb der eigenen Berufstätigkeit, das Durcharbeiten von Studientexten und — falls gewünscht — eine kurze Co-Spielleitertätigkeit in Kursen der Akademie Remscheid.

Das Spielleitertraining

In der ersten Woche soll ein intensives Spielleitertraining (Spieleingabe mit Videokontrolle und nochmaligem Üben) stattfinden. Außerdem werden die Spielpraxisprojekte ausgewählt und eine spezielle Technik zur Durcharbeitung der Studientexte erlernt und geübt.

Spielpädagogische Werkstattkurse

Durch die Teilnahme an zwei Werkstattkursen soll jeder seine spielpädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern und zugleich spezialisieren können. Eine Werkstattwoche wird gemeinsam durchgeführt, eine zweite Werkstattwoche kann sich jeder frei aus dem Angebot von 1987 wählen.

Das Spielpraxisprojekt

In ihrer beruflichen Praxis sollen die Teilnehmer ein umfangreiches Projekt entwickeln, durchführen, mit einem Bericht auswerten und im Kolloquium dokumentieren.

Kolloquium

Mit einem dreitägigen Kolloquium wird der Qualifizierungsprozeß abgeschlossen. Dabei sollen die Spielprojekte den Teilnehmern und einer interessierten Fachöffentlichkeit dargestellt und gemeinsam reflektiert werden. Abschließend wird dann ein Qualifikationsnachweis vergeben, wenn alle Teile erfolgreich absolviert worden sind.

Abschluß

Am Ende der Fortbildung wird jedem Teilnehmer ein Zertifikat ausgestellt, das eine differenzierte Beschreibung der Fortbildungsinhalte enthält.

Teilnahmevoraussetzungen

- a) Abgeschlossenes Fachhochschul- oder Hochschulstudium mit pädagogischem oder psychologischem Studienschwerpunkt (z. B. Sozialpädagoge, Lehrer, Dipl.-Päd.) oder vergleichbare Ausbildungen. Und:
- b) Zwei Jahre Berufspraxis in einem pädagogischen Arbeitsfeld. Und:
- c) Erfolgreiche Teilnahme an einer Fortbildung in Aufbauform der Akademie Remscheid im Bereich Spiel.

Leitung: Ulrich Baer

Kosten

DM 200,- je Kurswoche (incl. Unterkunft und Verpflegung).

Termine

1. Kurs 7. 1. - 15. 1. 1987
2. Kurs 13. 7. - 17. 7. 1987
3. Kurs (Kolloquium) Januar 1988

Anschrift: Akademie Remscheid, Kuppelstein 34, 5630 Remscheid

Ausbildung für Spiel- und Theaterpädagogik

Auszüge aus dem Programm der Arbeitsgemeinschaft Spiel in der Evangelischen Jugend (AGS)

Organisation der Ausbildung (Überblick)

Im Unterschied zu sonst üblichen Ausbildungen wollen wir den Lernweg des einzelnen Teilnehmers nicht total vorherbestimmen. Wir setzen von uns aus einen Rahmen, nennen bestimmte Kriterien, die erfüllt werden sollen. Welche Schritte dann gegangen werden, wann, wie und zum Teil auch wo, soll der Teilnehmer in Abstimmung mit dem Ausbildungsleiter und seiner Ausbildungsgruppe jeweils selbst entscheiden.

Die gesamte Ausbildung gliedert sich in drei Phasen:

1. Grundausbildung
2. Vertiefung (Langzeitprogramm Spielpädagogik)
3. Erweiterung

1. Die Grundausbildung

dient dem ersten Vertrautwerden mit spiel- und theaterpädagogischen Arbeitsweisen. Der Teilnehmer wählt aus den regionalen Angeboten der AGS und anderer Einrichtungen solche Kurse aus, die den für die Grundausbildung festgelegten Schritten entsprechen. In einer regionalen Ausbildungsgruppe findet regelmäßiger Austausch statt.

Wir veranschlagen für die Grundausbildung einen Zeitraum von ca. 2 Jahren.

2. Die Vertiefung

findet bundeszentral als Langzeitprogramm Spielpädagogik im Burckhardt-Haus/Gelnhausen statt. Sie dient

- dem Aufnehmen und Aufarbeiten von Erfahrungen und Fragen aus der Grundausbildung;
- der Zusammenführung von sozialpädagogischen und spielpädagogischen Fragestellungen;
- der Arbeit an zentralen Themen mit spiel- und theaterpädagogischen Mitteln;
- dem Kennenlernen verschiedener Spielleiterstile und der Erprobung, Ausbildung und Reflexion des eigenen Spielleiterverhaltens;

- der Befähigung zu prozeßorientiertem Arbeiten mit Gruppen;
- der Auseinandersetzung mit Spieltheorien;
- dem Kontakt und der Kooperation der Teilnehmer untereinander;
- der Praxisbegleitung.

Die Vertiefung findet in einem Zeitraum von 2 Jahren in Form von vier aufeinander aufbauenden, einwöchigen Seminaren, praxisbegleitenden Regionalgruppen und einem Auswertungswochenende statt.

3. Erweiterung und Abschluß

Die Erweiterung dient dem Kennenlernen von bisher in der Ausbildung nicht abgedeckten oder an spiel- und theaterpädagogische Arbeit angrenzenden Bereichen. Jeder Teilnehmer wählt seinen Interessen entsprechend drei einwöchige, von der AGS vorgeschlagene oder anerkannte Kursangebote aus.

Den **Abschluß** der gesamten spiel- und theaterpädagogischen Ausbildung bildet ein einwöchiges, von der AGS zentral durchgeführtes Seminar. Inhalte sind:

- die abschließende Auswertung der Ausbildung;
- die Reflexion des Standortes im Blick auf die Praxis und Lebenssituation des Teilnehmers;
- die weiteren Kooperationsmöglichkeiten sowie die berufspolitischen Perspektiven der Teilnehmer;
- die Übergabe des Gesamtzertifikates.

Ausführliche Informationen erhalten Sie bei allen Ausbildungsleitern:

Hannoversche Landeskirche Jochen Peiler, Medienzentrale im Amt für Gemeindedienst, Archivstraße 3, 3000 Hannover 1 (Tel. 05 11 / 12 41-433 oder 594)

Evangelische Kirche von Westfalen Erich Schriever, Amt für Jugendarbeit der EKvW, Haus Villigst, Iserlohner Straße 25, 5840 Schwerte 5 (Tel. 0 23 04 / 755-187)

Evangelische Kirche von Hessen und Nassau Fritz Rohrer, Beratungsstelle für Gestaltung, Spiel- und Theaterwerkstatt, Eschersheimer Landstraße 565, 6000 Frankfurt 50 (Tel. 069 / 53 02-248)

Beate Kasperek

Bericht von der Fachtagung des Landesverbandes für Spiel- und Theaterpädagogik in Niedersachsen e.V. vom 20. - 22. 6. 1986 in Lingen

Der Landesverband für Spiel- und Theaterpädagogik in Niedersachsen e.V. ist ein Dachverband, der Initiativen, Vereine und Bildungseinrichtungen in Niedersachsen umschließt, die theaterpädagogisch arbeiten. Zudem pflegt er bundesweite und internationale Kontakte mit theaterpädagogischen Einrichtungen und setzt sich besonders mit den verschiedenen Möglichkeiten theatraler Methoden und Spielformen auseinander.

Die Fachtagung stand unter dem Thema „Theaterpädagogische Institutionen, Einrichtungen und Initiativen — Modelle, Inhalte und Methoden“. Die verschiedenen Referate zeigten die Vielfältigkeit theaterpädagogischer Arbeit auf.

Ingo Scheller von der Universität Oldenburg beschäftigte sich in seinem Vortrag „Szenisches Spiel und Theater als Lern- und Forschungspraxis“ als einziger mit der Spielleiterausbildung (mehr dazu in Ingo Scheller in diesem Heft).

Neben verschiedenen Institutionen (Theaterpädagogisches Zentrum Lingen, Theaterpädagogische Werkstatt Unna), die sowohl Fortbildungen für Lehrer und Erzieher anbieten als auch mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen der Region theaterpädagogisch arbeiten, berichteten Theaterpädagogen der Kinder- und Jugend-Theater Braunschweig und Essen von ihrer Arbeit. Diese beiden Referate zeigten die unterschiedliche Gewichtung der theaterpädagogischen Arbeit im institutionellen Theaterbetrieb auf, die auch ähnlich für andere Staatstheater gilt. Die Stelle des Theaterpädagogen in Braunschweig z. B. ist als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme eingerichtet, die meistens von arbeitslosen Lehrern in Anspruch genommen wird. Wegen ihrer geringen theaterpädagogischen Kenntnisse benötigen sie eine längere Einarbeitungszeit; der Arbeitsvertrag läuft aber bereits nach ein oder zwei Jahren aus. Am Beispiel des

Kinder- und Jugendtheaters Essen wurde deutlich, daß es auch Staatstheater gibt, die gerade der theaterpädagogischen Arbeit großen Wert beimessen. Dort gibt es zwei fest angestellte Theaterpädagogen, die Werkstätten für Pädagogen anbieten, zur Nachbereitung der Theaterstücke in die Schulen gehen und dort auch praktisch in Theaterprojekten in Zusammenarbeit mit den Lehrern arbeiten. Durch offene Proben zehn Tage vor der Premiere können Schüler und Lehrer einen Eindruck vom Entstehungsprozeß einer Inszenierung bekommen.

Eine Lehrerin des Gymnasiums Groß Ilsede berichtete von dem großen Theaterinteresse auf dem Land. Weil es für die Schüler schwierig ist, die nächst gelegenen Städte mit Bus und Bahn zu erreichen, organisiert sie Theaterfahrten in die Städte. Zudem hat sie ein Kontaktschülersystem mit den Staatstheatern Hildesheim und Hannover aufgebaut. Auch freie Theatergruppen, mit denen man anschließend an die Aufführungen über die Stücke diskutieren kann, werden gerne eingeladen. Ansonsten gab es mehrere Beiträge von Lehrern, die von ihrer Theaterarbeit im Schulunterricht erzählten.

Die nächste Fachtagung des Landesverbandes für Spiel- und Theaterpädagogik in Niedersachsen e.V. findet vom 7.-9. November 1986 in Hannover statt. Sie steht unter dem Titel „Spielberatung und Beratung von Theatergruppen. — Gedankenaustausch, Werkstattgespräche, praktische Übungen“. Mitveranstalter ist die Medienzentrale im Amt für Gemeindedienst, Hannover.

Adresse: Landesverband für Spiel- und Theaterpädagogik in Niedersachsen e.V., Am Schulplatz 5-6, 4450 Lingen (Ems), Telefon 0591/82480/81

Spiel- und theaterpädagogische Weiterbildung für Lehrer 1986/87

Die Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater NW e. V. bietet eine praxisbegleitende spiel- und theaterpädagogische Zusatzausbildung für Lehrer verschiedener Schulstufen in Aufbauform an. Viele Lehrer wenden Formen des Darstellenden Spiels in ihrem Unterricht an, sei es im Rahmen des Literaturkurses der gymnasialen Oberstufe oder als Unterrichtsprinzip in verschiedenen Fächern oder als Theater AG oder . . . Dazu brauchen sie außer Engagement und Einfallsreichtum auch Kenntnisse und ein Übungsfeld. Dieses bietet die Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater zwei Semester lang, und zwar von Oktober bis Dezember 1986 und von Februar bis Mai 1987. Der Weg in diesem Theater-Spiel-Erfahrungsfeld führt über

Eigenerfahrung — Reflexion — Weitergabe.

Die Begriffe stellen keine Reihenfolge dar, es geht um die wechselseitige Durchdringung.

Kursinhalte und Kursleitung:

Übungen zur Konzentration, Sensibilisierung, Kommunikation, Kooperation, Entwicklung der Phantasie und Ausdrucksmöglichkeiten; Bewegung, Klang, Stimme, Darstellendes Spiel, Improvisation, szenische Gestaltung, Raum; Vorstellung der Arbeitsprozesse, -ergebnisse aus der Praxis der teilnehmenden Lehrer; Szenische Improvisation; Theatralische Gestaltung; Reflexion und theoretische Vertiefung der aus dem Kursus erwachsenen thematischen Fragestellungen.

Leitung: Hermine Bredeck, Spiel- und Theaterpädagogin

Anmeldung und Information: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater NW e.V., Klarastraße 9, 4350 Recklinghausen, Tel. 02361/81601



TheaterZeitschrift

Kinder- und Jugendtheater



A 20431 F

Beiträge zu
Theater
Medien
Kulturpolitik

Heft 17/18
Herbst/Winter 86
DM 19,-
ISSN 0723-1172

III/IV/86
3./4. Quartal

Gerd Koch

Spielleitung und Spielerausbildung mit Bertolt Brechts praktischen Vorschlägen

Mir will scheinen, daß diejenigen, die in den letzten Jahren an Theaterwerkstätten und -kursen teilgenommen haben, sehr an ihrer Selbsterfahrung interessiert waren. Weniger ging es darum, „Handwerkszeug“ für das Spielen vor anderen und für andere zu erlernen. Wichtiger schien die Selbsterkenntnis, die Selbsterfahrung oder die Wiederentdeckung und Wahrnehmung des Körperlichen. In den letzten Monaten scheint sich eine Veränderung anzubahnen, denn immer häufiger wird der Wunsch geäußert zu lernen, wie man andere zum Theaterspielen anregen kann. Die Ausbildung von Leitungs- und pädagogischen Fähigkeiten scheint nach meiner Kenntnis zu wachsen.

Ein Theaterpraktiker, dessen Stücke immer noch auf den Bühnen gezeigt werden, nämlich Bertolt Brecht, spielt in der theoretischen wie praktischen Seite der Ausbildung von Spielleitern (aber auch Spielern ganz allgemein) kaum eine Rolle. Um so überraschender ist es, wenn man in den Bänden 15 und 16 der „Schriften zum Theater“ von Bertolt Brecht nachliest und doch einiges für die Ausbildung von Theaterinteressierten und an Spielleitung Interessierten findet. Es sind ganz praktische, methodische Hinweise, die die spezielle Brechtsche Theaterarbeit unterstützen sollen und können: Soziale Wahrnehmung fördern, experimentelles Verhalten üben, die intellektuellen Kräfte beim Spiel nicht mißachten usw.

Ich liefere einige Beispiele aus Brechts Schriften zum Theater (beileibe nicht vollständig):

A) Brecht: „**Haltung des Probenleiters (bei induktivem Vorgehen)**“¹⁾ Der Probenleiter oder Spielpädagoge kommt nicht mit einer festen Idee auf die Probe. „Er wünscht nicht eine Idee zu ‚verwirklichen‘. Seine Aufgabe ist, die Produktivität der Schauspieler (Musiker und Maler und so weiter) zu wecken und zu organisieren . . . Er muß **Krisen** entwickeln . . . (Er) muß . . . die **stauende Haltung** der Schauspieler-organisieren . . . (Eine) vorläufige, **ungefähre, andeutende Art** soll in der endgültigen Gestaltung noch lebendig gehalten werden . . .“

B) Brecht: „**Anweisungen an die Schauspieler**“²⁾

Hier versucht Brecht eine richtige Mischung aus normativen und methodischen Vorschlägen. Immer merkt man den Theaterpraktiker, der aus Erfahrung heraus systematisieren will: Gewissermaßen ein Verhaltenskodex für Spieler entwickelt: Vom „Nicht-sondern“-Denken, über das Auswechseln der Rollen“ hin zum „Mitsprechen der Spielanweisung“ und zu dem Appell: „Angenehm sein ist eine Hauptaufgabe des Schauspielers. Er muß alles, besonders das Schreckliche, mit Genuß ausführen und seinen Genuß zeigen. Wer nicht unterhaltend lehrt und lehrend unterhält, soll nicht auf das Theater“.

C) Brecht: „**Dialog über eine Schauspielerin des epischen Theaters**“³⁾

In Dialogform zu argumentieren ist nicht nur ein Rückgriff auf ältere lateinisch-griechische Formen der dialogisch-dialektischen Erkenntnisgewinnung. Sie ist bei einem Theaterpraktiker wie Brecht auch und zugleich ein Hinweis auf sein Produzieren von Theorie: Nämlich im Kommunizieren, im sozialen und sachlich-fachlichen Kontext. Band 16 der Gesammelten Werke dokumentiert eine Reihe von Gesprächen und Mitschriften bzw. nachträglich fixierter Gespräche. Vor allem aber findet sich in diesem Band Brechts umfassender Dialog über eine neue Art Theater zu spielen: „Der Messingkauf“⁴⁾. Der Philosoph/der Weise befindet sich auf dem Theater: „Aus einer Kritik des Theaters wird neues Theater, das Ganze einstudierbar gemacht, mit Experiment und Exerzitium. In der Mitte der V-Effekt“. Meines Erachtens ist dieses Gespräch (mit Anschauung und systematischer Argumentation) ein gutes Stück Lehr-Lernstoff: Methode hat das Ganze, Übung und Exemplifizieren machen anschaulich. Schauspieler oder generell: Theaterspielende würden schon bei der Einstudierung des „Messingkauf“ einiges gewinnen und die Zuschauer (eventuell dieselbe Zielgruppe von Theaterspielern) würden eine Theorie des Spielens — nicht in Theorieform dargeboten — genußvoll und unterhaltsam rezipieren können.

D) Brecht: „Übungen für Schauspielschulen“⁵⁾

Äußerst praktisch und methodisch einfallsreich kommt Brecht in diesen Ausführungen daher. Deshalb soll der Text ganz zitiert werden:

„a) Taschenspielerkunststücke incl. Zuschauerhaltungen.

b) Für Frauen: Einlegen und Falten von Wäsche.

Dasselbe für Männer.

c) Für Männer: Verschiedene Raucherhaltungen.

Dasselbe für Frauen.

d) Mit Garnknäuel spielende Katze.

e) Beobachtungsübungen.

f) Imitationsübungen.

g) Notierkunde. Notieren von Gesten, Tonfällen.

h) Phantasieübungen: Drei würfeln um das Leben, einer verliert, dann: alle verlieren.

i) Dramatisierung von Epik. Bibelstellen.

k) Für alle: immerfort Regieübungen. Dem Kollegen muß gezeigt werden.

l) Temperamentsübungen. Situation: Zwei Frauen falten ruhig die Wäsche zusammen. Sie täuschen für ihre Männer einen wilden Eifersuchtsstreit vor. Die Männer sind im Nebenzimmer.

m) Sie geraten beim schweigenden Wäschefalten in eine Balgerei.

n) Aus Spiel (1) wird Ernst.

o) Wettbewerbe im Schnellumkleiden. Hinter dem Schirm, offen.

p) Veränderungen an Nachahmungen, lediglich beschrieben, so daß von andern ausführbar.

q) Rhythmisches (Vers-)Sprechen mit Step.

r) Essen mit sehr großem Besteck.

s) Plattendialog: Sätze auf der Platte, Repliken frei gesprochen.

t) Suchen von 'Drehpunkten'.

u) Charakterisieren des Mitspielers.

v) Improvisieren von Zwischenfällen. Referierendes Durchgehen von Szenen ohne Text.

w) Der Autounfall. Grenzfestlegung für die gerechtfertigte Imitation.

x) Variationen: 'Ein Hund ging in die Küche'.

y) Memorieren erster Rolleneindrücke“.

Eine umfassende Sammlung von praktischen Hinweisen Brechts zur Ausbildungspraxis von Spielern und für die Hand von Schauspielern oder -anleitern in (Theater-)Spielprozessen gibt es meines Wissens noch nicht. Mit den Hinweisen, die in dieser kleinen Übersicht gegeben wurden, soll sich der These angenähert werden, daß Bertolt Brecht durchaus mehr für die Schauspielausbildung formuliert hat als gemeinhin in der Praxis genutzt wird.

Entgegen dem Trend in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik schlage ich vor, den Theater-Methodiker und den konzeptionell denkenden Bertolt Brecht zu rezipieren und erst dann Ergänzungen in anderen Schulen der Theater-Pädagogik zu suchen. Mit anderen Worten: Brechts praktisches wie theoretisches Gebäude soll der Rahmen sein in den andere Ideen zum Beispiel eines Stanislawski einzubauen versucht werden. Damit unterscheide ich mich z. B. von einem im Henschel-Verlag (Berlin/DDR) erschienenen Handbuch der Praxis der Schauspielerausbildung.⁶⁾ Unter dem Abschnitt „Positionen“ schreibt einer der Herausgeber, Rudolf Penka, über „Arbeitsverfahren mit Stanislawski und Brecht“. Dieser Text erschien fast wortgleich in den Notaten des Brecht-Zentrums der DDR.⁷⁾ Der Argumentation von Penka scheint sehr viel Bedeutung beigemessen zu werden. Das mag daran liegen, daß Stanislawskis Methode(n)⁸⁾ die in der Praxis der Schauspieler-Ausbildung weitaus wichtigeren sind und nicht nur in den sozialistischen Staaten übrigens, sondern vermittelt über Lee Strassberg und Walter Lott auch in den bürgerlich-kapitalistischen Staaten. Sicherlich: Stanislawskis theoretische, theaterpraktische und pädagogische Genialität scheint politische Systemgrenzen zu überschreiten. Und es ist auch dokumentiert, daß Brecht sich zu verschiedenen Phasen seiner Arbeit und Entwicklung mit Stanislawski beschäftigt hat.¹⁰⁾

Es bleibt jedoch für einen sich auf Brecht beziehenden Theaterpädagogen ein Rest von Unbehagen, etwa, wenn Penka in seiner Positionsbestimmung programmatisch formuliert: Für die Schauspielpädagogik ist das intuitive Suchen verschiedenster „Schlüssel“ charakteristisch, die die schöpferischen Gegebenheiten aufschließen. Daher schon kann sie keine nach Rezept ablaufende Ausbildung sein. Dennoch gibt es allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Ausbildungsprozesses, die von Stanislawski entdeckt wurden. Im Lehrprogramm der Staatlichen Schauspielschule Berlin gibt es eine genügende Anzahl von Trainingsübungen, die direkt von Stanislawski übernommen worden sind, als auch Übungen, die die Forderungen Brechts an Schauspieler beinhalten und jedem Pädagogen gestatten, sie nicht zu kopieren, sondern sie in Abstimmung mit seiner Methode zu interpretieren“ (Hervorhebung nicht im Original).¹¹⁾

Mir will scheinen:

a) Die Methode Stanislawskis wird dominant gesetzt, die Brechtsche Arbeitsweise ist methodisch nicht entfaltet (worden), sie hat sich moderat einzupassen;

b) Brecht ist derjenige, der den politisch-ethischen Rahmen einer sozialistischen Schauspielerausbildung anreichert, nicht der methodisch versierte Lehrer, der Bühnenpraktiker, von dem man sich einiges abschauen könnte

— man lese nur einmal die neuerlich erschienenen Materialienbände mit Probenprotokollen¹²⁾ oder Käthe Rüllickes Buch zu Brechts Dramaturgie¹³⁾ bzw. die Zeugnisse von Spielern, Autoren und Dramaturgen, die mit Brecht gearbeitet haben und wird eines anderen belehrt.¹⁴⁾

Erziehungswissenschaftlich gesprochen ließe sich sagen: Brecht sei Gewährsmann für **didaktische Grundentscheidungen**, für die Ziele, Werte, Normen, Parteilichkeit innerhalb einer Schauspielausbildung; Stanislawski sei der **Methodiker**, der geschickte und nicht unreflektierte, aber sich doch in bürgerlicher Psychologie zu Hause befindliche Methodiker — wobei nicht zur Debatte steht bzw. entfaltet wird, daß „Methoden haben heißt mit dem Weg der Sache gehen“ (Bloch).¹⁵⁾ Methode und Inhalt scheinen mir hier getrennt zu werden, obwohl gerade Brecht und Stanislawski ihre Methoden sehr eng an der Arbeit und an der konzeptionellen Fassung ihrer Arbeit entwickelt haben. Nach meinen Leseerfahrungen im Brechtschen Werk ist es aber beileibe nicht so, daß Brecht sich auf den ‚ideologischen‘ Gewährsmann reduzieren ließe!

Anmerkungen

1) Bertolt Brecht, GW, Bd. 15, S. 420 ff.

2) a. a. O., S. 409 ff.

3) a. a. O., S. 414 ff.

4) Bertolt Brecht, GW, Bd. 16, S. 499 ff.

5) Bertolt Brecht, GW., Bd. 15, S. 423 ff.

6) Gerhard Ebert, Rudolf Penka (Hrsg.). Schauspieler. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin 1981.

7) Rudolf Penka. Arbeitsverfahren mit Stanislawski und Brecht in der Schauspieler-Ausbildung. In: Notate. Informations- und Mitteilungsblatt des Brecht-Zentrums der DDR, H. 4, 1984, S. 4 ff. Das gesamte Heft steht unter dem Thema: Brecht und die Schauspielerkunst.

8) Anschaulich und in Selbstzeugnissen: Schaubühne am Lehniner Platz (Hrsg.). Anton Pawlowitsch Tschechow und das Ensemble Konstantin Sergejewitsch Stanislawski. Die Stücke Anton Tschechows in den Inszenierungen des Moskauer Künstlertheaters, Berlin 1984.

9) Vgl. kritisch: Die Droge des Walter Lott. Ein Interview. In: Kommedia. Theaterzeitung, H. 7, 1983. Vgl. dokumentarisch: Schauspielhaus Bochum (Hrsg.). Das Schauspielerseminar Lee Strassberg. Bochum 1978.

10) Vgl. Brechts „Stanislawski-Studien 1951 — 1954“ (Herausgeber: GW, Bd. 16, S. 842 ff.

11) Rudolf Penka in: G. Ebert, R. Penka (Hrsg.), wie Anm. 6, S. 39 f.

12) Herausgeber der „Suhrkamp Taschenbuch Materialien“ ist Werner Hecht. Siehe auch die früher schon erschienenen Bände zu Brecht-Stücken und ihren Inszenierungen. Vgl. den noch von Brecht mitgestalteten Band: Berliner Ensemble, Helene Weigel (Hrsg.). Theaterarbeit. 6 Aufführungen des Berliner Ensembles. Dresden 1952.

13) Käthe Rüllicke-Weiler. Brechts Dramaturgie. Theater als Mittel der Veränderung. Berlin 1968.

14) Vgl. die Zeugnisse in: Theater der Zeit, H. 2, 1978, die unter dem Titel „Er machte Vorschläge. Bertolt Brecht 1898 — 1978“ ab S. 5 gesammelt wurden.

15) Ernst Bloch. Tübinger Einleitung in die Philosophie. Frankfurt 1982, S. 61.

Rainer Jordan

Das Teamerdasein

Konsequenzen aus einem Praxisschock

„Theater spielen ist nicht schwer,
Teamer sein dagegen sehr“
(Volksmund)

Warming-up

Nach einem Theaterseminar mit Arbeitslosen, das vom 6. — 19. 9. 82 in einem Tagungshaus bei Husum stattfand, wußten wir Teamer und Teamerinnen, welche tiefen Wahrheiten der Volksmund auszusprechen weiß.

Dabei waren die Ausgangsbedingungen für das Seminar relativ günstig:

— Wir hatten zehn Tage Zeit und das ganze Tagungshaus zur Verfügung;
— die Finanzierung konnte über mehrere Stellen gesichert werden, so daß sich der Teilnehmerbeitrag in Grenzen hielt;

— die fünfzehn Teilnehmer und Teilnehmerinnen hatten sich über das Treff- und Beratungshaus (TBH) in Husum bzw. die Arbeitslosen-Selbsthilfegruppe (ASG) Hannover für das Seminar angemeldet, d. h. sie kannten sich zumindest teilweise.

Über genauere Informationen (z. B. sozialer Hintergrund) verfügten wir zu Beginn des Seminars nicht, da uns als Veranstalter/innen die direkten Kontakte zu den Organisationen TBH und ASG fehlten. Es war also alles in allem eine ganz normale Ausgangssituation für ein ‚frei‘ veranstaltetes Theaterseminar.

Nun, um es kurz zu machen, nach zwei Tagen wußten wir nicht so recht weiter. Es ging es wie so vielen: Unsere Vorstellungen über den Seminarverlauf waren nicht zu verwirklichen. Der folgende Artikel ist Teil eines Erfahrungsberichtes¹⁾ und beschreibt Konsequenzen für die Teamer/innen aus diesem ganz speziellen Seminar. Inwieweit Verallgemeinerungen möglich sind, bleibt zu prüfen und zu diskutieren.

1. Zur Rolle und Funktion von Teamern

Für die Vorbereitung und Durchführung von Theaterseminaren, z. B. mit Arbeitslosen, ist es für die Teamer notwendig, sich über das eigene Selbstverständnis im klaren zu sein. Das bedeutet, auch im Vorfeld der Veranstaltung über die Rolle der Teamer zu reflektieren. Entscheidend ist dabei m. E.,

daß die Teilnehmer/innen in den meisten Fällen nicht direkt interessiert sind, Theater zu spielen. Geselligkeit und Freizeit stehen viel höher im Kurs. Die Teamer müssen daher davon ausgehen, daß sie etwas von den Teilnehmern/innen wollen und nicht umgekehrt: Sie wollen, daß die Teilnehmer/innen sich auf ihre Vorschläge einlassen und sich engagieren. Werden diese ersten Vorschläge abgelehnt, kann nicht einfach den Teilnehmern/innen die Schuld zugewiesen werden, sondern es muß, am besten zusammen, ein Weg gefunden werden, verschiedene Erwartungen und Wünsche miteinander praktisch, experimentell und kooperativ zu verbinden. Die Teamer haben in der Einstiegsphase also die Funktion, geplante Aktivitäten vorzuschlagen, anzuregen, müssen aber bereit und fähig sein, sich umzustellen und das Programm zu ändern. Flexibilität und sicherlich auch ein hohes Maß an Frustrationstoleranz entscheiden über einen kooperativen Beginn des Seminars.

Damit kein Irrtum entsteht: Flexibilität und Frustrationstoleranz haben ihre Grenzen dort, wo grundlegende Interessen der Teamer **auf Dauer** nicht einbezogen werden. Eine absolute Aufgabe eigener Positionen und eine totale Orientierung an den Teilnehmern/innen sollte nicht die Konsequenz sein, zumindest nicht, ohne den Versuch unternommen zu haben, divergierende Interessen miteinander zu verbinden.

Praktisch heißt das für den Teamer, selbst Aktivitäten anzubieten, Vorschläge umzusetzen, Formen zu finden, die den Interessen gerecht werden und **natürlich** zu reagieren, auch auf Angebote, die Teamerinteressen zuwiderlaufen. Gleichzeitig wird der Teamer als Experte angesehen, der durch sein Fachwissen eine Sonderrolle einnimmt und das Verhalten der Teilnehmer/innen bewerten darf. Ganz abgesehen davon, ob er sich dem Anspruch gewachsen fühlt oder ob er ihn für sich akzeptieren will/kann, stellt er m. E. während des ganzen Seminars eine (Fach-)Autorität dar.

Durch diesen Unterschied zu den Teilnehmern/innen bekommen die Teamer eine Art Außenseiterrolle innerhalb der Seminarteilnehmer/innen zuerkannt, und zwar von vornherein, schon bevor die Veranstaltung begonnen hat. Diese subjektive Zuweisung wird zumindest am Anfang des Seminars durch die objektive Expertenfunktion bestärkt. Dabei ist es unerheblich, ob die Teamer diese Funktion akzeptieren oder nicht, ob die Teilnehmer/innen für ihren Lebensbereich sehr viel sachverständiger sind als ein zufällig eingetretener Anleiter. So etwa ist m. E. in den meisten Fällen die Ausgangssituation für die Teamer.

Fließen die Interessen der Teilnehmer/innen in die Seminalgestaltung ein, so kann ein flexibles Umgehen mit den inhaltlichen Interessen dazu beitragen, den Sachverstand der Teilnehmer/innen als wichtig und notwendig für das Theaterspiel zu erkennen. Damit könnten tendenziell andere Fachautoritäten aufgebaut werden, die der Teilnehmer/innen nämlich.

2. Lebenswelten und Umgangsformen

Indem Seminar mit Arbeitslosen bestand zwischen der Lebenswelt der Teilnehmer/innen und der der Teamer/innen ein großer Unterschied. Soziale und gesellschaftliche Erfahrungen waren verschieden und produzierten dementsprechend auch andere soziale Identitäten. Das bedeutete im weiteren, daß Aktivitäten und Situationen unterschiedlichen Beurteilungskriterien und Bewertungsmustern unterlagen, die (nur) innerhalb der jeweiligen Gruppe und Lebenswelt ihre adäquate Bedeutung und Funktion hatten — also angemessen das Zusammenleben und Orientieren in den jeweiligen Alltag sichern halfen und in jedem Fall die Gruppenstruktur auf einer minimalen Basis in der jeweiligen Lebensumwelt erhielten. Durch die Teilnahme an einem Theaterseminar entstehen für Teilnehmer und Teamer nun zwei Problembereiche:

1. Die bisherige Gruppenstruktur und -position werden durch andere Teilnehmer/innen infrage gestellt. Damit werden auch Umgangsformen, die bisher akzeptiert wurden, zumindest zeitweise problematisch.

2. Die Bewertungsmuster der Teamer treffen auf die Teilnehmer/innen nicht oder nur bedingt zu. Eine Interpretation von Handlungen mit Normen der eigenen Lebenswelt verschärft Gegensätze zwischen Teamern und Teilnehmern.

Beides zusammen führt aus Verunsicherung und Angst zu einer Distanzierung und schafft massive Berührungängste. Resignation und Frustrationen können folgen und verhindern, daß Erfahrungen aus der persönlichen Lebenswelt in das Theaterspiel einbezogen werden. Wir wurden mit anderen Lebenswelten konfrontiert und waren verwirrt. Aus dem Erfahrungsbericht Sabine Hermans (Teamerin): „Ich habe sehr viel im Kopf, kann gut analysieren, Ziele benennen, Fehler aufdecken. Nur, so schien mir in Fresendelf, immer einen Schritt an der Realität bzw. an der Realität der Hannoveraner (Husumer) vorbei. Praktisch läuft so vieles anders, praktisch zählt die ‚Kohle‘, zählt, ob man in den Knast kommt oder nicht, zählt, wieviel Kästen Bier in der Ecke stehen (wie immer ich das auch finde).“

Aufgrund dieser unterschiedlichen Realitäten und um eine einseitige Schuldzuschreibung zu vermeiden, ist es unerlässlich für die Teamer, die

anderen Beurteilungskriterien und Bewertungsmaßstäbe kennenzulernen und, was mir noch wichtiger erscheint, zu **verstehen**. Nur dann ist es möglich, die Bedeutung von Reaktionen und Handlungen angemessen zu beurteilen. Ohne diese Kenntnis können Erwartungen und Kritik der Teilnehmer/innen nicht in die Seminalgestaltung einfließen, und das Theaterspiel bleibt oberflächlich und ohne Spaß für alle Beteiligten.

3. Das Sich-Einlassen

Die Freizeitaktivitäten bieten eine Gelegenheit, die Umgangsformen und Verhaltensweisen der Teilnehmer/innen in einer relativ ‚normalen‘ Situation kennenzulernen. Dazu müssen die Teamer sich nicht nur an Aktivitäten beteiligen, sondern sich auch zum Teil auf die Umgangsformen einlassen. Meiner Meinung nach muß der erste Schritt von den Teamern erfolgen, d. h., **sie** müssen sich den Aktivitäten anschließen und dürfen sich nicht davon distanzieren bzw. sie ablehnen, denn, wie oben schon gesagt, **sie** wollen etwas von den Teilnehmern. Die Teilnahme an Freizeitaktivitäten zeigt das Interesse der Teamer an den Teilnehmern, an ihrer Art, die Zeit zu verbringen, und stellt damit auch ein Interesse an den Personen und Persönlichkeiten dar. Gespräche finden gerade in der Freizeit statt; gerade hier wird klar, welche Interessen vorhanden sind, welche Kritik woran herrscht. An dieser Stelle können leicht zwei Mißverständnisse entstehen:

a) Die Teamer müssen sich den Aktivitäten der Teilnehmer/innen unterordnen. Eine totale Unterordnung unter die Aktivitäten der Teilnehmer/innen kann nicht das Ziel des Einlassens sein. Sie würde zum einen die Ausgangssituation der unterschiedlichen Lebenswelten verkennen und zum anderen einen gegenseitigen Erwartungsaustausch verhindern bzw. unnötig machen.

b) Die Teilnahme an Freizeitaktivitäten ist ein pädagogischer Trick, um ein effektives Seminar zu organisieren. Es kann nicht im Interesse eines an den Alltagsformen orientierten Theaterseminars liegen, die Umgangsformen fremder Teilnehmer/innen zu erforschen, um dann die pädagogische Trickkiste zu entfalten. In der Konsequenz hieße so etwas, die Teilnehmer/innen zu Objekten pädagogischen Handelns und Betreuens zu machen. Es könnte den Teamern vielleicht ein Erfolgserlebnis verschaffen, eine selbstbestimmte Einbeziehung von Erfahrungen kann aber so nicht erreicht werden.

Die Verhaltensweisen, die hier von den Teamern verlangt werden, lassen sich am besten mit **Neugier** beschreiben. Einer Neugier, die nicht die Intimität der Persönlichkeiten verletzt, sondern die Teilnehmer/innen als Sachverständige in ihrer Lebenswelt begreift und deutlich macht, daß aus dieser Lebenswelt Erfahrungen, z. B. durch Theater, vermittelt werden können, die auch für Sach-Autoritäten wie Teamer wertvoll und wissenschaftlich sind. Aus dem Erfahrungsbericht von Otto Clemens (Teamer): „Ich habe erfahren, daß es wesentlich förderlicher für ein Seminar sein kann, mit Neugier und dem Wunsch sich kennenzulernen und erstmalig zu akzeptieren, dem anderen zu begegnen, anstatt von vornherein verändern zu wollen und Urteile zu fällen.“ Gefordert ist also ein Einlassen aus Neugier und Interesse an den Personen, um erkennen zu lassen, daß die Teilnehmer/innen als Persönlichkeiten akzeptiert werden und Subjekte, d. h. Mit-Gestaltende, des Seminars sein sollen.

4. Teamsitzungen

Veranstalten mehrere Teamer ein Seminar, müssen die geplanten Aktivitäten und Vorgehensweisen besprochen werden. Meistens geschieht das in Teamsitzungen, die in der Regel während der allgemeinen Freizeit stattfinden. Dort werden Beobachtungen, Standpunkte und mögliche Weiterentwicklungen ausgetauscht. Über die sachliche Auseinandersetzung hinaus funktionieren sie aber auch als Rückzugspunkt der Teamer, haben also eine ‚Nestfunktion‘. Gerade wenn sehr unterschiedliche Lebenswelten aufeinandertreffen, dienen die Teamsitzungen als Rückzug und entlasten die Teamer durch Beschränkung auf einen vertrauten Kreis. Leider haben die Teamsitzungen zu Beginn des Seminars oft eine negative Wirkung. Die Teilnehmer/innen verstehen den Rückzug ins Team als Blockbildung, besonders da sie ja in der gemeinsamen Freizeit stattfinden. Das bedeutet, daß die Außenseiterrolle der Fachautorität ‚Teamer‘ bestätigt wird. Darüber hinaus können die Teamer nicht in dem Maße an den Freizeitaktivitäten teilnehmen, schalten sich dadurch, vielleicht ungewollt, aus einem wichtigen Teil des Seminarlebens aus. Denn die Teilnehmer/innen sind kaum bereit, sich auf solche längeren ‚Planungspausen‘ einzulassen, sondern verbringen ihre Freizeit, und der Kontakt geht an den Teamern vorbei. Das kann natürlich auch dazu führen, wenn Kritik hauptsächlich in Freizeitgesprächen geäußert wird, daß die Planungen des Teams nicht die Erwartungen und Interessen der Teilnehmer/innen treffen. Solche Überlegungen scheinen vielleicht zu pessimistisch und zu drastisch. Sicherlich kann sich in jedem Seminar eine Möglichkeit zum Planen entwickeln. Wenn man vom Prinzip des Einlassens ausgeht, so stellt sich aber verstärkt die Frage, **wann** man am besten plant, wann sich die Teamer austauschen können. Spät abends, morgens früh vor dem Frühstück, mal so zwischendurch? Es läßt sich m. E. keine befriedigende Antwort finden. Jedes Anleiterteam muß sich diese Fragen neu stellen und sich der vielleicht problematischen Konsequenzen bewußt sein. Vielleicht lassen sich diese Teamsitzungen quasi organisch aus einem gemeinsamen Interessenaustausch entwickeln, ohne daß die Mystik eines Entscheidungsgremiums entsteht²⁾

1) Jordan, Rainer; Erfahrungen aus einem Theaterseminar mit Arbeitslosen, oder: Verlauf, Beschreibung und Konsequenzen eines Praxisschocks nebst einigen Tips zu seiner Überwindung; Hamburg 1982

2) Eine Ergänzung zu diesem Erfahrungsbericht unter anderen Gesichtspunkten findet sich in „KORRESPONDENZEN“, Heft 1 (1985/86) unter dem abschreckenden Titel: Jordan, R.; Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz — ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken.

Adresse: Eimsbüttlerstr. 45 a, 2000 Hamburg 50

Peter Rautenberg

Theater und Stadtteilgeschichte

Vorbemerkung

Wer in Hamburg die Edmund-Siemers-Allee in Richtung Grindelallee geht, kommt, nachdem er das Gelände der Universität passiert hat, an einer kleinen Rasenfläche vorbei, umgeben vom brausenden Verkehrslärm der Großstadt. Irgendwo am Rand dieser Fläche findet der aufmerksame Betrachter eine Gedenktafel, die daran erinnert, daß von diesem Platz Tausende von Juden in der Zeit des Faschismus' in den Tod geschickt wurden.

Als ich diese Tafel das erste Mal sah, war ich erstaunt und entsetzt zugleich. Dort wo ich wohne, ist etwas so Unvorstellbares passiert und hat keine sichtbaren Spuren hinterlassen. Eine Reihe von Fragen stellen sich mir: Wie hat es hier ausgesehen? Wie haben die Anwohner die Deportation miterlebt? Waren sie damit einverstanden, haben sie sich geschämt? Was haben die Studenten, deren Hörsäle sich fast in Sichtweite befinden, gesagt, gedacht?

In den meisten Geschichtsbüchern werden wir auf diese Fragen keine Antwort erhalten. Sie vermitteln uns eine Menge Daten, Fakten und Analysen, sie erzählen uns aber nicht die Geschichte der 'einfachen Leute', die Geschichte aus der Sicht direkt Miterlebender. Eine kleine, eher unauffällig aufgestellte Tafel kann so der Auslöser für eine andere Form der Geschichtsbetrachtung sein. Einer Geschichtsbetrachtung, in der der Milchmann von nebenan und die Hausfrau von gegenüber die Hauptrolle spielen. Sie alle haben Geschichte erlebt und Geschichte gemacht, nur hat man sie bisher zu wenig zu Wort kommen lassen. Die gängige Geschichtsbetrachtung ist immer eine aus der Sicht der Herrschenden, in der sich das Volk in den seltensten Fällen wiederfindet.

Nun gibt es seit einigen Jahren eine „Geschichtsbewegung von unten“, die dieses Defizit ausgleichen will. Als Stichworte seien genannt „Oral History“, Geschichtswerkstätten, Stadtteilarchive etc. ...¹⁾

Erforschung der Stadtteilgeschichte in Hamburg-Eimsbüttel

Eine Arbeitsgruppe der „Galerie Morgenland“ in Hamburg-Eimsbüttel hat sich dieser neuen Geschichtsauffassung verschrieben. Zahlreiche Ausstellungen, Vorträge und Diskussionsrunden haben ein Stück weit ein anderes Bild von Eimsbüttel entstehen lassen. Zumeist ältere Bewohner berichten über das Gewesene, aber auch darüber, wie sie den Stadtteil heute erleben.

Im Rahmen einer Aktion der Kulturbehörde Hamburg im Jahre 1984, hat die Theatergruppe „Spottleid“ den Versuch gemacht, aus den gesammelten Beiträgen der „Galerie Morgenland“ und mit Hilfe selbst durchgeführter Befragungen eine kabarettistische Revue über den Stadtteil Eimsbüttel zu schreiben und zu inszenieren. Die erzählten Anekdoten, Eindrücke und Ereignisse (z. B. die Erstürmung einer Polizeiwache im Jahre 1923) wurden in Szenen umgearbeitet.²⁾

Im folgenden Text werden einige Gedanken zu dieser Form der Geschichtsschreibung (Geschichte von unten) und dem Medium Theater geäußert. Ab 1. Januar 1987 ist ein Projekt unter dem Titel „Eimsbütteler Stadtteiltheater“ geplant, das an die Erfahrungen der o. g. Revue anschließen, bzw. eine noch weitergehende Arbeit leisten soll.

Zusammenhang Theater und Stadtteilgeschichte

Der Reiz, Stadtteilgeschichte mit Hilfe des Mediums Theater aufzuarbeiten, liegt in der Vielfältigkeit und Anschaulichkeit, die das Medium Theater mit sich bringt. Erzählte und erlebte Geschichte/n wird/werden wieder lebendig, jetzt aber kommentiert und gegen den Strich gebürstet, und schaffen so eine sinnliche Möglichkeit, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Dem Theater bleiben alle Wege offen: Es kann karikieren, verfremden und übertreiben, ohne dabei zu denunzieren oder zu verfälschen. Darüberhinaus ist die Möglichkeit gegeben, Parallelen von gestrigen Ereignissen zur Geschichte von heute zu ziehen. Mit einfachen, aber sehr wirksamen Mitteln kann so ein Geschichtsbilderbogen entstehen, der seine Zuschauer zum Nachdenken und zur Diskussion anregt und dabei auch unterhaltsam ist.

Die von oben verordnete Vergangenheitsbewältigung ist immer eine, die in systemimmanenten Denkmustern erklärt und analysiert. So steht oftmals die selbsterlebte und erlebte Geschichte in einem wohlthuenden Gegensatz zur gängigen Geschichtsbetrachtung. Jede dieser Geschichten ist ein kleines Mosaiksteinchen, die durch ihre Authentizität und subjektive Sicht leben. Das Theater kann diese Steinchen aufnehmen und sie mit den Mitteln der Darstellung kontrastieren und bearbeiten.

Es ist so die Möglichkeit gegeben, Widersprüche sichtbar hervorzubringen, sie wichtig zu nehmen, quasi als Querdenken zur vorgegebenen Richtung. Dies trifft sowohl dann zu, wenn die Betroffenen selber Theater spielen oder aber theatererfahrene Menschen die Erzählungen und Geschichten in einzelnen Szenen verarbeiten. Beim letzten Fall ist noch der Vorteil vorhanden, daß die Spieler Distanz zum Geschehen haben, die Gefahr einer Emotionalisierung und einer besonderen Auslese durch die fehlende direkte Betroffenheit sehr gering gehalten werden kann.

Ziel der Verknüpfung von Stadtteilgeschichte mit dem Medium Theater ist eine bewußtmachende und zugleich unterhaltende Arbeit an der eigenen Geschichte. So verstanden soll Theater ein politisch-kultureller Beitrag zur Belebung des Lebens im Stadtteil sein und zur Aktivierung seiner Bewohner beitragen.

Praktische Konsequenzen

Aus der Wahl des Mediums Theater zur Aufarbeitung der Geschichte eines Stadtteils ergeben sich eine Reihe von Schwierigkeiten, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

1. Einbettung des Projekts in die Kultur des Stadtteils

Wer Stadtteiltheater machen will, steht leicht in der Gefahr, sich zwischen den Bereichen Theater und Stadtteilgeschichte zu verzetteln, sie unverbunden nebeneinander stehen zu lassen. Dabei ist das Interesse, welches einem solchen Projekt zugrunde liegt, entscheidend für seinen weiteren Verlauf. In den Bewohnern und ihren Geschichten ein bloßes Material zu sehen, welches theatralisch zu verarbeiten ist, ist eine Form der Ausbeutung und Verwertung, die schon bei der Planung des Projekts möglichst weitgehend ausgeschlossen werden muß. Daraus folgt, daß eine Basis vorhanden sein muß, von der die Theaterleute ausgehen können. Es müssen feste Arbeitszusammenhänge zwischen schon bestehenden Gruppen im Stadtteil gebildet, bzw. der Kontakt hergestellt werden.

Ein derartiges Projekt kann nur funktionieren, wenn ein ständiger Austausch zwischen den Theaterleuten und den Bewohnern des Stadtteils stattfindet. Allein die Durchführung von Interviews verlangt eine besondere Sensibilität und setzt ein großes Maß an Vertrauen seitens der Befragten voraus, da sie die Gewähr haben müssen, daß mit den gesammelten Daten kein Mißbrauch geschieht.

Darüber hinaus ist es unerlässlich, sich vor Beginn des Projekts über die soziale und kulturelle Situation des betreffenden Stadtteils kundig zu machen. Theater sollte sich an den Bedürfnissen und Wünschen der Menschen orientieren, auch an ihren unbequemen, bequem gewordenen Alltagsmustern, um nicht, wie es der gängige Theaterkulturbetrieb leider allzu häufig macht, eine Kunst zu kreieren, die als „l'art pour l'art“ nur für eine elitäre Minderheit interessant ist. Stadtteiltheater sollte immer auch Volkstheater sein, also widerborstig, schräg und spöttisch.

2. Das Medium Theater an sich

Das Medium Theater bietet eine Fülle von Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, die sich von den herkömmlichen Verarbeitungsmethoden unterscheiden. Der spielerische Umgang mit sogenannten 'ernsten' Themen, der ständige Perspektiv- bzw. Rollenwechsel und das Fehlen gängiger Bewertungs- und Leistungskriterien setzt oft ungeahnte kreative Potentiale frei. Theater(selber)spielen ist durchaus in der Lage, einen Kontrast zur herkömmlichen Kultur zu bilden, indem bekannte Verhaltensmuster spielerisch, in einem weitgehend angstfreien Raum hinterfragt und herkömmliche Rollen aufgehoben werden können. Das verlangt von den Beteiligten, daß sie sich auf dieses unbekannte und sicher auch mit Widerständen und Hemmungen besetzte Medium erstmal einlassen müssen, den 'Sprung ins kalte Wasser' wagen müssen.

Eine zentrale Aufgabe der Spielleiter ist es, hier Brücken zu bauen, die Widerstände, die auch immer eine produktive Kraft in sich haben, freizulegen und zu nutzen. Gemeint ist hier die Angst vor negativer gesellschaftlicher Bewertung, die den Widerspruchsgeist im Volk verstummen läßt. Daraus folgt, daß das Theaterspielen keine therapeutische Funktion übernimmt, sondern allenfalls gesellschaftliche Muster hinterfragt. So verstandenes Spielen ist in der Lage, die den Menschen beherrschenden Verhaltensmuster und seine Entfremdung bewußt zu machen und teilweise abzubauen, wenn hier andere Akzente als die im Alltag gesetzt werden.³⁾

Insofern kann Theater, wenn es zur Erforschung von Stadtteilgeschichte eingesetzt wird, den Prozeß, eine neue historische Identität zu finden, unterstützen und vorantreiben.

Die Chance von so verstandenem Stadtteiltheater besteht ja gerade darin, Geschichte wiederzubeleben, indem es von authentischem Material, von subjektiven Erinnerungen derjenigen ausgeht, die eben diese Geschichte ganz hautnah erlebt haben, deren historische Erfahrung und Lebensweisen

sich eben nicht in der „kompetenten“ Geschichtsschreibung wiederfinden. Diesen Standpunkt bewußt partiell wieder aufzunehmen und zu aktivieren, ist eine der Hauptaufgaben von Stadtteiltheater, welches so einen wichtigen Beitrag zur heutigen politischen Kultur leisten kann. Kaum ein anderes Medium stellt einen derartigen Freiraum dar, die Geschichte als die Geschichte von Menschen, ihren Sorgen und ihren Nöten oder ihren Erfolgen und ihres Glückes darzustellen. Lebendige Bilder können anders als z. B. Fotografien emotionale Potentiale freisetzen, ohne aufdringlich oder verletzend zu sein. Darüber hinaus kann das Geschehene eine Anregung sein, seine eigene Geschichte zu spielen, sie kreativ aufleben zu lassen.

3. Zur Perspektive von Stadtteiltheater

Die Arbeit in den Stadtteilen, gerade auch in Hamburg, hat in den letzten Jahren, besonders auf kulturellem Gebiet, starke Beachtung gefunden. Der Anonymisierung und Vereinzelung in der Großstadt soll durch die Aktivierung traditionell gewachsener Zusammenhalte begegnet werden. War der Stadtteil früher ein Ort, in dem sich das gesamte Leben, also auch Kultur abgespielt hat, steht er heute in der Gefahr, zu einem reinen Schlafort zu verkümmern. Stadtteiltheater setzt sich nun zum Ziel, die Kultur dort zu belassen, wo sie auch entsteht. Kennzeichnend ist das Sichbeziehen auf einen Stadtteil als ein abgeschlossenes, für sich stehendes Gebiet, welches typische Merkmale aufweist, die einmalig sind. So wie es Denkmalschützern darum geht, einzigartige, nicht wiederzubringende Bauten zu

erhalten, geht es dem Stadtteiltheater um die Vergegenwärtigung und Erhaltung kultureller Lebensformen, die in der Gefahr stehen, in Vergessenheit zu geraten.

So war vor einigen Jahren das Theater, das Varieté und das Kino um die Ecke keine Seltenheit. Gerade die Arbeiterbewegung hat sehr viele Beispiele für eine volksnahe, nicht vom Prestige einiger Politiker abhängige Kultur hervorgebracht. So verstanden spielte Theater zum Leben eines Stadtteils gehören, wie auch der Milchmann um die Ecke zum Stadtteil.

Stadtteiltheater ist keine kurzlebige Episode, sondern hat eine langfristige, in die politische Kultur des Stadtteils eingreifende Perspektive und kann so zur Schaffung menschlicherer Umgangsformen beitragen.

1) Zur Einführung in die Theorie und Praxis der „neuen Geschichtsbewegung“ sei das Buch „Spuren suchen“ von Kinter/Kock/Thiele empfohlen, erschienen im VSA-Verlag, Hamburg 1985.

2) Vgl. dazu die Broschüre „Kopf hoch — es könnte schlimmer sein“, hrsg. von Clemens, Otto, Rainer Jordan und Gerd Koch, Hamburg 1985. In dieser Broschüre ist der Text der im Artikel erwähnten Revue nebst Reflexionen abgedruckt. (Erhältlich beim Autor).

3) Vgl. Clemens, Otto, Peter Rautenberg, Politisches Lernen unter enttremdungsfremden Bedingungen, aufgezeigt am Beispiel einer zweijährigen Praxis mit Lehrstücken von Bertolt Brecht. Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft, Hamburg 1982. (Lehrstückarchiv Hannover).

Anschrift: Peter Rautenberg, Bundesweg 4, 2000 Hamburg 13

Reiner Steinweg

Das „Theater der Zukunft“ — ein „Politaeum“

Über die Arbeit der Theatergruppe Angelus Novus, Wien, mit Brechts „Fatzter“-Fragment

Brecht international

Die wahren Ereignisse sind oft Nicht-Ereignisse im Sinne von Massenspektakel und öffentlicher Wahrnehmung. Geht man von der Zahl der Besucher aus, so könnte man bei der Aufführung des „Fatzter“-Fragments von Bertolt Brecht fast von einer geschlossenen sprechen.

Die Veranstaltung fand vor ca. einem Jahr in einer riesigen, fast fußballfeldgroßen Halle der Hauptwerkstätte der Österreichischen Bundesbahnen in Wien-Simmering statt. Das 3000 qm große Spielfeld war links und rechts abgegrenzt von rotweißem Plastikband, wie es auf Baustellen verwendet wird; dahinter reparaturbedürftige Waggons; an der Stirnseite trübes Werkhallenglas, hinter dem, schemenhaft, in größeren Abständen Züge durch das Geschehen fahren. Davor eine Tribüne. In der Mitte links vor den Waggons auf durchsichtige Folie überdimensional aufgetragen und erleuchtet ein letzter, schon damals waffentechnisch antiquierter Ritter der Renaissance, ein Einzelkämpfer, das „Individuum“ schlechthin. Davor ein Sofa, auf dem während der gesamten Aufführung zwei Menschen sitzen, die beiden einzigen in bürgerlich normaler Kleidung. In der „Fatzter“-Halle sind weit zerstreut und vereinzelt Stühle für die Zuschauer aufgestellt. Dazwischen einige Stehleitern, Flugzeugaufgänge als Kanzeln oder erhöhte Rednerpulte. Die Aufführung findet in der gesamten Halle statt.

Das Zurücktreten des Schauspielers

In diesen und ähnlichen Räumen agieren sie, die Mitglieder dieses Theaters, als ob es den vom 18. und 19. Jahrhundert überkommenen Zwang zur Selbstdarstellung nicht gäbe, den Zwang zur schauspielerischen Einzelleistung, die der Ansicht nach immer „genial“ ist und deshalb so oft angestrengt langweilt.

Die körperliche Aktion vor allem nimmt viel Raum ein, aber es ist eine Aktion, die mehr mit Tanz-Choreographie als mit Schauspielerei zu tun hat: raumgreifend. In immer neuen Linien, Kurven, Diagrammen schreiben und laufen die Schauspieler, alle im roten Rugbydress, nur durch Spieler-Nummern von einander unterschieden (7, 33, 42 . . .) durch die Halle, die „Fatzter“-Texte deklamierend, anfangs hinter den Waggons — aus der Ferne aufwachsender Klang —, dann zwischen den Zuschauern, gelegentlich abrupt innehaltend, manchmal auf die Stehleitern steigend, von dort miteinander streitend: disputatio mit wechselnder Rednerzahl. Gegen Ende dann alle im Hintergrund der Halle, wieder weit entfernt auf der Tribüne hockend, sich abwechselnd hastig aufrichtend für wenige Sätze.

Es ist, als ob die Inszenierung sich wörtlich an folgender Überlegung von Brecht orientiert hätte, die zur selben Zeit wie „Fatzter“ entstanden ist, sich aber im Material zu einem anderen Fragment befindet, „Aus Nichts wird Nichts“:

„Der größte Fehler wäre das Grotteske“.

Wären es Leute in weißen Arbeitsanzügen, bald drei, bald zwei, alles sehr ernst, so wie Akrobaten sehr ernst sind — und sie, nicht Clowns sind die Vorbilder —, dann können die Vorgänge einfach wie Zeremonien absolviert werden: Zorn oder Reue als Handgriffe. Der „Furchtbare“ (die Hauptfigur des Stücks, R. St.) darf überhaupt keine Figur sein, sondern ich oder ein anderer, wie eben jeder in der Lage wäre. So wie Leser lesen, sollen diese Spieler spielen, indem keiner einen Bestimmen für sich oder ihn spielt, sondern alle bestrebt sind, die wenigen Grundgedanken herauszustellen,

wie eine Fußballmannschaft. Dabei ist es erlaubt, daß gewisse Partien, die nur Voraussetzung schaffen, schnell heruntergesprochen werden, fast außerhalb der eigentlichen Darstellung. Daß Unter-den-Tisch-fallen als Stilelement. Alle müssen so agieren als dächten sie anderes: nämlich das Ganze“.

Alle Elemente dieses Textes sind in der „Fatzter“-Inszenierung enthalten oder zugespitzt: Die Figuren sind nicht fixiert; jeder Darsteller spricht Sätze jeder Figur manchmal mitten im Text wechselnd; die Fußball — oder Rugbymannschaft; „akrobatisch“ der rasche, federnde und unhörbare Schritt durch die Halle, manchmal und plötzliches Verharren; der Text auswendig, rezitiert — wie vorgelesen; dabei werden die Vergrenzen fast mechanisch markiert, werden tatsächlich in vielfachen Wiederholungen, Überschneidungen, Brechungen einige wenige Grundgedanken dargeboten — bei völliger Beiläufigkeit der Handlung, die dann auch der großen Zahl der Zuschauer, die das (unveröffentlichte) „Fatzter“-Fragment nicht kennen, unverständlich bleibt.

Nach der Aufführung stellt sich heraus, daß die Mitglieder des Theaters den oben zitierten, an entlegener Stelle (nach Erscheinen der Gesammelten Werke) veröffentlichten Text¹⁾ nicht kennen. Brecht hat diesen 1930 markierten Weg unter dem Zwang der Verhältnisse (Exil, sozialistischer Realismus als unausweichlicher Kontext) selbst kaum verfolgen können. Aber es spricht für seine damalige Heilsichtigkeit wie für die Theatergruppe Angelus Novus, daß der solange unterirdisch verlaufende Weg jetzt so überzeugend zu Tage getreten ist.

Sprache und Ritual

Das „Fatzter“-Material ist einerseits Zeugnis des geradezu verzweifelten Versuchs Brechts, den Stoff in eine Fabel, in eine Handlung zu gießen; an die 50 Fabelentwürfe, immer neue Anläufe und Varianten, bei einigen gleichbleibenden Grundelementen, nur wenige ausgeführte Szenen (im übrigen einzelne „Chöre“ und vor allem Fragmente von „Reden“ des „Individualisten“ Fatzter und seiner Kameraden, darunter Keuner, die ihn kollektivieren wollen und, da sich das als unmöglich erweist, am Ende umbringen — wohl wissend, daß sie damit ihre eigene Tötung einleiten). Andererseits ist gerade das Mißlingen dieses Versuchs der Fabelfindung ein Fingerzeig: Ein Material widersetzt sich, ist reicher, vieldeutiger als jede mögliche Fabel.

Angelus Novus hat den Material-Aspekt betont, schon im Titel der Veranstaltung: „Fatzter-Material“. Die Inszenierung beginnt mit Texten, die eher dem Ende der vielfach sich überschneidenden Fabelstränge zuzuschreiben sind. Die „Handlung“ wird von vornherein „entspannt“ — ein vom Ende her sich Durcharbeiten zu den Anfängen, den Gründen dieses furchtbaren Endes: ein verwüstetes Zimmer, 4 Tote, die einmal so erfolgreich und hoffnungsvoll aus dem (Ersten Welt-) Krieg desertiert sind. Zugleich verweigert die Inszenierung jede Chronologie, jeden „roten Faden“: In einem Zeitalter, in dem es nur noch „multifaktorielle Konfigurationen“, aber keine eindeutigen Kausalitäten mehr gibt, könnte eine „Dramaturgie des roten Fadens“ nur noch ein Anachronismus sein.²⁾ An die Stelle der dramatischen Handlung treten Handlungen. Alltagshandlungen sind dem Bewußtsein in der Regel unzugänglich, sind vielfach ritu-

alisiert, bewußtlos routinisiert oder Wiederholungszwängen unterworfen. Dies umso mehr, seit die **bewußt** vollzogenen Rituale aus ihren sakralen Nischen weitgehend verdrängt worden.

In einem anderen Text aus der gleichen Entstehungszeit antwortet Brecht auf die Frage, wie denn weiterführende theatrale Vorgänge vorzustellen wären: „Spirituell, zeremoniell, rituell.“ Und er fährt fort: „Nicht nahe kommen sollten sich Zuschauer und Schauspieler, sondern entfernen sollten sie sich voneinander. Jeder sollte sich von sich selber entfernen, sonst fällt der Schrecken weg, der zum Erkennen nötig ist.“³⁾ Also Theater als (schreckliches) Ritual zur Ermöglichung von Erkenntnis? In der Tat kann sich niemand, der der „Fater“-Darbietung von Angelus Novus beigewohnt hat, einer gewissen, wenn auch irritierend gebrochenen — sakralen „Aura“ entziehen. „Zorn und Reue als Handgriffe“, die Wiederkehr des Gleichen, d. h. der gleichen oder sehr ähnlichen Sprechhaltungen und — hervorgerufen durch jene Reduktion auf das Notwendigste — Bewegungsabläufe, Gesten: Entroutinisierung und Zentrierung — des Denkens und der daraus folgenden Handlungen in der Realität — durch bewußte und strenge Vorführung ritueller, fast zeremonieller, gleichwohl in Grenzen flexibler Handlungen in einem Kontext, in dem sie alles andere als „natürlich“ und vertraut sind.

Die Wirkung bei der Darbietung ist in der Tat zunächst Befremden durch Nicht-Verstehen, „Entfernung“ der Zuschauer von den Schauspielern (manchmal auch physisch), **Schrecken**. Er entsteht durch den Verzicht auf die auch von Adorno noch hochgehaltene „ästhetische Individuation“, die szenische „Verkörperung“ der Fabel, vor allem aber durch die unvermittelte und unversöhnliche Konfrontation mit der Gewalt der Sprache.

Diese rückt ganz in den Vordergrund, proportional zu dem Zurücktreten des Schauspielers: durch eine kräftige Rhythmisierung, ein Herausmeißeln jedes einzelnen Verses — des „Faterverses“, den Brecht später für sein Bestes hielt. Also alles andere als blasses, konventionelles Sprech(blasen)- oder gar Lesetheater. Die Sprache, der Rhythmus reißt den Zuschauer mit sich fort, überrollt ihn, eine einzige riesige Woge, hebt ihn auf, lange bevor er nur einen Satz oder den Zusammenhang eines Abschnitts versteht. Aber wenn er sich aufheben läßt, sich nicht ängstlich an den vordergründigen Logos der Worte wie an Strohhalme klammert, bemerkt er nach einer Weile, daß der Rhythmus dieser Sprachbewegung trägt, und zwar durchaus auch „Sinn“. Es ist aber ein anderer als der gewohnte.

Die Verselbständigung des Zuschauers

Angelus Novus präsentiert dem Zuschauer nichts einheitlich Vorgedachtes, keine „zwingende“ Interpretation des Stücks, keine Weltsicht. Auf diese Weise, und durch Verweigerung der vertrauten Theatersituation (nämlich in der Zuschauerermenge dichtgedrängt Halt zu finden gegenüber den Akteuren im Bühnenseite) wird das bloße Wiedererkennen des Bekannten verhindert. So bleiben dem Zuschauer nur zwei Möglichkeiten: entweder selbst zu denken oder sich vollständig zu entziehen. Wer das erstere wählt, wird ganz auf sich selbst geworfen — im (Bühnen-)Bild der „Fater“-Inszenierung: vereinzelt. Die Sprache trägt in die Welt der je eigenen, individuell verschiedenen Bilder, wird „spirituell“, „Material“ für Assoziationen. Und je länger man sich subjektiv dem objektiven Prozeß dieser Sprache aussetzt, desto intensiver steigen sie heraus.

Ehe ich das mit einem Erlebnis aus der Aufführung belege, sind zwei Widersprüche zuzuspitzen. Der erste liegt im Arrangement der Inszenierung. Wir haben bisher nur die eine Seite dieses Arrangements kennengelernt. Die andere, die auch „äußerlich“ die Verselbständigung des Zuschauers betreibt, ist die Möglichkeit zu sinnlich-aktiver Beteiligung an den Vorgängen. Die Zuschauer hatten die Möglichkeit, ihren Aktionsraum über ihren eigenen Stuhl hinaus auszudehnen. Das wurde ihnen gleich zu Beginn in aller Deutlichkeit gestisch mitgeteilt: Am Pförtnerhäuschen des riesigen Bundesbahnhofs wurden wir in kleinen Gruppen von einzelnen Schauspielern abgeholt. Sie trugen dabei weiße Arbeitsmäntel und jeder Zuschauer bekam ebenfalls einen solchen, den er während der ganzen Aufführung anbehielt. Den dümmsten Gebrauch von dieser Freiheit machte das Premierenpublikum, dem nichts besseres einfiel, als schleunigst alle Stühle zusammenzurücken und sich zusammenzurotten, um so notdürftig die vertraute Theatersituation wieder herzustellen und sich abschirmen, abschotten zu können. In späteren Aufführungen kam es dagegen vor, daß Zuschauer sich erhoben, an den Rand traten, auf und ab gingen, die Schauspieler bei ihren Gängen begleiteten, eigene Körperhaltungen und Gangarten zum Text probierten. Sie hatten jedoch keinen aktiven Zugang zu den Texten. Widerspruch also: unmittelbare, aktive Kommunikation zwischen Schauspielern und Zuschauern und: „Nicht nahe kommen sollten sich Zuschauer und Schauspieler, sondern entfernen sollten sie sich voneinander“. Im „Fater“ sprachen die Schauspieler manchmal direkt einzelne Zuschauer mit den Texten an, legten ihnen vereinzelt sogar die Hand auf die Schulter.

Zweiter Widerspruch: Solche Erschütterung über das Entsetzliche in uns selbst, also sich selber nahe kommen, und „Jeder sollte sich von sich selber entfernen.“ Das ist nur am Konkreten zu ermesen.

Mein Erlebnis. Im „Fater“ heißt es an einer Stelle: „Die Schlacht hat uns nicht umgebracht, aber, bei ruhiger Luft im stillen Zimmer, bringen wir uns selber um.“ Dies war die Stelle, in der es mich, im letzten Drittel des Spiels, nicht mehr auf meinem Stuhl hielt, die Stelle, an der ich wie von Furien um das Spielfeld getrieben wurde: einzige Möglichkeit, dieser nie-

derschmetternden, schon früher erfahrenen, aber nicht reflektierten Wahrheit standzuhalten, sie auszuhalten ohne Beschönigung, Verharmlosung oder Verdrängung.

Der Krieg: in uns — Abspaltung oder Zukunft

Aus der Psychoanalyse wissen wir es: Das Abgespaltene, Verdrängte, holt uns **immer** ein, lähmt und vernichtet unsere Kräfte und Fähigkeiten zur lebendigen, aufbauenden Gestaltung unserer Umweltbeziehungen solange, bis wir es zulassen zu unserem Bewußtsein, hinschaun, es in Schrecken, meist unter entsetzlichen Qualen, erkennen. Die Psychotherapie hat es mit Menschen als einzelnen, ihrer persönlichen Lebensgeschichte zu tun, und nur darüber vermittelt, indirekt auch mit den Großkollektiven: Krieg als Determinante der individuellen Lebensgeschichte, oder auch als Traumangst, aber nicht als Kollektivphänomen, nicht als Teil eines Kontinuums und zugleich einer Polarität von Person und Kollektiv. (Individuum oder Kollektiv ist die tödlich falsch gestellte Frage in „Fater“.) Dieser Zusammenhang kann aber zugänglich, erlebbar werden in einem Theater wie diesem. Ich nenne es „Theater der Zukunft“, weil unsere kollektive Zukunft, die Zukunft der Gattung Mensch, davon abhängt, ob es uns gelingt, auch die **kollektiven** Anteile des Verdrängten uns zugänglich zu machen. Uns: als Einzelwesen **und** als Kollektive.

Jeder weiß, spätestens nach Tschernobyl, wie nahe wir dem Abgrund bereits gekommen sind. Die Atomspaltung, in „friedlichem“ wie in „kriegerischem“ Gewande, ist die entfernteste und zugleich riesigste Widerspiegelung unserer eigenen Abspaltungen. Das Kontinuum dieser Spaltungen wird unerbittlich von jenem ersten Krieg der europäischen Hochkultur bis zum letzten fortgehen, wenn wir es uns nicht aufdecken. Und zwar nicht theoretisch — das ist heute kein Kunststück mehr und soll deshalb hier nicht weiter vorgeführt werden⁴⁾, sondern in der Praxis der Gefühle, die unser Handeln und Leben, auch und gerade als Mitglieder politisch entscheidender Großkollektive, bestimmen. Mit Erlebnissen wie diesem im Nacken lebt es sich anders als vorher.

Einige Voraussetzungen für das Zustandekommen solcher sinnlich dichten, unauslöschbaren Existenziale sind noch zu nennen.

Vorsprachliches Experimentieren

Einige vorsprachliche Elemente dieses Theaters der Zukunft haben wir schon kennengelernt: Kommunikation über Stimmen und Rhythmus; die Dauer. Ein weiteres ist die Freiheit des Zuschauers, selbst seine Entscheidung zu treffen: Assoziationen zuzulassen oder nicht, aufzustehen oder nicht, zu bleiben oder zu gehen, zu Hause zu schlafen oder in der Halle. Dazu gehört auch die Freiheit, sich selbst einen Platz zu suchen. Oder die Freiheit, mit der eigenen Stimme zu experimentieren beim Lesen: Was erlebe ich, wenn ich lese? Ergebnis für mich: Je „objektiver“ und weniger persönlich-sentimental ich die Stimme, den Rhythmus, durch mich hindurchtönen und -strömen lasse, desto näher komme ich jenem „Furchtzentrum“, wie es im „Fater“ heißt, dem Fremden in mir, also mir selbst. Aber da mag jeder, ebenso wie mit Raumpunkten, Licht und Blick, seine eigenen Erfahrungen machen. Es **müssen** die eigenen sein, sein können, sonst sind es keine.

Asynchrone Raummusik

Im „Fater“ gab es noch eine weitere, sehr wesentliche nicht-sprachliche Komponente: die „Fater“-Musik des Wiener Avantgarde-Komponisten Christian Ofenbauer: Sechs Tonbänder an den Rändern der riesigen Halle verteilt, keine Boxen, sondern einfache Kassettenrekorder-Lautstärke, in den 3000 Quadratmetern manchmal fast verschwiegend, manchmal bestimmend gegenwärtig: Cello, Violine, Klavier und präpariertes Klavier, Cembalo, Glas, Steine, Computermusik und -geräusche, Orgel, und als Stimmen Brecht im Verhör vor dem „Ausschuß für unamerikanische Aktivitäten“ 1947 und Teile aus „Fater“. Sechs verschiedene Tonbänder, die im Anstand von zehn Minuten vom Komponisten angestellt wurden, folgten eine Verdichtungszone in der Mitte des Stücks, als alle sechs Kassetten gleichzeitig liefen, aber von jedem einzelnen Zuschauer, je nach Sitzplatz und Nähe zu den einzelnen Klangquellen verschieden wahrnehmbar. Darüber hinaus wurde bei jeder Aufführung eine andere Kombination der Bänder abgespielt, so daß es jedes Mal eine andere Musik war, wie auch die Schauspieler jeden Abend, im streng geregelten Rahmen, anders agierten. Teilweise serielle Musik, vielfach sich überlagernde Flächen, Linien, Punkte, sehr zart von der Peripherie aus einströmend, hielt bewußt die Grenzen zum Außen offen: War das eben ein „echtes“ Geräusch aus dem Hintergrund der Halle, vom vorbeifahrenden Zug, von einer Entlüftungsklappe, oder kam es vom Band? Das verstärkte den Resonanzraum für Realität, den Sog zum selbständigen Assoziieren, Verknüpfen von Text und Realität. Dabei war die Musik ganz eigenständig, keine „Illustration“ der Faterfabel, keine Verdopplung bestimmter expressiver Stellen des Textes, sondern aus einem für den Komponisten zentralen Satz Faters gespeist: „Ich scheiße auf die Ordnung der Welt, ich bin verloren.“ Die Verbindung zur Inszenierung war eher strukturhomologer Art, z. B. in der Anweisung an die Pianistin, sich durch etwa 50 voneinander unabhängige musikalische Materialteile von 1-2 Takten Länge fünf verschiedene Wege zu suchen und zwischen allen einzelnen Elementen Pausen in der Länge zu machen, die ihrem momentanen Bedürfnis entsprach. Auf diese Weise entstanden aus der Sprache der Schauspieler sowie ihren Bewegungsabläufen und der Musik gewissermaßen interferierende Wellen, Auseinandertreten und Überlagern, Gravitationszentren, Verstärkungszonen und Phasen der Ruhe.

Pädagogium, Therapeutikum, Politæum

Worauf läuft all das hinaus? Warum ergreifen bisher im Verhältnis so wenige Zuschauer die fast einmalige Chance, die sich ihnen hier bietet?

Ich möchte behaupten: Weil sie falsche Erwartungen, genauer, weil sie Nicht-Erwartungen haben. „Theater“ in Verbindung mit dem anspruchsvollen Namen Angelus Novus läßt zunächst eher formalistische Avantgarde-Spielereien erwarten; etwas für das Schickeria-, Sensations- und Premierenpublikum. Welches notwendig enttäuscht werden muß. Aber die anderen, die sich dem Zugwind aus Benjamin/Klees Paradies, dem furchtbaren Engel, dem Trümmerhaufen der Geschichte stellen und sich für eine lebbarere Zukunft verändern wollen, gibt es auch, und zwar in großer Zahl. Sie gehen nur woanders hin, zu den Psychotherapeuten jedweder Couleur, in alle möglichen Selbsterfahrungskurse und gruppendynamische Übungen, und auch in Seminare zur politischen Bildung oder „Friedenserziehung“ im weitesten Sinne. Sie haben bisher keinen Grund anzunehmen, ihre Bedürfnisse und Interessen können im Theater befriedigt werden.

In Theorie-Texten zu „Fatzler“ spricht Brecht von der Umwandlung der Theater in „Pädagogien“.⁵⁾ Gemeint sind Orte, an denen man **durchgehend** die Möglichkeit hat, sich auf bevorstehende Anstrengungen und Unternehmungen gesellschaftlicher Art mit den Mitteln des Theaters vorzubereiten, Orte, an denen man individuelle wie historische Erfahrungen, die sich in den Dispositionen und Haltungen unseres Körpers niedergeschlagen haben und die unser Verhalten (mit-)bestimmen, ebenso aufarbeiten und studieren kann wie die Wirkung einzelner Faktoren sozialer Situationen.

Nun ist der Ausdruck „Pädagogium“ für heutige Begriffe sicher zu eng, obwohl all das, was von Angelus Novus zu berichten ist, darunter zu fassen wäre. Wer dächte da nicht ans Gymnasium oder andere Orte meist qualvoller Erinnerung? Wie wir gesehen haben, hat aber die Arbeit durchaus auch therapeutische Aspekte; nur wäre der in anderem Kontext verwendete Begriff „Therapeutikum“ wieder zu eng, würde nur die wichtige, aber nicht ausreichende individualgeschichtliche Dimensionen erwarten lassen.

Versuchen wir es also in Analogie zum griechisch-römischen „Ätheneum“ (einer Art allgemeinbildenden Schule für Rhetorik, Philosophie, Jurisprudenz usw.) mit einer Neuschöpfung. Unter „Politæum“ soll ein Ort verstanden werden, an den man sich begibt, um mit theatralen Mitteln seinen „Spielraum“, seine Einflußmöglichkeiten in der „Polis“ zu erweitern, dem Lebensraum der Bürgerschaft, dem politischen Raum im umfassendsten Sinne. Ein Ort, an dem zugleich unumstößlich der Satz der Frauenbewegung gilt: „Das Politische ist persönlich; das Persönliche ist politisch.“ Ein Ort, an dem wir gezielt, jeder für sich und wir für uns alle, den kollektiven Abspaltungen zu Leibe rücken können, ja zu Leibe, unseren Leibern.

In der „Theorie der Pädagogie“ bringt Brecht diese Abspaltungen auf einen gemeinsamen Nenner:

„Die bürgerlichen Philosophen machen einen großen Unterschied zwischen den Tätigen und den Betrachtenden. Diesen Unterschied macht der Denkende nicht. Wenn man diesen Unterschied macht, dann überläßt man die Politik dem Tätigen und die Philosophie dem Betrachtenden, während doch in Wirklichkeit die Politiker Philosophen und die Philosophen Politiker sein müssen . . . Auf diese Erkenntnis folgt der Vorschlag des Denkenden, die jungen Leute durch Theaterspielen zu erziehen . . .“⁶⁾ Theaterspielen wohlgeleitet, nicht Vorspielen. Aber ausgebildete Schauspieler, Musiker, Dramaturgen und herausragende Regisseure wie Josef Szeiler könnten an einem solchen Ort, wie wir gesehen haben, gleichwohl wichtige Funktionen wahrnehmen.

Ein solches Theater-Politæum hätte allerdings zwei unabdingbare Voraussetzungen: daß die Schauspieler nie ausschließlich etwas für andere tun, sondern immer auch für sich selbst,⁷⁾ und daß die Regie tendenziell eine kollektive ist. Es war zu sehen, daß die Mitglieder von Angelus Novus beide Bedingungen erfüllen.

Am Ende seines Lebens nach dem „Theater der Zukunft“ befragt, bezog Brecht sich ohne Zögern auf Stücke vom Typus „Fatzler“. Wäre es nicht angesichts unserer globalen Gefährdung heute an der Zeit, diesem anderen Theater, von einzelnen Gruppen mutig und hartnäckig begonnen, Mittel und Ort zu geben? Das so außerordentlich geeignete Künstlerhaus steht jedenfalls seit 1. Juli 1986 für Theater wie Angelus Novus nicht mehr zur Verfügung. Wirklich, Herr Peymann?

Anmerkungen

1. In: Reiner Steinweg, Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1972, S. 164.

2. Ralf Schnell/Florian Vaßen, Ästhetische Erfahrung als Widerstandform. Zur gestischen Interpretation des „Fatzler-Fragments“, in: Gerd Koch/Reiner Steinweg/Florian Vaßen (Hrsg.), Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, Köln 1984.

3. Bertolt Brecht, Schriften zum Theater, Gesammelte Werke, Bd. 15, S. 189.

4. Vgl. u. a. Birgit Volmeg/Ute Volmeg/Thomas Leithäuser, Kriegsängste und Sicherheitsbedürfnis, Frankfurt/M. 1983.

5. Bertolt Brecht, Gesammelte Werke, Bd. 17, S. 1022.

6. Ebd.

7. Vgl. dazu genauer den Abschnitt „Der Spielleiter als Mitspieler“, in: Reiner Steinweg/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch, Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung, Frankfurt/M., Herbst 1986 (Verlag Brandes & Apsel)

Von der Redaktion gekürzt. Juni 1986 wurde von derselben Theatergruppe Homers „Ilias“ aufgeführt.

Brecht in der Dritten Welt: Die Kunst zu erben

Ich erinnere mich: 1978 beim Brecht-Dialog ging es — für mich am spannendsten — auch um die internationale Brecht-Rezeption. Theater-Praktiker und -Theoretiker aus dem Sudan und aus Ägypten etwa sprachen über ihre gelungenen Versuche, die Brechtschen thematischen und theoretischen Ansätze innerhalb **ihrer** Theater- und politischen Kultur anzusiedeln. Ja, es ging in den Diskussionen sogar soweit, daß Vertreter aus Ländern der Dritten Welt auch Bertolt Brecht, den sozialistischen und internationalistischen Stückeschreiber, mit der Verdächtigung des „Kultur-Imperialismus“ in Zusammenhang bringen wollten. Man zeigte also sehr große Empfindlichkeit gegenüber allen Ideen, die aus Ländern der ehemaligen Kolonialherren kamen, seien sie auch noch so fortschrittlich und international freundlich gedacht — wie bei Bertolt Brecht.

Erinnerenswert für mich war, daß ägyptische und sudanesisische Theaterleute versuchten, die **Struktur** des Brechtschen Denkens und Stückeschreibens innerhalb ihrer Kultur zu entdecken. Halim Mustafa aus dem Sudan: „Jetzt gibt es Interesse, Brechts Ideen in unserer Kultur zu untersuchen, z. B.: Was für Verfremdung haben wir in unserer Kultur?“¹⁾ Brecht also als derjenige, der auf den Weg in die eigene Kultur schießt, um dort nach Anknüpfungen für ein modernes, fortschrittliches, dialektisches und emanzipatorisches Theater zu suchen. Im Falle des Brechtschen Stoffes von Puntila versuchten arabische Autoren eine ähnlich geartete Situation innerhalb ihrer nationalen Kultur zu finden, z. B. hat in Ägypten eine „sehr bescheidene volksverbundene Bewegung von Laienschauenspielern und einfachen Regisseuren in einem ganz kleinen Städtchen auf dem Lande . . . versucht, das Stück ‚Herr Puntila und sein Knecht Mati‘ nutzbar zu machen für die Erhellung bestimmter Widersprüche mit Vertretern der zentralen Hegemonie. Man mußte aber dafür Brecht stark verändern, um dem Konkreten gerecht zu werden. Es begann beim Titel: das Stück hieß dort das ‚Maultier der Gemeinde‘.“²⁾ „Beim erwähnten ‚Maultier der Gemeinde‘ wurde Brecht zum Inspirator, um die konkreten sozialökonomischen Widersprüche zu beleuchten, und zwar auf der Seite der Unterdrückten. Damit will ich sagen, daß es hier um die Nutzbarmachung der Brecht-Methode gehen sollte, um die Entdeckung konkreter Widersprüche innerhalb konkreter Produktionsverhältnisse.“

Magdi Youssef aus Ägypten resümiert: „Brecht-Rezeption in der Dritten Welt bedeutet unbedingt Transformation nicht nur im Sinne der Regie, sondern sogar im Sinne des Umschreibens, um von den jeweiligen konkreten Verhältnissen ausgehen zu können. Wollte man irgendein Stück von Brecht in der Originalfassung in diesen Ländern aufführen, so meine ich, daß man damit gegen Brecht arbeiten würde, weil es ein im Grunde abstraktes Stück bliebe.“⁴⁾

Von vielen Teilnehmern am Brecht-Dialog 1978 wurde darauf hingewiesen, daß Brecht eine Reihe seiner Themen und auch methodischen Ideen aus solchen Kulturen, die wir gewöhnt sind, die der Dritten Welt zu nennen, geholt hat. Das trifft besonders auf Brechts Anleihen in der chinesischen Theaterkultur, Literatur und ästhetischen Technik zu. In der Sekundärliteratur wird sogar des häufigeren vom „chinesischen Brecht“ gesprochen; Bertolt Brecht hat sich selber mit der Haltung des chinesischen Weisen identifiziert.⁵⁾

Anmerkungen

1) Brecht 78. Brecht-Dialog, Kunst und Politik, Berlin 1978, S. 59.

2) Ebd.

3) A. a. O., S. 43.

4) A. a. O., S. 59. Vgl. auch Brecht 80. Brecht in Afrika, Asien und Lateinamerika. Dokumentation, Berlin 1980.

5) Vgl. Yun-Yeop Song, Bertolt Brecht und die chinesische Philosophie, Bonn 1978. Siehe auch Gerd Koch, Lernen mit Bert Brecht, Hamburg 1979, S. 83 ff.

Gerd Koch

Brecht, China und modernes Theater

Seit einigen Jahren herrscht in China wieder ein verstärktes Interesse an Brecht, nachdem während der Kulturrevolution von 1966 — 76 ausländische Theaterstücke von den Bühnen Chinas verboten und teilweise verboten waren. Beispiele davon geben eine 1981 in Hongkong veranstaltete Brecht-Konferenz und das Brecht-Symposium, das 1985 in Peking stattfand. Dort trafen Theaterleute, Germanisten, Übersetzer und Studenten zusammen, um sich chinesische Brecht-Inszenierungen anzusehen und in Vorträgen über die Brecht-Rezeption in der VR China zu informieren. Mittlerweile gibt es auch „Theaterstücke von Bertolt Brecht“, die ins Chinesische übersetzt sind. Dazu gehört auch das Stück „Leben des Galilei“, das vom Peking Jugend-Kunsttheater 1978 zum ersten Mal in China aufgeführt und vor ausverkauftem Haus 80mal gespielt wurde.¹⁾ Regisseur bei dieser Produktion war der große Brecht-Kenner Chinas Huang Zuolin, der bereits 1959 „Mutter Courage“, allerdings mit wenig Erfolg, inszeniert hatte. Ebenfalls entscheidenden Einfluß auf diese Inszenierung, mit der die Brecht-Rezeption in China nach der Kulturrevolution wieder aufgenommen wurde, hatte der Bühnenbildner Xue Dianjie. Seine Handschrift läßt sich nicht nur im Bühnenbild erkennen, sondern er hat auch die Inszenierung stark beeinflußt. Xues Wirkung geht inzwischen über Peking hinaus. In Vorträgen und Artikeln setzt er sich für die Verbreitung Brechts in China ein und arbeitet gegen den Illusionismus auf der Bühne und die im chinesischen Theater noch weit verbreitete Tradition des naturalistischen Theaters.²⁾

Inzwischen orientieren sich chinesische Dramatiker und Regisseure außer an Brecht auch an anderen europäischen Autoren und Regisseuren, obwohl auch auf diesem Gebiet, wie auf manch anderem, Peking wieder eine „Sonderstellung“ einnimmt. So sagte der Peking Dramatiker, Maler und Ionesco-Übersetzer Gao Xingjian in einem Interview 1968 in Berlin: „Das moderne westliche Theater interessiert mich sehr. Es gibt drei Künstler, die mich besonders beeindruckt haben. Einer von ihnen ist Brecht mit seinem ‚epischen‘ Theater, das eine Geschichte, wie ein Roman es kann, auf der Bühne erzählen kann, was Theater normalerweise nicht macht. Der Vorteil dieser Methode ist, daß sämtliche Erzählungen, Kurzgeschichten und Romane im Prinzip als Theaterstoff möglich sind, im Gegensatz zum naturalistischen Theater, wo alles auf eine bestimmte Raum- und Zeitstruktur reduziert wird. Der zweite, der mich beeinflußt hat, war Antonin Artaud. Mit seinem Theater der Grausamkeit und seinen Theorien zum totalen Theater. Das Theater, das an die Grenzen dessen geht, was man Realität nennt. . . Der dritte ist Jerzy Grotowski mit seiner Theorie vom armen Theater, daß ein Stück nicht einmal ein Regiekonzept, kein Bühnenbild, keine Musik braucht, sondern daß es lediglich von Schauspielern lebt. Das ist der zentrale Punkt bei Grotowski.“³⁾

Gao Xingjian ist einer der führenden Dramatiker der ‚neueren‘ Generation in China. Seine Stücke „Busstation“ (1983), „Das Haltesignal“ (1982/83), „Der Wilde“ (1985), die vom Regisseur Lin Zhaoxia am Peking Volkstheater inszeniert wurden und mit dem Gao Xingjian eng zusammenarbeitet, gelten nicht nur vom literarischen Aspekt her, sondern auch inszenatorisch als „modernes“ Theater, im Sinne einer neuartigen Verwendung von Licht, Ton und Bildern. Gao Xingjian und Lin Zhaoxia verbinden verschiedene „moderne“ Techniken, die sie z. T. auch vom europäischen Theater übernommen haben, mit traditionellen chinesischen Elementen, wie z. B. Lieder und Tänze aus der Volksmusik.

Das chinesische Sprechtheater befindet sich im Umbruch. Die Möglichkeiten für chinesische Künstler, ins Ausland zu fahren und sich mit ausländischen Kollegen auszutauschen, haben in letzter Zeit zugenommen. Die Weiterentwicklung und Erneuerung des chinesischen Sprechtheaters sowie die Verbreitung Brechts in China werden beeinflußt werden von dem im formellen und informellen Rahmen stattfindenden Gedanken- und Erfahrungsaustausch, zu dem das erste Brecht-Symposium in China 1985 sicherlich beigetragen hat.⁴⁾

Wie kaum ein anderer europäischer Künstler hat Brecht sich mit China und dem traditionellen Theater beschäftigt, um dort nach Anregungen für seine Dramen und seine Theatertheorie zu suchen.⁵⁾ Die Beschäftigung mit Brecht könnte deshalb auch heute ein wesentliches Element im aktuellen Austausch zwischen europäischer und chinesischer Kultur sein.

Anmerkungen

1) Eine ausführliche Besprechung schrieb Wolfgang Schlenker: Abrechnung mit der Viererbande und Brechts „Galilei“ in Peking, in: Theater heute, H. 1, 1979, S. 46 ff.

2) Siehe Wolfram Schlenker: Das individuelle Glück und die Gesellschaft (Reformversuche im chinesischen Schauspiel), in: Theater heute, H. 1, 1985, S. 23.

3) Gao Xingjian während einer Diskussion mit Studenten der Freien Universität Berlin am Institut für Theaterwissenschaft am 18. 12. 1985 — aufgezeichnet vom Autor.

4) Vgl. Ding Yangzhong: Bertolt Brecht in China, in: China im Aufbau, H. 6, 1982, S. 58 f. und Yang Helan: Die erste Brecht-Woche in China, in: China im Aufbau, H. 7, 1985, S. 14 ff.

5) Siehe dazu Bertolt Brecht: GW, Bd. 16, S. 619 ff. (Verfremdungseffekte in der chinesischen Schauspielkunst), ders.: GW, Bd. 15, S. 424 ff. (Über das Theater der Chinesen). Vgl. Antony Tatlow: The Mask of Evil. Bern 1977, S. 252 ff. zur Brechtschen Theatertheorie. Siehe ferner den Überblick bei Ernst Schumacher: Das Gestische in der Darstellenden Kunst des Ostens und des Westens. In: Akademie

der Künste (Hrsg.): . . . Ich werde deinen Schatten essen“. Das Theater des Fernen Ostens. Berlin 1985, S. 205 ff., und Sergej Eisenstein: Eine nicht gleichmütige Natur. Berlin 1986, S. 51 f. Ferner Tschong D. Kim: Bertolt Brecht und die Geisteswelt des Fernen Ostens. Heidelberg 1969 (Diss.), S. 87 ff.

Burkhard Lorenz

In diesem unseren Lande 1986 Brecht in Rüsselsheim

Die Tageszeitung (taz) berichtet am 1. 9. 86 aus Frankfurt/Rüsselsheim:

„Bertolt Brechts Gedicht ‚Die Legende vom toten Soldaten‘ erhitzt zur Zeit die Gemüter in der Opeltstadt Rüsselsheim. Wochenlang liefen die örtlichen Christdemokraten Sturm gegen die szenische Darstellung des Werkes, das gestern, am Vorabend des Anti-Kriegstages, auf den Mainwiesen von einer Schauspielerguppe — darunter auch die Brecht-Tochter Hanne Hiob — aufgeführt wurde.

Daß dieser szenischen Darstellung ein politisches Provinztheater erster Ordnung vorausging, lag an der Hartnäckigkeit, mit der die Rüsselsheimer Christdemokraten versuchten, die Aufführung zu verhindern. Man habe zwar nichts gegen die Aufführung eines ‚Antikriegsstücks‘ am 31. 8. einzuwenden gehabt, erklärte der CDU-Stadtverordnete Gerhard Krüger, doch Bertolt Brecht sei schließlich ‚bis zum Ende seines Lebens Kommunist gewesen‘. Darüber hinaus sei Brechts ‚Legende vom toten Soldaten‘ künstlerisch wenig überzeugend. Auch die rechtslastigen Rüsselsheimer Sozialdemokraten zeigten sich anfänglich von den Aufführungsplänen wenig begeistert. Der SPD bereitete die Initiatorengruppe Bauchschmerzen, denn mit Kommunisten wollte man ‚nichts zu tun‘ haben.

Die Veranstalter, unter ihnen Grüne, FWG, DKP, die Opelgruppe der IG Metall und DGB-Ortskartelle, wollen allerdings an der Aufführung in Bundeswehruniformen festhalten. Man habe mit der Aufführung am 31. 8. nicht nur an den Anti-Kriegstag gedacht, sondern auch an das Datum 30 Jahre Bundeswehr erinnern wollen. Für die SPD und für die Gewerkschaften wies Jürgen Achilles die ‚Diffamierungen‘ der CDU scharf zurück: ‚Wir lassen uns nicht mit Nazis gleichstellen und fordern eine öffentliche Entschuldigung‘.

„1985 Brecht in Augsburg: Die Heimholung“

So heißt eine Dokumentation, die die Brecht-Tochter und Schauspielerinnen Hanne Hiob herausgegeben hat (Verlag Das Freie Buch GmbH, Tulbeckstr. 4, 8000 München 2, ca. 65 S. im Din-A-4-Format, DM 15,— plus Porto).

Augsburg — so kann man nach der Lektüre dieses Bandes sagen — steht modellhaft für das Nicht-Annehmen des sozialistischen Erbes in dieser Bundesrepublik. Und es zeigt eine Zurechtbiegung von Geschichte: An Brecht wird solange herummanipuliert, bis die politische Dimension kaum mehr sichtbar wird und ein Augsburger Lokaldichter, ein Lausbube der Stadt herauskommt. Natürlich: ein Lyriker ist er auch — die Stücke sind manchmal human, nicht wahr? Jedenfalls kann man's so drehen. Daß der Brecht es sich aber in der DDR mal verboten hat, mit ‚Herr‘ angesprochen zu werden, statt mit ‚Genosse‘ (der Komponist Hanns Eisler berichtet davon), das darf nicht dazugehören. Das ist nicht ehrenwert und deshalb auch nicht des Ehrens wert. Doch dieses „Zurechtbiegen“ scheint selbst dessen Initiatoren nicht ganz geheuer. Die Universität jedenfalls darf auch nicht den Namen des unpolitischen Brecht tragen. Immerhin, ein Hörsaal wurde nach ihm benannt — „Eine echt Augsburger Lösung, ausgewogen, paritätisch, ohne Ecken und Kanten — kleinkariert“, wie es in der Dokumentation zurecht heißt. Brechts Tochter, Hanne Hiob, weiß ein Lied von diesen Augsburger Zuständen zu singen: Briefe und Zeitungsausschnitte dokumentieren es ausführlich. Brecht ist ein immer noch herausragender Fall des Nichtzulassens und Verdrängens. (Eigentlich auch wieder ein ‚gutes‘ Zeichen: Die leichte Verzehrbarkeit eines Klassikers, wie Max Frisch mal meinte, hat er wahrlich nicht erreicht!)

Hanne Hiob hat ein Modellbuch für zeitgeschichtlichen und literarisch-politischen Umgang mit Brecht vorgelegt — auch ein neuerliches Belegstück für die Germanistik als Wissenschaft vom Deutschen. Man lese und staune und nehme das Material in die literaturwissenschaftlichen Kurse auf.

Gerd Koch

Hinweis

Hanne Hiob hat mit anderen einen politisch-literarischen Abend gestaltet: „Menschlandschaften. Das letzte Wort ist noch nicht gesprochen. Nazim Hikmet. Bertolt Brecht. Ein Abend für Asylsuchende.“ Ein deutsch-türkisches Programmheft ist dazu erschienen, und bald wird es eine Platte dazu geben (im Pläne-Verlag).

Rezensionen

Albrecht Dümmling: Laßt euch nicht verführen. Brecht und die Musik.

München (Kindler) 1985, 736 S., DM 78.- (mit Fotos, Werkverzeichnis und Chronik).

Aktueller Einstieg: Mai 1986. Eine evangelische Kirchengemeinde führt mit Kirchenchor, daraus stammenden Gesangssolisten und gesondert engagierten Instrumentalsolisten Bertolt Brechts „Der Jasager und Der Neinsager“, Musik: Kurt Weill, auf. Der Kantor der Paulus-Gemeinde aus Hamburg-Altona hatte den Mut und die glückliche Hand, dieses fast 60 Jahre alte Werk von Brecht/Weill wieder aufzuführen — und es gekonnt aufzuführen! Brecht und Weill hatten ja in den endzwanziger/anfangdreißiger Jahren mit neuen Musiktheater-Ideen experimentiert, hatten Lehrstücke, Schulpopern und Rundfunk-Musik-Experimente gestartet. Brecht übrigens war interessiert an den damaligen neuen Medien Film und Rundfunk; er traf sich in diesem Interesse mit solchen Komponisten wie Hanns Eisler, Kurt Weill oder Paul Hindemith. Seine experimentelle Haltung hatte auch mit seinem Selbstfindungsprozeß als Künstler zu tun: Nicht in Arkadien wollte er dichten, sondern er wollte am Puls der Zeit bleiben bzw. überhaupt erstmal lernen, die Zeit, in der er sich befand, kennenzulernen. Dazu las er richtigerweise die Schriften von Karl Marx und mischte sich politisch-kulturell ein — ohne die Eigenarten der künstlerischen Existenz und des ästhetischen Schaffens außeracht zu lassen. Die Hamburger Inszenierung vom Brecht/Weillschen „Jasager und Neinsager“ zeugt davon: Ein „einfaches“ Werk; eine für Laien gedachte Musik, die aber nicht billige Ware für die vermeintlich Dummen sein will; ein Kontraststück: Brecht „korrigierte“ sich indem er die Kritik von Schülern am „Jasager“ ernstnahm und den „Jasager“-Text veränderte sowie ein „Neinsager“-Stück ankoppelte. Der Komponist Weill war übrigens mit dem erfolgreichen „Jasager“ zufrieden: Das Stück brachte es zu zahlreichen Aufführungen in den Jahren 1930/32 und überflügelte damit noch das revuehafte Stück von Weill und Brecht „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“ mit seinen zündenden Songs . . .

Hintergründe: Die zuletzt notierten Informationen entstammen dem hier anzudeutenden Buch von A. Dümmling über „Brecht und die Musik“. Gleich vorab: Eine verlegerische Tat, die man heute selten findet! Und ein Lesebuch zur neueren Musikgeschichte und zum (sagen wir mal vereinfachend und der Kürze wegen plakativ) progressiven, besser: experimentellen Musikschaffen in und mit Literatur um den Brennpunkt Bertolt Brecht. Denn: „Was Komponisten wie Kurt Weill, Paul Hindemith, Hanns Eisler und Paul Dessau zu Brecht hinzog, war, daß dieser Dichter seine Texte spürbar auf Musik hin konzipierte, ohne doch dabei die Komponisten einzuengen“ (S. 15). Der Brecht-Freund und rational- wie lustbetonte Komponist Eisler notierte rückblickend 1959: „Ich wollte folgendes versuchen: Klangsönheit sollte politische Intelligenz haben und politische Intelligenz Klangsönheit“ (S. 711). So ähnlich darf man wohl einen Strang des Brechtschen Verhältnisses zur Musik nachzeichnen. Daß es Wandlungen gegeben hat, darüber schreibt Dümmling systematisch mit Notenbeispielen und anschaulich, etwa durch Berichte von Zeitgenossen und ehemaligen Mitarbeitern, die Dümmling für seine groß angelegte Untersuchung befragte. Damit wird eine große und sehr differenzierte Materialmenge offengelegt — die Ansatzpunkte für Freunde und Gegner zur Genüge gibt. Der Autor Dümmling verheimlicht — zum Glück! — nicht seine Liebe für den sich verändernden Nicht-Musiker Brecht mit ausgesprochenen Musik-Interessen und mit sich wandelnden: Von den biographischen Anfängen des nicht jugendbewegten, aber doch klampfespielenden Jungen in Augsburg und noch späterhin, über den expressiven Baal-Typen bis hin zu den Medienexperimenten im gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang der sog. Zwanziger Jahre, zur Musik in der DDR (sei es fürs Theater, sei es für ein neues Arbeiterpublikum mit neuen Texten und Musiken) und zu den Versuchen, „Produktivität und Denken als Genuß“ (S. 623 ff.) auch innerhalb von Literatur und Musik zur Geltung zu bringen: Aufklärung ganz im Sinne der empfindsamen und nicht auf technische Rationalität verkürzten Aufklärer (etwa eines Denis Diderot, auf den Brecht sich nicht nur während seiner Emigration im Elend der Barbarei bezog). Daß Brechts Verhältnis zur Musik und das Verhältnis von Musikern zur Brechtschen Literatur immer noch, auch nach Brechts Tod 1956, virulent ist, davon zeugen Gespräche mit Komponisten, die am Schluß des Dümmlingschen Buches abgedruckt sind (Hans Werner Henze, Friedrich Cerha und ein Statement von Nicolaus A. Huber). Aber auch Schallplattenfreunde werden wissen, daß der Anreger Brecht und seine komponierenden Freunde (Weggenossen wie Nachfolger) noch immer und immer wieder Hörbares hinterlassen — nicht nur die Songs, sondern auch neuerdings sog. pop- oder jazz-musikalische Arbeiten finden sich auf dem Markt. Brecht und die Musik: Also, nichts fürs Archiv! Albrecht Dümmlings Buch: Ein Buch zum Gebrauch; Anschaffung für die Schüler- und Lehrerbibliothek, für die fleißige Ausleihe!

Gerd Koch

PS. Für die Sänger unter den Lesern eine Ergänzung: Das von Fritz Hennenberg herausgegebene und kommentierte „Brecht-Liederbuch“ (Frankfurt 1985, suhrkamp taschenbuch 1216, 533 S., DM 20.—). Es bringt die Songs/Lieder mit Noten — aber eben nur die. Brecht und die Musik, das ist einiges mehr in Theorie und Praxis.

Publikationen von Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik

Wir stellen einige Neuerscheinungen vor. Eine ausführliche Besprechung bzw. ein Bericht über den theaterpädagogisch-praktischen wie -konzeptionellen Nutzen möchten wir gerne in der nächsten Nummer der „Korrespondenzen“ bringen.

Hans Martin Ritter: Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln 1986, 160 S., 19,80 DM.

Der theoretisch wie praktisch versierte Autor definiert: „Der Begriff des Gestus wird bestimmt durch das Prinzip des Ausgrenzens und Abgrenzens, des Isolierens und Fixierens von Momenten, die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit im Fluß sind oder in fließenden Zusammenhängen erscheinen, genauer: von Momenten, die die Beziehungen zwischen Menschen betreffen . . . Dem Begriff des Gestus liegt weiter das Prinzip des Verknüpfens und Neu-Kombinierens dieser Auswahl von Erscheinungen zugrunde von einem gesellschaftlich bestimmbar Standpunkt aus. Die Gesamtkomposition aller dieser Vorgänge und Beziehungselemente ist die Fabel. . . Das gestische Prinzip des Brechtschen Theaters baut auf . . . Prozessen des Alltags auf und radikalisiert sie. Es stellt den vorhandenen Tatbeständen und ihren Zusammenhängen ein neu zusammengefügt Bild gezeigter, das heißt, 'zusammengedachter' Tatbestände gegenüber“ (S. 95 f.).

Das Gestische Prinzip bei Brecht also: a) ein grundlegendes für Meister B. B's Arbeit; b) ein theater(pädagogisch)praktisches; und c) eine „erkenntnistheoretische Kategorie“ (S. 13 ff.) dazu. Brecht stellt gesellschaftlich differenzierte Aufmerksamkeitsübungen her und bietet neuartige „auffällige Knoten“ (S. 95) gesellschaftlich-individueller Elemente (dann der Montagetechnik eines Sergej Eisenstein verwandt).

Hans Martin Ritter verfügt über profunde theoretische Kenntnisse und ist ein einfallsreicher Praktiker: Sein Buch zeugt von beidem. Eine seltene, geglättete Einheit! Man schaue sich besonders seine Anmerkungen, „Abstecher“ (S. 131 ff.) genannt, an und seine Bemerkungen zur „Gestischen Musik“ (S. 70 ff.), die immer noch ungenügend berücksichtigt wird in theaterpädagogischen Versuchen.

Gut auch, daß Ritter Richard Sennets Arbeit über „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“ heranzieht: Gerade Brecht versucht ein Stückweit Denis Diderots und anderer sensibler Aufklärer Absicht materiell neu zu fassen. Schade, daß Dirk Backes Untersuchung „Die erste Kunst ist die Beobachtungskunst“ (Berlin 1981) fehlt — obgleich Ritter diese Thematik wichtig nimmt.

Abschließend: Ein Buch für reflektierte und reflektierende Theorie-Praxis / Praxis-Theorie. Hätte ich es nicht als Rezensionsexemplar kostenfrei zugesandt bekommen — ich würde es kaufen, um meine Arbeit und mein konzeptionelles Denken zu verbessern.

Gerd Koch

Ingo Scheller: Szenisches Spiel, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung, hrsg. von Dieter Lenzen, Stuttgart 1986

Thomas Ott/Ingo Scheller u. a.: Lernbereich Ästhetik. Unter diesem Stichwort findet sich in dem Abschnitt „Szenisches Spiel“ von Ingo Scheller unserer Ansicht nach die beste Zusammenfassung der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion über theaterpädagogische Lehr- und Lernformen, insbesondere eine sehr differenzierte und kritische Darstellung des Szenischen Spiels als Lernform im Unterricht — im Sinne von Arbeit an gesellschaftlichen und zugleich individuellen Haltungen.

Reiner Steinweg, Wolfgang Heidefuß, Peter Petsch: Weil wir ohne Waffen sind.

Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt 1986, 452 S.

Ein junger, mutiger Verlag (Brandes & Apsel) legt ein umfangreiches Buch zur Lehrstück-Praxis bzw. zur politisierenden Praxis mit Lehrstück-Theaterpädagogik vor. 7 Jahre lang haben die Autoren (z. T. mit anderen) theaterpädagogisch und politisch-bildend gearbeitet. Es gibt im deutschsprachigen Raum wohl keinen Ansatz, wohl keine Praxis, die so sorgfältig nachgezeichnet und reflektiert wurde! Wer am Rande an diesem Versuch teilgenommen hat und wer selbst versucht hat, Theaterpraxis auf Buchseiten zu dokumentieren (wie z. B. ich selber), der kann ermessen, welche Mühen (und stupende Einfälle!) hier zwischen zwei Buchdeckeln versammelt sind!

Das Buch erschien zur Buchmesse 1986; es lag uns erst nach Redaktionsschluß der „Korrespondenzen“ vor. Es konnte nur kurzfristig rezipiert werden. Meine Stichworte nach solcher Lektüre:

- Gute Gliederung.
- Eine Serviceleistung für Praktiker!
- Gelungener Versuch, die Mehrperspektivität und Plastizität von Theaterarbeit auf der Fläche von Druckpapier erscheinen zu lassen.
- Wörtliche Protokolle, Beschreibung, theoretische Reflexion, Informationen, Randbedingungen, Perspektiven, Absicht und Wirklichkeit usw. sind getrennt wahrzunehmen und bilden eine Einheit.
- Man lasse sich durch den Titel, der etwas Spezielles andeutet (Gewalt - Politische Bildung - Theater), nicht irritieren: Hier liegt ein exemplarisches **Handbuch** für politisierende Theaterarbeit vor. Man lese und korrigiere die eigene (häufig stümperhafte) Praxis.

Klaus-Detlef Müller hat neulich Reiner Steinweg der therapeutischen Privatisierung der Lehrstück-Arbeit bezichtigt (vgl. K.-D. Müller / Hrsg.). Bertolt Brecht. Epoche - Werk - Wirkung. München 1985, S. 376). Je nun: Ohne kritische Theorie des Subjekts (Klaus Horn) gelingt keine politisierende Praxis ins Offene, in Richtung auf befreite Heimat (Ernst Bloch). Der Subjekt-Faktor, wie Bloch sagt, verlangt sein Recht, damit aus schlechter (gleich: heutiger) Wirklichkeit wahre Wirklichkeit werde. Steinweg/Heidefuß/Petsch beteiligen sich überlegt daran.

Gerd Koch

nicht entleihenbar

t h e a t e r

R. Steinweg / W. Heidefuß / P. Petsch

Weil wir ohne Waffen sind

Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung
Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht
456 S., ISBN 3-925798-22-6



Die Theorie des »Lehrstücks« war von Brecht in den 30er Jahren in Bruchstücken zu einem dramatischen Genre formuliert worden, das nicht für die Bühne, sondern für die Selbstverständigung von Laien formuliert ist. Jahrelang wurde diese Theorie nicht zur Kenntnis genommen.

Mitte der 70er Jahre lösten die Autoren dann eine zunächst theoretische Debatte aus. Mit dem hier dokumentierten Projekt wurde Brechts Ansatz erstmals einem wissenschaftlich-empirischen Test unterzogen.

Dorothee Prewo Und immer lockt das Spiel

Grenzüberschreitungen in Theater, Politik und Alltag
80 S., ISBN 3-925798-23-4

Wie sich auch im Umgang mit Politik spannendes und kreatives Theaterspiel entwickeln kann, zeigt D. Prewo in ihrem spieltheoretisch begründeten, mit Witz und reizvollen Beispielen geschriebenen Buch. »Brauchen Sie eine Rakete?« heißt ein ungewöhnliches Theaterspiel mit offenem Ende. Das Ende bestimmen die jeweiligen Mitspieler. Die Autorin spielte es mit sich zufällig begegnenden Menschen auf Straßen und Plätzen.

Und immer lockt das Spiel weckt die Lust, über gewohnte Kulissen hinauszublicken und sich ein neues Spielfeld aufzutun.

Bitte Gesamtverzeichnis anfordern!



Brandes & Apsel
Fichardstr. 39
6000 Frankfurt 1

Aus Diplom- und Forschungsarbeiten von Gerd Koch. Berlin 1986, 112 Seiten. Bestelladresse: Gerd Koch, FHSS, Karl-Schrader-Str. 6 1000 Berlin 30.

Das Heft 1, 1985/86, der „KORRESPONDENZEN:“ ist noch in einigen Exemplaren vorhanden.

Inhalt

Ingo Scheller: Über die szenische Interpretation von Dramentexten

Lutz Carsten Gecks: Theaterpädagogik für Pädagogen

Beate Uptmoor: Die Entstehung des Tanztheaterstückes „Hexen“. Aus der Arbeit im Freizeitzentrum mit Mädchen.

Roland Klar, Gisela Schlottmann: Ein Theaterspektakel mit Jugendlichen aus Jugendwohngemeinschaften.

Gerd Koch, Rita Marx: Theaterbesuch mit Kindern. Erlebnisse mit Brechts „Kaukasischem Kreidekreis“.

Florian Vaßen: „Asiatische Moral“ und „jüdisches Anpassungsvermögen“.

Münsteraner Arbeitsgruppe: „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ — Versuch einer Rekonstruktion.

Ralf Schnell, Florian Vaßen: Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen. Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe

Axel Schnell: Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern.

Wolfgang Schlüns: Aufführung des „Jasagers“ und des „Neinsagers“ in der Pauluskirche Altona am 30. 6. 1985.

Rainer Jordan: Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz — ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken. Lehrstück-Bibliographie 1984/85

Es kann gegen Einsendung von DM 3,- in Briefmarken bestellt werden.