

KORRESPONDENZEN:

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

HEFT 3/4 1988

Arbeitsfelder der Theaterpädagogik



**Bertolt Brecht nicht nur zum 90. Geburtstag
Heiner Müller: Wi(e)der das Lehrstück**

Inhalt:

	Seite
Editorial	3
Arbeitsfelder der Theaterpädagogik	
Hans-Wolfgang Nickel: Die Notwendigkeit einer spielpädagogischen Ausbildung	4
Reiner Steinweg: „Friedenserziehung“ als Praxisfeld der Theaterpädagogik	5
Otto Clemens/Peter Rautenberg: Experiment: Eimsbütteler Welttheater. Erfahrungen und Konsequenzen aus der Praxis eines Stadtteiltheaters auf ABM-Basis	7
Susann Teewes: Freie Theatergruppen sichern Spuren und präsentieren sie	9
Gerd Koch/Dorothea Salje: Internationale Jugendkulturarbeit zur „Geschichte von unten“ – auch ein Arbeitsfeld für Theaterpädagogen/innen	12
Peter Ferneding/Rainer Schiedel: Age exchange Theatre	15
Otto Clemens/Peter Rautenberg: Theater mit Kindern und für Kinder im Rahmen eines Stadtteil-Theaterprojekts	16
Theater der Erfahrung: SPÄTER PUTZ. Senioren-Theater, aber ganz anders	18
Florian Vaßen: Theaterarbeit in der politischen Erwachsenenbildung. Statt eines Praxisfeld-Berichts	19
Gertrude Weis-Wruck: „Ich und mein Körper.“ Theaterspielen in der Lehrertfortbildung	21
Florian Vaßen: Praxisfeld Universität: Theaterpädagogik im Germanistikstudium	22
Hans-Martin Ritter: Theaterarbeit mit Masken	23
Beate Kasperek/Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen: Theaterpädagogische Arbeit mit Multiplikatoren	27
Catarina Kurfess: Gedanken einer „Öffentlichkeitsdramaturgin“	27
Bertolt Brecht nicht nur zum 90. Geburtstag	
Gerd Koch: Bertolt Brecht sagte: „Schreiben Sie, daß ich unbequem war und auch nach meinem Tod zu bleiben gedenke. Es gibt auch dann noch gewisse Möglichkeiten.“ – bb zum 90.	29
Heiner Müller: Zum Lehrstück	29
Florian Vaßen: Heiner Müller – Der „konstruktive Defaitismus“ oder Das Warten auf Geschichte hat sich gelohnt	30
Florian Vaßen: Lehrstück und Gewalt. Ulrike Meinhof und „Die Wiederkehr des jungen Genossen aus der Kalkgrube“	31
Gerd Koch: Hendrik Höfgens Theaterkonzept in Istvan Szabós Film „Mephisto“ nach Klaus Manns Roman	32
Florian Vaßen: Brechts Lehre vom richtigen Verhalten – ohne Lehrstück? Zu Helmut Fahrenbach: Brecht zur Einführung	34
Lehrstück-Bibliographie 1986/87	36

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 3/4 · 1988

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

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

Preis: 5,- DM

Editorial

KORRESPONDENZEN: das heißt, da hängt manches mit manchem zusammen; da bedingt das eine das andere; da kann das eine ohne das andere nicht sein.

KORRESPONDENZEN: das heißt, da wird geschrieben, adressiert, geantwortet.

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

KORRESPONDENZEN: der Doppelpunkt am Ende spricht Erwartung und Offenes an; will andeuten, daß kommuniziert, daß gearbeitet wird – mit anderen ...

Diesmal in KORRESPONDENZEN: „Arbeitsfelder der Theaterpädagogik“, ein Schwerpunkt, der zeigt, wie manches mit manchem zusammenhängt, wie vom Brennpunkt des Theaters, des Theatralen oder Spielerischen vieles in andere Gegenden weist, sich andernorts manifestiert; wie Theaterpädagoginnen und -pädagogen (die eigentlich noch gar nicht ausgebildet werden, siehe KORRESPONDENZEN: Heft 2 zur Spielleiterausbildung und Nickels Beitrag in diesem Heft) verschiedene gesellschaftliche, politische und ästhetische Felder beackern und mit ihren Methoden, Inhalten und Perspektiven neu formulieren. Der russische Theaterreformer Stanislawski wußte schon von der Maßlosigkeit des Theaters zu berichten: Wie viele Künste und Aktionsformen der Menschen vereinigt das Theater als humane Kommunikationsform?! Welchen Themen widmet es sich?! Allen! Wen mag das Theater – so maßlos! – anzusprechen?! Alle!

Einen nicht vollständigen Einblick in das, womit theaterpädagogisches Tun korrespondiert, gibt dieses Heft der KORRESPONDENZEN: Noch längst nicht alle Praxisfelder sind hier versammelt – jedoch einige, die bislang nicht so sehr im Blickpunkt standen: Theaterpädagogische Einführungen ins literaturwissenschaftliche Studium, Friedenserziehung, historische Spurensicherung und Präsentation, internationale Jugendkulturarbeit, zielgruppenorientiertes Theater usw. Die Redaktion freut sich auf ergänzende Beiträge aus hier nicht dokumentierten Arbeitsfeldern für Heft 5 der KORRESPONDENZEN: Und sie freut sich auf Kritik, Korrektur, Erfahrungsberichte und theoretisch-konzeptionelle Beiträge!

*

Die Herausgeberin der Zeitschrift KORRESPONDENZEN, die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., hat einen wichtigen Ursprung in ihrer jahrelangen entfalteten und entfaltenden Arbeit mit Bertolt Brechts (Theater-Spiel-)Stück-Typus „Lehrstück“. Jedes Heft der KORRESPONDENZEN: widmet einige Seiten diesem avancierten theaterpädagogischen Arbeitsfeld. So auch diesmal – aber nun noch aus einem historischen Grund: Bertolt Brecht wäre im Februar 1988 90 Jahre alt geworden. BB wünschte sich, daß man von ihm einst sagen möge, er habe Vorschläge gemacht. Was aus einigen seiner Vorschläge geworden ist, wie sie noch heute aktuell und/oder unerfüllt sind, davon mag der Brecht-Teil des Heftes zeugen. Er enthält eine umfangreiche Textcollage mit Äußerungen Heiner Müllers zu Sinn, Nutzen, Zweifel und Impuls der Brechtschen Lehrstücke bzw. zu der ihnen innewohnenden Methode und Zielrichtung. Die Zusammenstellung der Äußerungen Heiner Müllers wurde von ihm autorisiert. Des weiteren zu Brecht: Wir notieren Erinnerungen von Sergej Tretjakow, einem sowjetischen Literatur-Theoretiker wie -Praktiker, den Brecht einen seiner Lehrer nannte. Wir gehen ein auf das Stichwort „Gewalt“ in den Lehrstücken und der Rezeption durch die Rote Armee Fraktion; wir sprechen von Verhaltensübungen mittels Lehrstück-Arbeit und zitieren den Umgang mit Brecht-Fragmenten im „Mephisto-Film“. Zuletzt: Die Lehrstück-Bibliographie wird komplettiert (siehe den 1. Teil in Heft 1 der KORRESPONDENZEN:).

*

KORRESPONDENZEN: Es sollen Verbindungen geknüpft werden. Das vorliegende Heft spiegelt ein theaterpädagogisches Netzwerk wieder. Eine herzliche Einladung an die Leserin, an den Leser: Herausgeber und Redaktion bitten um Beteiligung am Projekt KORRESPONDENZEN: Heft 5 erscheint 1988 – es soll wieder Diskussionsbeiträge und eigenständige Artikel zur Theaterpädagogik als einem weitem Feld enthalten. Wir bitten um Korrespondenz!

Gerd Koch/Florian Vaßen

Neuerscheinung

Im Frühjahr 1988 erscheint die 2., um einen **theaterpädagogisch-praktischen** Teil erweiterte Untersuchung von

Gerd Koch:
Lernen mit Bert Brecht.
Bertolt Brechts
politisch-kulturelle Pädagogik

im Brandes & Apsel Verlag, ca. 340 Seiten,
ca. DM 29,80
(Anfragen auch beim Autor: Sieglindestraße
5, 1000 Berlin 41).

Was für die „KORRESPONDENZEN:“ Bertolt Brecht, ist für die Zeitschrift

„VorSchein“

Ernst Bloch: Eine Zeitschrift der Internationalen Bloch Assoziation und der Ernst Bloch Initiativen. Das neueste Heft mit dem Schwerpunkt **„Ernst Blochs Philosophie, Weiblichkeit, Feminismus, Frauenfrage“** und mit weiteren Beiträgen zur Philosophie Blochs und ihrer Randgebiete ist soeben erschienen.

Bestellungen (und Informationen) über Ulrich P. Trappe, Paulsenstraße 19, 1000 Berlin 41.

Arbeitsfelder der Theaterpädagogik

Hans-Wolfgang Nickel

Die Notwendigkeit einer spielpädagogischen Berufsausbildung

Eine Berufsausbildung für Spielpädagogen gibt es bisher nicht. Immer dringender aber wird ihre Notwendigkeit. Mehr als 100 halbprofessionelle Gruppen machen Kindertheater mit Kindern; alle Stadt- und Landesbühnen inszenieren Theater für Kinder, einige Gruppen haben sich auf Vorführ- und Mitspieltheater für Kinder und Jugendliche spezialisiert; an 29 000 deutschen Schulen, in 3 100 Jugendfreizeitstätten und 25 500 Kindergärten (Zahlen von 1972), auf einer ganzen Reihe von Abenteuerspielplätzen und in Heimen gibt es immer wieder Lehrer, Erzieher, Kindergärtnerinnen, Eltern und Hilfskräfte, die mit den Mitteln des Kindertheaters zu arbeiten versuchen. Und zumindest seit 1972 gibt es Abiturienten, die mit dem speziellen Berufswunsch 'Theaterpädagoge' von der Oberschule kommen und nach einer geeigneten Ausbildungsstätte suchen.

Mühsam und stückweise müssen sie sich ihre Ausbildung zusammenklauben: an den vorwiegend historisch interessierten Theaterwissenschaftlichen Instituten der Universitäten, an den fast nur auf das Erwachsenentheater ausgerichteten Schauspielschulen, an Fachhochschulen, die wenigstens manchmal auch ein Fach wie 'Kinderspiel und Arbeit' oder 'Medienkunde' anbieten, an Pädagogischen Hochschulen schließlich, wo nur die PH Berlin einen ausgearbeiteten Studiengang mit Abschlußprüfung im zweiten Wahlfach 'Schulspiel' eingerichtet hat.

Keine dieser Institutionen ist voll zuständig und geeignet; die Interessenten behelfen sich mit Tagungen und Werkstätten, mit eigenen Versuchen und Bücherlesen, mit Hospitationen im Ausland und dem Studium von Nachbarfächern, die wenigstens in die Nähe des Kindertheaters führen.

Wenn aber das wichtigste Instrument Kindertheater nicht im gut gemeinten Nebenbei des Freizeithobbys stecken bleiben soll, dann muß ein spezieller Ausbildungsgang Kindertheater entwickelt werden; es muß möglich sein, in den nächsten 10 Jahren zunächst jährlich etwa 20, später jährlich etwa 200 Spiel- und Theaterpädagogen auszubilden.

(H. W. Nickel, In: Dokumentationen der Akademie der Künste, Seite 21)

Diese kräftigen Worte sind mehr als zehn Jahre alt; sie beziehen sich auf einen ersten Ausbildungsversuch, die „Ausbildungsakademie Kindertheater“ von 1973, die zusammen mit dem Kinderforum Spiel und Theater von der Akademie der Künste dokumentiert wurde (Hg. von D. Scheper, Dokumentationen 3, Teil 2). Sie wurden also formuliert in einer Zeit des Schwungs und der Entwicklung, der Lust am Neuen, der Hinwendung zu konkreter (emanzipatorischer) Arbeit mit vernachlässigten Gruppen und Randbereichen der Gesellschaft.

Heute, in einer anderen Stimmungslage, zwischen resigniert und wütend, weil alles so langsam geht, weil es stagniert oder rückwärts läuft, heute muß man trotz allem mit anderen Worten zu gleicher oder ähnlicher Einschätzung kommen:

- ungebrochen ist der Wunsch vieler Leute zu direkter, sinnvoller, eigenverantwortlicher Tätigkeit (mit anderen Menschen); ungebrochen also auch der Drang hin zur Spiel- und Theaterpädagogik, zum Spielen und Theatermachen.
- Stark und dringend ist der Wunsch nach Lernen und Ausbildung in diesem Bereich.
- Vieles, was angeboten wird, reicht höchstens zum Schnuppern; langfristige, solide Ausbildungen gibt es kaum (meist nur als Plan, vielfach im Ausland).

Im Ausland (in Österreich z. B.) läßt sich auch ablesen, wie Fortschritte sehr mit **institutionellen** Veränderungen zusammenhängen; seit es einen Freigegegenstand Schulspiel in der Studententafel aller österreichischen Schulen gibt, gibt es dort eine ausgearbeitete, zusammenhängende, fundierte Ausbildung. Ähnlich hat die Institutionalisierung des Schülertheatertreffens (jetzt: Theater-treffen der Jugend) in Berlin zu einer Fülle von regionalen Treffen geführt; ähnlich zog die Einrichtung von Grundkursen Darstellendes Spiel in der Gymnasialen Oberstufe Ausbildungsmodelle nach sich. Ablesen läßt sich an dieser Entwicklung freilich auch, daß das KUNSTfach Theater erwünscht ist, der LEBENSBE-REICH des SOZIALEN Lernens im Spiel weniger.

Was die Entwicklung des Instituts für Spiel- und Theaterpädagogik in Berlin angeht, so ist zunächst eine Rückstufung festzuhalten:

- aus dem grundständig zu studierenden zweiten Lehrerrüfungsfach Schulspiel (an der früheren Pädagogischen Hochschule Berlin, eingerichtet 1969!) wurde ab 1981 eine Zusatzqualifikation, die man erst nach dem zweiten Staatsexamen gleichsam als Hobby studieren darf, freilich von der Grund- und Hauptschule nun auch ausgedehnt auf Gymnasium und Oberstufe (was zweifellos erfreulich ist). Gleichwohl bleibt das kulturpolitische Ziel, in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien wieder zu einer echten Grundbildung UND zu einer Verankerung in der allgemeinbildenden Schule zu kommen.
- Dann ist von einem Fortschritt (im Schneckenang) zu berichten. Der seit langem konzipierte Aufbaustudiengang (der sich also NICHT NUR auf die Schule richtet, sondern auf den Gesamtbereich Spiel und Theater zumal AUSSERHALB der Schule; vom Kindertheater über Freie Gruppen bis zum Jugendfreizeit- und Altersheim, von therapeutischen bis zu künstlerischen Formen) wird jetzt endlich mit einem „Probendurchlauf“ von etwa 20 Studenten durchgeführt; sie werden im Frühsommer 1988 abschließen; anschließend rechnen wir mit der endgültigen Einführung dieses Studienganges. Kulturpolitisches Ziel ist AUCH für den AUSSERSCHULISCHEN Bereich eine Ausweitung zu einem grundständigen Studiengang.

Neben der eigentlichen Ausbildungsarbeit aber ist von den Spiel- und Theaterpädagogen immer noch und wieder kulturpolitisches Engagement zu fordern – Anstrengungen also, innerhalb der Gesellschaft den notwendigen „Spiel“-raum erst zu erstreiten.

Diesem Ziel dient die Zusammenarbeit des Instituts mit den Berufsvereinigungen, der LAG (Landesarbeitsgemeinschaft) Spiel und Theater in Berlin, der BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft) und dem BUSTA (Bundesverband Spiel Theater Animation); diesem Ziel dienen die vielfältigen Fachtagungen und Arbeitstreffen, die Ferienkurse und Symposien. Zu berufspolitischen Fragen sei insbesondere auf das ARBEITSTREFFEN AUSBILDUNG verwiesen, das der BUSTA in Zusammenarbeit mit der BAG in Berlin durchgeführt hat (7. und 8. November; nähere Informationen auch über das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik: Malteserstraße 100, 1000 Berlin 46).

Anschrift des Verfassers: per Adr. Institut für Theaterpädagogik, Malteserstraße 100, 1000 Berlin 46

Reiner Steinweg

„Friedenserziehung“ als Praxisfeld der Theaterpädagogik

Der Theaterpädagoge? Es gibt viele Arten von Theaterpädagogik, viele Arten und viele Orte der Friedenserziehung und die Grenzen von „Politischer Bildung“ und „Friedenserziehung“ sind fließend.

Unter „Friedenserziehung“ oder richtiger: „Erziehung zur Friedens- und Konfliktfähigkeit“ sollen hier alle Bemühungen verstanden werden, die darauf abzielen a) Bewußtsein für die Strukturen, Mechanismen und die Dynamik der Gewalt im Zeitalter der Massenvernichtungsmittel zu wecken, b) die eigene **Verwicklung** in diese Dynamik und daher auch die mitverantwortung für die **Entwicklung gewalttätiger und friedensfördernder politischer Strukturen zu erkennen und anzuerkennen** sowie c) **Fähigkeiten zu fördern**, diese Verantwortung auf unterschiedlichen Ebenen wahrzunehmen. Dabei kann der Akzent einmal stärker auf der kognitiven Ebene (a), das andere Mal auf der ethischen (b) oder der emotionalen und Verhaltensebene liegen (c). „Friedens- und Konflikt-erziehung“ wird aber immer alle drei Aspekte berücksichtigen, oder sie ist keine.

Pädagogische Praxis – sei es im Kindergarten, in der Schule, in der außerschulischen oder in der Erwachsenenbildung – ist immer dann auch „Friedenserziehung“, wenn diese drei Ziele verfolgt werden, gleichgültig, unter welchem Etikett diese pädagogische Praxis stattfindet. Die Kritik der Gewalt und ihrer Gründe kann im Lateinunterricht (1) genauso wirksam werden wie im „Theater der Unterdrückten“ nach Boal. Entscheidend sind die zugrundeliegenden Intentionen.

Wirklich? Die Intentionen des „Erziehers“ und seine tatsächliche Praxis könne sich auch völlig widersprechen, können sich gegenseitig aufheben. Es ist im Extremfall, der aber keineswegs so selten ist, möglich, tagaus, tagein gegen Krieg und seinen Gewaltuntergrund zu „predigen“ und gleichzeitig unentwegt Gewalt zu säen, z.B. durch ein Zuviel an „Erziehung“ – und sie es „zum Frieden“ –, an „Programm“, durch emotionale oder auch mentale Überwältigung (Vergewaltigung) der „Zöglinge“ – diese Begriffe der Pädagogik sind in den letzten Jahren mit Recht in Verruf geraten und damit auch der Begriff „Friedenserziehung“. (2) Es kommt also entscheidend darauf an, ob die Pädagogen über die Beschreibung friedenspädagogischer Lernziele hinaus in der Lage sind, ihren „Erziehungsstil“, ihr eigenes Interaktionsverhalten, ihre – meist unbewußten – Anteile an der Gewaltförmigkeit der Gesellschaft, ihren eigenen Haß, manchmal auch auf die ihnen anvertrauten Kinder, zu erkennen und konkret zu bestimmen, als Tatsache zum Bewußtsein zuzulassen und sich durch gezielte Selbstreflexion zu einem bewußten und dadurch distanzier-ten Umgang damit zu befreien. (3)

An dieser Stelle kann (u. a.) Theaterpädagogik als Instrument der „Friedenserziehung“ ansetzen. Erwachsenenbildung in diesem Sinne ist m. E. das wichtigste Feld, die bedeutsamste Schnittfläche von Friedens- und Konflikt-erziehung mit der Theaterpädagogik. Denn **alle** Erwachsenen sind an irgendeiner Stelle, ob sie wollen oder nicht, auch „Erzieher“, wirken mit ihren Haltungen auf Kinder, auf Jugendliche (oder auch auf andere Erwachsene) als pädagogische Vorbilder – in ihren Familien, in ihrer alltäglichen Umgebung, am Arbeitsplatz oder z. B. in (friedens-)politischen Initiativen. Sie „vermitteln“ mehr vor- und unbewußt als bewußt Verhaltensmuster, Leitbilder und Grundorientierungen, stärken durch ihr konkretes menschlich/unmenschliches Verhalten, nicht zuletzt in Konflikten, deren Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit oder unterhöhlen sie. Der erste Adressat der „Friedenserzie-

hung“ und damit einer in den „Dienst“ solcher Erziehung sich stellenden Theaterpädagogik sollten also die erwachsenen, Lehrer wie Nicht-Lehrer, sein und nicht die Kinder. (4) Theaterpädagogik eignet sich für diesen Zweck besonders, weil über das **Spielen** von (je nach Modell wörtlich oder der Struktur nach vorgegebenen bzw. spontan erfundenen) Rollen und das verbale Feedback der Mitspieler die in der Regel ausgeblendeten gewaltförmigen Anteile des eigenen Verhaltens, der oft tiefgründige, langjährige Haß auf bestimmte Personentypen, typische Verhaltensweisen in bestimmten sozialen Situationen und gesellschaftlichen Institutionen zum Vorschein kommen, erfahrbar und bearbeitet werden können. Denn Gefühle und prägende Erlebnisse dieser Art schlagen sich in unseren körperlichen Haltungen nieder und kommen unvermeidlich „ins Spiel“, wenn wir Theater spielen, selbst dann, wenn wir Rollen verkörpern, die mit unserem bewußten Sein, unseren Absichten, unserem Wollen und Streben nichts zu tun haben. Gerade die Differenz von (z. B. politischen) Absichten und tatsächlicher Wirkung des eigenen Verhaltens wird durch theaterpädagogische Verfahren sichtbar.

Das gilt sowohl für die an Boal wie für die am „Lehrstück“ Brechts orientierten Ansätze, die an dieser Stelle nicht näher zu beschreiben sind. (5) Sie bewegen sich, auf unterschiedliche Weise, an der Grenzlinie zwischen Persönlichem und Politischem, oszillieren um diese Grenze herum und steigern ihre Wirksamkeit in dem Maße, wie es gelingt, den **Zusammenhang** persönlicher Erfahrungen mit politischen (Gewalt- oder Friedens-) Strukturen sichtbar zu machen. In dem schon erwähnten, wenn auch an unterschiedlichen „Stellen“ im Seminarverlauf denkbaren (6) verbalen Feedback auf gespielte Szenen muß Raum sein für das Assoziieren und Reflektieren politischer Strukturen, das Überspringen von im Spiel beobachteten zwischenmenschlichen Interaktionen zu „typischen“ Erfahrungen mit Institutionen, Instanzen und Verhältnissen unserer Gesellschaft oder auch der „Weltgesellschaft“. Das gelingt nicht immer gleich gut, aber Theaterpädagogik als Friedens- und Konflikt-erziehung sollte diese Verknüpfung beider Sphären zumindest im Ansatz erfahrbar machen. Eine so orientierte theaterpädagogische Arbeit mit **Erwachsenen** kann stattfinden (und findet derzeit real statt) in

- Institutionen der Erwachsenenbildung (7),
- Hochschulen und Fachhochschulen (8),
- in Institutionen der Friedensbewegung und Friedensforschung (9),
- in Friedensinitiativen (10),
- in politischen Parteien bzw. mit Gruppen politischer Parteien. (11)

Darüberhinaus gibt es aber auch Ansätze, Theaterspielen oder allgemeiner: „Darstellendes Spiel“ in pädagogischen Prozessen mit **Kindern und Jugendlichen** zu verwenden:

1. Im Theaterpädagogischen Forschungsprojekt „Jugend und Gewalt“ wurde in den Jahren 1979 bis 1983 der empirische Nachweis erbracht, daß im Rahmen der außerschulischen Jugendbildung das Lehrstück-Modell Brechts in diesem Sinne praktisch gemacht werden kann. (12) Allerdings mußten die Beteiligten sich stärker als erwartet das entsprechende Praxisfeld selbst erschließen. Am sinnvollsten erscheint nachträglich die Form **schulbegleitender 14tägiger Kurse**, in denen Jugendliche die gesamte freie Zeit nach der Schule bis zum anderen Morgen in einer nahegelegenen Tagungsstätte verbringen, wobei nach der notwendigen Erholung von der Anstrengung der Schule und den Schularbeiten etwa 2 – 3 Stunden täglich Zeit für Theaterspielen bleiben.

(13) Noch ist diese Form der außerschulischen Jugendarbeit nicht „etabliert“. Ihre Anwendung bleibt der Initiative einzelner Pädagogen überlassen; aber unsere Erfahrungen sprechen dafür, daß sie zukunftsfruchtig und mit relativ geringen Widerständen durchsetzbar ist. Eine weitere, ebenfalls praktizierte Form sind Theaterkurse im Rahmen sogenannter Projektwochen, die in vielen Schulen einmal jährlich stattfinden und zu denen auch gelegentlich Pädagogen von außerhalb der Schule Zugang haben. Die Teilnehmer sollten beim **Lehrstück-Modell** nicht unter 15 Jahre alt sein.

2. Ein in **Schweden** entwickeltes Modell einer Friedenserziehung sieht, darin dem Ansatz Boals verwandt, vor, daß Schüler – im Rahmen eines dreistufigen Vorgehens (1. Erzeugung emotionaler Betroffenheit über Kriege durch geeignete Medien, 2. Informationen und Diskussionen über Kriegsursachen und 3. Übungen in gewaltfreier Kommunikation) – ihren Mitschülern kleine (Konflikt-)Dramen vorspielen, die an einem bestimmten Punkt abgebrochen werden, um mit den Zuschauern gemeinsam zu erörtern, wie es weitergehen könnte. (14)

3. In **Holland** wird seit Anfang der 80er Jahre ein umfangreiches und gut durchdachtes Projekt der Friedenserziehung mit Schülern bis zu 12 Jahren (Grundschule und Sekundarstufe I) praktiziert, das neben bestimmten eher kognitiven Lernvorgängen (wie z. B. Sammeln und Verarbeiten relevanter Informationen durch die Schüler) auch stark die Verhaltens- und Kommunikationsebene thematisiert, u. a. durch Rollenspiele. (15) (Das theaterpädagogische Element scheint hier eher rudimentär ausgeprägt zu sein.)

4. Der von **Ingo Scheller** in Oldenburg aufgegriffene und weiterentwickelte Ansatz des Modellversuchs „Künstler und Schule“, politische Verhältnisse in unterentwickelten Ländern, z. B. Guatemala, die in besonderem Maße Gewaltverhältnisse sind, in der Form eines längeren, angeleitet improvisierten Theaterspiels erfahrbar zu machen, kann ebenfalls dem Praxisfeld „Friedenserziehung“ zugeordnet werden, auch wenn er nicht so überschrieben ist. Es handelt sich um ein Modell, in dem die Pädagogen eine fortlaufende Geschichte erzählen, z. B. die Geschichte der Bewohner eines indianischen Dorfes, die von ihrem über Jahrhunderte bewohnten Grund und Boden vertrieben werden. In diese Geschichte werden immer wieder gespielte Szenen eingebaut, an denen die ganze Schulklasse, gestützt auf vorher gesammelte Materialien und Informationen, teilnimmt. Dabei spielen die Pädagogen selber mit (wie übrigens in den meisten der hier erwähnten theaterpädagogischen Ansätzen), vorwiegend in den Rollen der Herrschenden, Ausbeuter und Unterdrückter oder ihrer Handlanger. (16) Auch hier wird man es nicht beim Spiel allein belassen können, sondern in anschließenden Gesprächen mit den Kindern inter-kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten gerade auch hinsichtlich der Aggressions- und Gewaltkultur bzw. unterschiedlicher Formen von personaler und struktureller Gewalt zu entdecken suchen.

5. Schließlich soll der traditionelle Ansatz einer Theaterpädagogik von der Bühne herab in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. So hat z. B. das „**Salzburger Kinder- und Jugendtheater**“ ein Programm „Frieden ist mehr als ein Wort“ erarbeitet und 1985/86 in 191 Vorstellungen mit insgesamt 34 000 Besuchern, vor allem in Schulen aufgeführt. Es handelte sich um eine Art Revue von Texten und Szenen u. a. von Biermann, Böll, Borchert, Brecht, Frisch, Hesse, Kästner, Lessing (die Ringparabel) und C. F. v. Weizsäcker. Die Kinder wurden über ein „Preisraten“ (Preise: drei Poster von Picasso mit der Friedenstaube) aktiv beteiligt: „Was kann jeder von Euch für die Erhaltung und die Vertiefung des Friedens tun?“ Die Antworten der Kinder, oft recht fantasie reich, werden von dem Schauspieler, der das Quiz leitet, teilweise noch ergänzt, entfaltet, erweitert. Beim Quiz wie in den dargebotenen Szenen und Texten wird altersangemessen auf das jeweilige Publikum reagiert, durch Austausch von Texten und Spielweisen. (17) – Wahrscheinlich kann die Theaterpädagogik des Vorführtheaters nicht jene Intensität erreichen, die in den Erkenntnis- und Selbsterkenntnisprozessen beim Selber-Spielen möglich ist; aber offensichtlich kann starke Teilnahme und Betroffenheit

entstehen, und das in einer Breite, die den anderen Ansätzen prinzipiell verwehrt ist. Für wieviele Kinder wird dies die einzige Begegnung ihres Lebens mit Borchert oder Brecht gewesen sein? Lebendig vorgetragen, können diese Texte und Szenen einen tiefen, lebenslang wirksamen Eindruck hinterlassen, der nicht ganz ohne Folgen für das (friedens-)politische Engagement bleiben wird.

Die kleine Skizze des theaterpädagogischen Praxisfeldes „Friedenserziehung“ ist ein Protokoll dessen, wovon der Autor zufällig erfahren hat. (18) Sie ist sicher stark ergänzungsbedürftig und sollte eher Anregung zum Austausch von Erfahrungen und Wissen sein als einen systematischen Überblick vermitteln. Informationen und Kritik bitte an: Reiner Steinweg, Friedensforschung Linz, Weißenwolfstraße 17 a, A-4020 Linz.

Anmerkungen

1. Dazu siehe in Kürze: Volkhard Brandes/Frank Wende/Reiner Steinweg (Hg.), „Ich verbiete Euch zu gehorchen!“ Ernst Werner – Lehrer aus Leidenschaft wider die politische Unvernunft. Dokumente, Erinnerungen, Wirkungen, Frankfurt/M. (Verlag Brandes & Apffel), 1988.

2. Christian Büttner, Die Angst der Kinder vor ihren Beschützern, oder: Skepsis gegen Friedenserziehung als Programm, in: Reiner Steinweg (Red.), Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Möglichkeiten der Friedenserziehung (= Friedensanalysen 19), Frankfurt/M. 1984, S. 26-64.

3. Büttner, ebenda; vgl. auch Reiner Steinweg/Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch, Weil wir ohne Waffen sind, Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht, Frankfurt/M. (Brandes & Apffel) 1986, darin die Kapitel „Spezifischer Aufmerksamkeitsbereich im Lehrstückprozeß: Gewalt (S. 35-50) und „Der Anblick der Gewalt. Vom ‚Jasager‘ zum ‚Bösen Baal‘: ein pädagogischer Prozeß“ (S. 239-286).

4. In dem in Anm. 2 genannten Band über Friedenserziehung ist aus diesem Grund ein Arbeitsmodell für den Kindergarten auf die Eltern der Kinder bezogen: Hans-Jürgen Schmidt, Friedensarbeit fängt mit den Kleinen an. Ein Entwurf für ein friedenspädagogisches Seminar mit Kindergarten-Eltern eines ev. Kindergartens, in: R. Steinweg (Red.), Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder (s. Anm. 2), S. 65-105.

5. Augusto Boal, Theater der Unterdrückten, Frankfurt/M. 1979; verschiedene Lehrstück-Ansätze in: Steinweg/Heidefuß/Petsch, Weil wir ohne Waffen sind (s. Anm. 3), und in: Gerd Koch/Reiner Steinweg/Florian Vaßen (Hg. im Auftrag der Gesellschaft für Theaterpädagogik), Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, Köln 1984.

6. Während die meisten Lehrstück-Konzepte von Reflexions- und Feedbackphasen nach jedem Spiel oder jedenfalls jeder Spieleinheit ausgehen, verlegt Gerburg de Atencio die Reflexion entschieden ans **Ende** einer Lehrstückwoche, siehe: G. de Atencio, Über das Lernen im Lehrstück. Mit einer idealtypischen Skizze einer Lehrstückwoche, in: Koch/Steinweg/Vaßen (s. Anm. 5) S. 109-126.

7. U. a. das österreichische Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang in A-5350 Strobl; die Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung, Wien; an beiden Orten finden solche Seminare inzwischen regelmäßig statt.

8. Regelmäßig seit 1981 am Fachbereich Sozialarbeit der Fachhochschule Frankfurt/M.

9. Hier ist in erster Linie der Tübinger „Verein für Friedenspädagogik“ zu nennen, der seit 1979 regelmäßig Seminare mit einem Modell „Darstellendes Spiel“ anbietet, in dem es unter anderem um die genauere Rekonstruktion von Wirklichkeitssegmenten und ihre Reflexion geht (Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 7400 Tübingen); ferner die „Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion. Die Kurve“ in 3131 Wustrow (Kirchstraße 14) und das österreichische Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung (A-7461 Stadtschlaining, Burg), wo seit 1984 im Rahmen der Internationalen Sommerakademien, jeweils Anfang Juli, regelmäßig auch theaterpädagogische Kurse angeboten und gut besucht werden.

10. Derzeit ist ein neues theaterpädagogisches Forschungsprojekt, das von der Berghof Stiftung für Konfliktforschung gefördert wird, in Vorbereitung. Es soll untersuchen, ob und ggf. mit welchen Modifikationen die im Projekt „Jugend und Gewalt“ entwickelten theaterpädagogischen Ansätze geeignet sind, in der spezifischen Problem-Gemengelage von Friedensinitiativen und umweltpolitischen Gruppen weiterzuhelfen. Es liegen noch keine Erfahrungen vor, aber die ersten Verabredungen mit Friedensinitiativen sind getroffen. Interessenten mögen sich bitte an den Autor wenden, siehe die Adresse am Ende des Artikels.

11. Im Rahmen des in Anm. 10 erwähnten Projekts findet im Januar 1988 ein erstes Seminar mit aktiven Mitgliedern der österreichischen „Grünen“ in Wien statt.

12. Das Ergebnis dieses Projekts ist dokumentiert in: „Weil wir ohne Waffen sind“, s. Anm. 3.

13. Siehe Wolfgang Heidefuß/Peter Petsch/Reiner Steinweg, Außerschulische Jugendbildung in schulbegleitenden Seminaren. Überlegungen zum Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen und Aspekte eines Praxismodells, in: Außerschulische Bildung, hg. vom Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten, H. 2 1981, S. B 40-44.

14. Anatol Pikas, Fredsfostron. Studieförslag och utvecklingsaspekter, hg. von der zentralen Schwedischen Schulbehörde „Skolöverstyrelsen“, Stockholm. Die Materialien können angefordert werden über Prof. Anatol Pikas, Pedagogiska Institutionen, Box 2109, S-75002 Uppsala, Schweden.

15. Robert Aspeslagh/Lennart Vriens, Vredesvoeding: Traktijboek voor het basisonderwijs, Utrecht 1983 (2. Aufl.); vgl. dazu auch R. Steinweg, Wege und Modelle der Friedenserziehung in Holland, Belgien, Frankreich, Schweden und der BRD, in: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, erscheint Ende 1987 in Mattersburg/Osterreich. Zu den didaktischen Grundüberlegungen des holländischen Projekts siehe auch Robert Aspeslagh/Lennart Vriens, „Sei ein aktiver Gestalter deiner Umwelt!“ Frieden für Kinder im Grundschulalter, in: Frithjof Oertel (Hg.), Gewaltfreie Erziehung. Internationale Projektbeispiele zur Friedenserziehung in Elternhaus, Kindergarten und Schule, Düsseldorf (Verlag Schwann) 1986, S. 114-138.

16. Vgl. Ingo Scheller/Rolf Schumacher, Szenisches Spiel als Lernform in der Hauptschule, Oldenburg 1984; Alois Bartels/Gerhard Loose/Dünfried Kötter/Ingo Scheller, Szenisches Spiel als Lernform in der Sonderschule, Oldenburg 1987.

17. Vgl. Salzburger Kinder- und Jugendtheater, Friede ist mehr als ein Wort. Ein Bericht mit Beiträgen von Franz Alt/Robert Jungk/Rudolf Kirchschläger/Florian Kuntner/Astrid Lindgren/Gerald Mader/Hans A. Pestalozzi/Reiner Steinweg/Carl Friedrich von Weizsäcker (und Mitarbeitern des Theaters), Salzburg 1987 (Kinder- und Jugendtheater Salzburg, Imbergstraße 2, A-5020 Salzburg).

18. Wolfgang Sting hat an der Universität Bielefeld 1985 eine Diplomarbeit unter dem Titel „Theater und Frieden. Der Beitrag alternativer Theaterkonzepte zur Friedenspädagogik“ geschrieben (173 S.). Die Arbeit kann über den Verfasser (W. Sting, Klenzestr. 50, 8000 München 5) oder über das **Lehrstückarchiv Hannover** eingesehen werden. Sie ist eher theoretisch angelegt. Konkrete, mitgeteilte Erfahrungen mit der Friedensthematik beziehen sich auf das Konzept Boals und Erfahrungen einiger weniger freier Gruppen. Der Autor versucht, die Lernprozesse in Gruppen mit der Wirkung auf Zuschauer zu kombinieren, gewissermaßen die Vorteile beider Ansätze zu nutzen. – Eine „**Theaterwerkstatt für Friedensaktivisten**“ bietet der Theaterpädagoge, Texter und Schauspieler Matthias Kuhlmann an (Hartwigstraße 97, 5000 Köln 60, Telefon 72 30 09); Workshops, Grundübungen der Theaterarbeit, Straßentheater, Aktionsformen am Info-Tisch usw.

Anschrift des Verfassers per Adr. Friedensforschung Linz, Weißenwölfstraße 17 a, A-4020 Linz.

Gesellschaft für Theaterpädagogik in Hamburg

Nach langen Wehen wurde am 9. Juni 1987 die „Gesellschaft für Theaterpädagogik/Landesverband Hamburg“ gegründet, um auf regionaler Ebene die Interessen der Gesellschaft effektiver wahrnehmen zu können.

Der Vorstand besteht aus folgenden Personen:

1. Vorsitzende: Kirsten Ilsemann,
2. Vorsitzender: Hans-Otto Clemens,
3. Vorsitzender/Kassenwart: Peter Rautenberg.

Weitere Informationen sind erhältlich bei:

Gesellschaft für Theaterpädagogik/Landesverband Hamburg e.V.
Telemannstraße 47
2000 Hamburg 20
Telefon (040) 490 44 43

Otto Clemens/Peter Rautenberg

Experiment: Eimsbütteler Welttheater Erfahrungen und Konsequenzen aus der Praxis eines Stadtteiltheaters auf ABM-Basis

Vorbemerkung

Das EIMSBÜTTELER WELTTHEATER, ein Projekt der GESELLSCHAFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK, hat sich zum Ziel gesetzt, im Schnittbereich von Theaterpädagogik, Spurensicherung und Stadtteilarbeit ein Theaterstück über das Leben eines Stadtteils zwischen 1930 und 1950 zu produzieren. Darin sind die Autoren als ABM-Kräfte für 30 Stunden/Woche beschäftigt. Gehälter und Sachkosten werden vom Arbeitsamt Hamburg und der Behörde für Arbeit, Jugend und Soziales gezahlt. Der Sitz des Projekts liegt im Hamburger Stadtteil Eimsbüttel. Es hat seine Arbeit am 1. 1. 87 aufgenommen. Folgende Thesen wurden nach sechsmonatiger Praxis verfaßt:

Kritischer Kommentar zur bisherigen Praxis

a) zunächst ist darauf hinzuweisen, daß die Tatsache, daß es sich um ein Projekt auf der Basis von ABM (Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen) handelt, bei jeglicher Planung angemessen berücksichtigt werden muß. Die davon ausgehenden Bedingungen wirken sich erheblich auf den Ablauf der Arbeit aus:

- Die zur Verfügung stehende Zeit ist begrenzt.
- Wenn, wie im vorliegenden Fall, persönliches Interesse der Beschäftigten am Gelingen des Projekts vorhanden ist, muß das gesteckte Ziel im bewilligten Zeitraum erreicht werden.

b) Bei jedem neuen Arbeitsfeld ist eine angemessene Einarbeitungsphase einzuplanen, auch wenn schon allgemeine Vorerfahrungen vorliegen. Das Fehlen einer übergeordneten Kontrollinstanz sollte nicht dazu verleiten, diesen notwendigen Schonraum nicht in Anspruch zu nehmen.

c) Dies trifft umso mehr zu, wenn jegliche für einen Arbeitsplatz notwendige Infrastruktur erst aufgebaut werden muß. Sie besteht nicht nur im Aufstellen des üblichen Mobiliars, sondern vor allem in der Herstellung funktionierender Arbeits- und Kommunikationsstrukturen, die sich erst nach einer angemessenen Anlaufzeit entwickeln.

d) Ein weiterer Gesichtspunkt, der bei jeder Arbeit selbstverständlich, bei ABM-Stellen aber sogar beabsichtigt und erwünscht ist, betrifft die Qualifikation und Weiterbildung von Arbeitnehmern in der praktischen Arbeit. Dies muß von vornherein berücksichtigt und bei jeder Beurteilung gewürdigt werden. Es geht also nicht darum, sein Können unter Beweis zu stellen, sondern in erster Linie dieses zu erweitern und praktisch anzuwenden.

e) In diesem Kontext ist es besonders dann, wenn die Arbeit nicht in einem größeren Zusammenhang stattfindet und noch dazu Neuland beschreitet, auf die Notwendigkeit einer Supervision hinzuweisen, die sowohl inhaltlich-konzeptionelle Probleme bewältigen hilft als auch individuelle Schwierigkeiten, die sich aus der Arbeit ergeben, mit berücksichtigt. Diese Aufgabe wurde hauptsächlich von Rainer Jordan erfüllt, von uns jedoch nicht im notwendigen Maße in Anspruch genommen.

f) Die praktische Umsetzung des vorweg verfaßten Konzepts zeigte, daß die oben genannten Bedingungen nicht hinreichend bekannt waren oder berücksichtigt wurden, so daß auch hier konzeptionelle Kritik erforderlich ist:

- Es wurden zwar inhaltlich richtige Überlegungen hinsichtlich begleitender Maßnahmen für die Produktion eines Theaterstücks angestellt, jedoch nahmen diese für den zur Verfügung stehenden Zeitraum und die vorhandene Arbeitskraft einen verhältnismäßig großen Raum ein. Auch wurden zu viele verschiedene Ebenen angesprochen.
- Die einzelnen, zusätzlich für wichtig befundenen Arbeitsbereiche erwiesen sich gemessen an der Gesamtplanung als wesentlich umfangreicher und erforderten viel Routine, so daß der Hauptstrang der Arbeit zeitweise in den Hintergrund geriet.
- Es wurde nicht genügend eingeplant, daß besonders Gemeinwesenarbeit, hier Stadtteilbezug, sich nur längerfristig etablieren kann. Werbung ist dafür zwar unverzichtbar, ersetzt aber eine kontinuierliche Präsenz im Stadtteil nicht. Derartige Vorhaben können sich bei den Zielgruppen erst dann durchsetzen, wenn ihre Ziele und ihre Praxis bekannt und akzeptiert werden.
- Die Formulierung von Arbeitsaufgaben und Zielen muß nicht nur inhaltlich und theoretisch folgerichtig sein, sondern auch notwendige begleitende Maßnahmen müssen mit den vorhandenen Kräften und Arbeitszeiten abgestimmt und entsprechend in die Zielformulierung mit einfließen. Hierbei gilt, daß weniger aufwendige Aktionen qualitativ mehr einbringen können als großangelegte, unüberschaubare Arbeitseinheiten.

g) Das Projekt ist ein Versuch, theaterpädagogische Konzepte und Praktiken, die sich vorwiegend im universitären Bereich entwickelt und bewährt haben, mit der Methode der Spurensicherung zu verbinden und im Arbeitsfeld Stadtteilkultur/Gemeinwesenarbeit zur praktischen Anwendung kommen zu lassen. Die Verbindung dieser drei Bereiche ist noch nicht erprobt worden, jedenfalls nicht hinsichtlich einer Großstadt. Es handelt sich also um ein Pilotprojekt, welches die Basis für weitere ähnliche Vorhaben erarbeiten könnte. Dieser Umstand muß bei der Strukturierung der Praxis berücksichtigt werden. Sämtliche Arbeitsschritte werden also zunächst einmal mehr oder minder von Annahmen ausgehen müssen, die dann in der Praxis bestätigt oder modifiziert werden. Es liegt kein bewährtes Handlungskonzept vor. Das zu entwickeln, ist ein Ziel dieses Vorhabens.

Rückschläge sind also nicht vorrangig als verlorengegangene Zeit zu bewerten, sondern als Aufforderung, das Konzept zu ändern und der Praxis anzupassen. Ein Folgeprojekt wird sich dann auf Erfahrungen und praktisch bewährte Konzeptansätze stützen können.

Forderungen für die weitere Arbeit

a) Im Zentrum unseres Konzepts steht das Theaterstück. Das soll sich in Zukunft auch in der Praxis widerspiegeln. Die dafür anvisierte Arbeitsweise bleibt vorerst gültig, denn sie muß erst erprobt werden. Neu ist die ausdrückliche Einbeziehung von Bewohnern aus Eimsbüttel ins Spiel selbst. Alle anderen Aktivitäten sollten in Zukunft inhaltlich und organisatorisch darauf ausgerichtet sein, damit die Arbeit zielgerichteter wird und mehr Erfolgsaussichten bekommt. Zu diesem Zweck ist das nächste Teilprojekt die im Winter stattfindende szenische Lesung. Sie ist als Zwischenstation auf dem Wege zum Theaterstück gedacht. Sie soll für unser Vorhaben werben, uns im Stadtteil und besonders bei unseren Zielgruppen bekannt machen und ein kultureller Beitrag für den Stadtteil sein. Vor allem aber wird sie uns inhaltlich auf das Theaterstück vorbereiten und eine aktive Mitarbeitergruppe aufbauen helfen.

c) Um diese Gruppe ins Leben zu rufen, müssen sowohl Werbung betrieben als auch die vorhandenen Kontakte aktiviert werden. Dazu findet nach der Sommerpause ein erstes Treffen statt. Aufgabe wird es u. a. sein, die vorhandene Bereitschaft und Motivation der Zusammenarbeit zu konkretisieren und praktische Einsatzmöglichkeiten zu entwickeln. Auf diesem Wege sollen unsere Überlastung und Isolation überwunden werden.

d) Straßenauftritte, Mitspieltheater für Kinder und andere Workshops sollten nach Möglichkeit einen Bezug zum Hauptteil der Arbeit haben, z. B. indem dabei für Mitarbeit geworben wird. Unter Umständen kann auch ein inhaltlicher Bezug hergestellt werden. Darüberhinaus sollten derartige Aktivitäten nur dann unternommen werden, wenn dadurch Spielerfahrung gewonnen oder auch ein kultureller Beitrag geleistet werden.

e) Allgemein muß die Öffentlichkeitsarbeit verstärkt werden. Wir haben dafür einen genügend großen Etat, so daß auch die Erstellung eines attraktiven Plakats möglich ist. Neben Auftritten muß unsere Präsenz in der Öffentlichkeit durch Presseartikel, besonders aber in Form von überall ausliegenden Faltpblättern, gut sichtbar angebrachten Plakaten und persönlichen Informationsgesprächen in möglichst vielen Einrichtungen flächendeckend verstärkt werden. So kann sich unser Name und Vorhaben im Bewußtsein der Bewohner zu einem Begriff entwickeln.

f) In diesem Zusammenhang, aber auch aus konzeptionellen Gründen, ist die Intensivierung des Stadtteilbezugs und des Kontakts zu den hier arbeitenden Initiativen besonders hervorzuheben. Die nächsten Schritte bestehen also darin, daß der soeben gegründete Landesverband Hamburg der GESELLSCHAFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK in der „AG Stadtteilkultur“ Mitglied wird und daß das EIMSBÜTTELER WELTTHEATER in der Eimsbütteler Initiative für ein Stadtteil- und Kulturzentrum mitwirkt. Dies wird nicht zuletzt für eine eventuelle Fortsetzung nach Beendigung der ABM-Zeit von Nutzen sein. Ziel dabei ist eine Verankerung im Stadtteil und Vernetzung mit anderen aktiven Gruppen.

g) Übergreifend muß ein höherer Grad an Professionalität erreicht werden. Dies soll in erster Linie dadurch gewährleistet werden, daß bestimmte Arbeitsschritte, sofern sich ihre Durchführung praktisch bewährt hat, als abgeschlossene Arbeitspakete in eine standardisierte Form gebracht werden. D. h.: Bei jedem größeren Arbeitsschritt, wie etwa Werbeinfo für die Presse, Durchführung von Interviews, Mitspieltheater für Kinder usw., soll versucht werden, einen verallgemeinerten, reproduzierbaren Arbeitsplan festzuhalten, der jederzeit abrufbar ist. Auf diese Weise entfällt doppelte Planungsarbeit. Außerdem wird die Entwicklung einer Routine gefördert, gemachte Erfahrungen liegen schriftlich vor. So steht für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes mehr Energie zur Verfügung.

h) Damit ist auch der Experimentalcharakter des Projekts in die Praxis eingeflossen. Das beinhaltet gleichzeitig, daß die Weiterbildung von uns ABM-Kräften ein integrierter Bestandteil unserer Tätigkeit ist. Dabei spielt die Supervision eine wichtige Rolle: Da wir in keinem größeren Arbeitszusammenhang eingebunden sind, also auf ständige Rückmeldungen von qualifizierter Seite verzichten müssen, werden wir in kürzeren Abständen als bisher unsere Erfahrungen, Planungen und Probleme mit Leuten reflektieren, die unsere Arbeitsweise kennen und fachlich qualifiziert sind.

i) Für eine längerfristige Ausweitung dieser Arbeit in Hamburg ist der hier gegründete Landesverband der GESELLSCHAFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK ein wichtiges Instrument, das in Zukunft auch schon im Zusammenhang mit dem EIMSBÜTTELER WELTTHEATER seine Tätigkeit aufnehmen muß. Dabei wird es von Nutzen sein, weitere Mitglieder, die bereits einschlägig Erfahrungen und/oder Qualifikationen mitbringen, für den Verein zu gewinnen, so daß dieser kompetente, praktisch wie theoretisch interessante Arbeit leisten kann. Dabei ist die Kontaktaufnahme zu ähnlichen Interessengruppen nicht zu vergessen.

Anschrift der Verfasser: per Adr. Eimsbütteler Welttheater, Telemannstraße 47, 2000 Hamburg 13.

Freie Theatergruppen sichern Spuren und präsentieren sie

Vorstellung der Theatergruppe Chawwerusch und Spottleid

Zu Beginn stelle ich kurz die Theatergruppen Chawwerusch und Spottleid mit ihrem Arbeitsansatz der Spurensicherung vor, den ich im weiteren Text näher erläutern werde. Die Theatergruppe Chawwerusch, die hauptsächlich im Odenwald und in der Pfalz arbeitet, existiert seit Ende 1983. Kennengelernt haben sie sich auf einem Wandertheaterprojekt der Spiel- und Theaterwerkstatt Frankfurt, in dem sie sich mit Geschichten von Räubern und Vaganten aus dem Odenwald beschäftigten. Der Name Chawwerusch stammt aus der Sprache der Vaganten (Rotwelsch) und bedeutet Bande, die sich zu einem „Coup“ zusammenschließen. Ihr „Coup“ ist das Theater. An der ersten größeren Produktion 1984 „Vom wilden Odenwald und armen Leuten“ waren 9 Personen beteiligt, die über mehrere Wochen umherziehend ihr Stück zur Aufführung brachten.

Inzwischen besteht die Gruppe aus 6 Personen, wobei 5 von ihnen seit Beginn mitwirken. Es sind drei Männer und drei Frauen hauptsächlich aus pädagogischen Berufen, die 1985 begannen, das Theaterspielen zu ihrem Beruf zu machen und nun um das Überleben als freie Theatergruppe kämpfen. Die Absicht der Gruppe ist es, die Geschichte derjenigen, die in unseren Geschichtsbüchern oft vergessen werden – wie z. B. das fahrende Volk, Außenseiter, Arme etc. – zum Inhalt ihrer Theaterstücke zu machen. Ihr Interesse ist es, über das Leben der sogenannten „einfachen Leute“ mehr zu erfahren. Sie betreiben Geschichtsarbeit im Sinne einer Geschichte von „unten“, indem sie den Standpunkt der Abhängigen und Unterdrückten einnehmen.

Die Beschäftigung damit bleibt jedoch nicht in bloßer Erinnerung stecken, sondern ermöglicht die Bedeutung der Geschichte(n) in Zusammenhang zwischen „Gestern“ und „Heute“ zu erfassen. Spurensicherung heißt, diese verdrängte(n) Geschichte und Geschichten endlich herauszuheben und neu zugänglich zu machen.

Seit 1984 existiert der von Chawwerusch gegründete Verein „Spurensicherung und Volkstheater e.V.“ (1), dessen Hauptziel die Förderung und Durchführung von Projekten ist, die Spurensicherung auf dem Land und in der Stadt betreiben und sich mit der kulturellen Weiterentwicklung des Volkstheaters beschäftigen.

In der Praxis heißt Spurensicherung, im persönlichen Gespräch in den Dörfern der Region, Geschichten aus dem Alltag zu sammeln. Eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit mündlich überlieferter Geschichte ist die Aufarbeitung unterschiedlichster schriftlicher Materialien, wie z. B. alte Dorfchroniken, Heimatdichtungen und Lieder (Dokumentensammlungen und -analyse). Außerdem bedient sich die Gruppe des Wissens ortskundiger Heimatforscher. Zusätzlich spricht der Ort mit seinen Gebäuden eine eigene Sprache.

Diese Geschichte(n) bildet(en) dann die Grundlage für die Erarbeitung der Theaterstücke, die jeweils einen anderen Schwerpunkt haben. Im Sommer ziehen sie mit dem Schaustellerwagen und dem selbst konzipierten Stück als Wandertheater durch die Ortschaften der Region, in der sie die Geschichten gesammelt haben.

Ihre Produktionen sind:

- „Masken, Muskeln, Moneten“ (1985),
- „Jo und Po in der Spiegelstadt“ (1985),
- „Das Lächeln und sein Preis – ein Spielleutespektakel“ (1985),
- „Kartoffelgeschichte(n)“ (ab Mai 1987),
- „Die chinesische Nachtigall“ (ab November 1987).

Theater- und Kabarettgruppe Spottleid

Im Spätsommer 1983 entstand die sechsköpfige freie Theatergruppe Spottleid in Hamburg. Die meisten Gruppenmitglieder sind Pädagogen, die zwischen 1981 und 1984 Theaterseminare mit Jugendlichen und Arbeitslosen durchführten. Das persönliche Kennenlernen und der Spaß am Theaterspielen begann für die meisten im Winter 1979 über die theoretische und praktische Arbeit mit Lehrstücken von Bertolt Brecht. Die gesammelten Lehrstückerfahrungen bildeten somit einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund und eine Arbeitsgrundlage.

Im Rahmen der Hamburger Kulturaktion 1984 (Kabarett im Stadtteil) mit dem Titel „Glück für alle“ produzierten sie in Zusammenarbeit mit der Galerie Morgenland (2) das Kabarettstück „Kopf hoch es könnte schlimmer sein“. Bei diesem Kabarett, das als Revue für Straßenauftritte konzipiert war, ging es um 65 Jahre Stadtteilgeschichte, d. h. um die Alltagsgeschichten und subjektiven Alltagserlebnisse im Spannungsbogen von Vergangenheit und Gegenwart. Es sollte ein Beitrag zu einem Geschichtsverständnis werden, das subjektive Alltagserlebnisse als erlebte Geschichte erkennt.

Hierzu bediente sich die Gruppe der Spurensicherungsmaterialien der Stadtteilgeschichtsforschungsgruppe der Galerie Morgenland. Dies waren historische Fotos des Stadtteils und der Bevölkerung, gesammelte nicht veröffentlichte Interviews mit Leuten aus dem Stadtteil und die Broschüre „Kennen Sie Eimsbüttel?“ Zusätzlich führten die Theaterleute Gespräche mit Personen, die sich mit der Eimsbüttler Geschichte beschäftigten.

Die gesammelten Materialien, besonders die Interviews, boten nun die Grundlage für die Erarbeitung der einzelnen Szenen. Das so entstandene Kabarett wurde im Stadtteil mehrfach aufgeführt. Im November 1986 ist die Theatergruppe als Produktionsgemeinschaft auseinandergegangen. Sie treffen sich jedoch weiterhin zur theaterpraktischen Qualifizierung.

Zwei Männer der Gruppe sind seit Anfang Januar 1987 unter dem Titel „Welttheater Eimsbüttel“ im gleichnamigen Stadtteil tätig. Da bislang keine praktischen Ergebnisse vorliegen, zitiere ich aus dem Konzeptpapier des „Welttheaters“:

„Unser Hauptinteresse richtet sich an die Darstellung und Erforschung von Leben und Erleben im sozialen und kulturellen Raum von Eimsbüttel. Mit anderen Worten wollen wir „Lebensgeschichte/Biographie/Alltag/Wohnen/Milieu/Subjektives aus Eimsbüttel“ sammeln und mit dem richtigen „Zeitgeist“ verbunden zu einem möglichst lebendigen, lebensnahen Mosaik zusammensetzen, das gleichermaßen Allgemeingültigkeit und Individuelles darstellt“ (aus einer Selbstdarstellung der Gruppe 1987).

Warum Spurensicherung in der Theaterarbeit?

Spurensicherung ist für die Gruppe Chawwerusch nicht nur eine Methode, um an geeignetes Theatermaterial zu kommen, sondern gleichzeitig eine Form von Kulturarbeit auf dem Lande (z. B. in der außerschulischen Jugendarbeit). (vgl. unveröffentlichtes Manuskript der Gruppe Chawwerusch, o. J., o. S.)

Da sie zum Stoff ihrer Theaterstücke Geschichte bzw. Geschichten der „kleinen Leute“ aus der Provinz nehmen, wollen sie direkt zu den dort Lebenden gehen, im Sinne einer Geschichtsforschung von „unten“. Durch die Phase der Spurensicherung findet eine direkte Begegnung und Anbindung an den Ort statt. (vgl. Interview 1) Mit der Spurensicherung wird schon ein erster Kontakt mit dem potentiellen Zuschauer geknüpft. Die Leute erzählen Geschichten und die Gruppe verarbeitet sie und spielt sie wieder zurück. Dadurch entsteht ein Kreislauf. Die Spurensicherung ermöglicht dem zukünftigen Zuschauer, in den Prozeß der Her-

stellung eines Stückes mit einbezogen zu werden. (vgl. Interview 2) Spurensicherung ermöglicht eine Kontinuität von Kontakten zu den Leuten in der Region für die Gruppe. (vgl. Interview 1)

Im Prozeß der Spurensicherung vollzieht sich eine Auseinandersetzung über die Geschichte(n) für die Spurensicherer als auch für die Befragten. Mit der Herangehensweise der Oral-History werden die Dorfbewohner innerhalb der Phase der Spurensicherung veranlaßt, sich an Lokalgeschichte zu erinnern, sie wieder zu erzählen, neu zu entdecken und über ihre Situation innerhalb der Geschichte neu zu reflektieren. Es werden hierüber neue Erzählräume geschaffen (vgl. Interview 1). Spurensicherung ist für die Gruppe eine narrative Geschichtsforschung. Es werden hierbei nicht nur Geschichten ermittelt, sondern der Prozeß als solches ist Geschichte. (vgl. Spiess, S. 46)

Für die Gruppe Chawwerusch bedeutet Spurensicherung in der Theaterarbeit auch gleichzeitig die Suche und das Wiederentdecken und Wiederzugänglichmachen von vergessenen Volkskulturformen, z. B. die traditionelle Wanderschauspieltruppe und die Spielmannskultur. (vgl. Spiess, S. 14)

Wie sieht dies nun bei der Gruppe Spottleid aus? Die Gruppe Spottleid hat sich für ihr Stück des Spurenmaterials der Galerie Morgenland bedient. Dieses Material wurde aber auch im Sinne einer Geschichte von unten von der Galerie gesammelt. Es sind Geschichten von Leuten aus dem Stadtteil. Zum Teil hat die Gruppe Spottleid noch selber Gespräche mit Bewohnern geführt und durch die Nähe zu den jeweiligen Personen gute bildhafte Anregungen für die Gestaltung von Szenen bekommen. Der Kontakt mit Zeitzeugen ermöglichte es für sie, Assoziationen zu den Ereignissen zu entwickeln. (vgl. Jordan u. a., S. 8)

Zunächst stelle ich fest, daß beide Gruppen keine übliche Herangehensweise an ihren Stoff haben. Häufig dienen literarische Vorlagen, z. B. Dramen als Material für die Stückentwicklung oder die Gruppe selbst ist Ideenspendeur und Produzent eines Stückes. Bei den beiden Gruppen sind die Geschichte(n) der Leute in der Provinz bzw. im Stadtteil die Grundlage für ein Theaterstück.

Forschung und Darstellung bilden bei der Gruppe Chawwerusch einen zusammenhängenden Prozeß. Dieser bietet für sie eine gute Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu den Bewohnern, wodurch diese sich einbezogen fühlen und eine größere Motivation, zur Theateraufführung zu kommen, erhalten. Es besteht so die Möglichkeit, Schwellenängste der Dorfbewohner gegenüber Theater abzubauen. Mir wurde von der Gruppe Chawwerusch mitgeteilt, daß die existierenden Programme aus der Stadt, d. h. die Theatervorstellungen, nicht so stark frequentiert werden, wie ihre eigenen Vorstellungen. Die Dorfbewohner haben eine größere Distanz zu dem, was aus der Stadt auf das Land gebracht wird. Eben diese Distanz wird durch den Spurensicherungsprozeß aufgebrochen. Dies geschieht zudem gleichzeitig durch die Form der Wanderspielbühne.

Durch den Spurensicherungsprozeß wird ein Kommunikationsprozeß ein Kommunikationskreislauf eingeleitet, der mit dem Geschichtssammeln beginnt, über die Aufführung zu einer weiteren Auseinandersetzung und Kontaktaufnahme der Theaterleute mit dem Publikum und dem Publikum untereinander führt. Spurensicherung ermöglicht einen sehr persönlichen Kontakt zum zukünftigen Zuschauer.

Wird dieser Gesamtprozeß von Spurensicherung nun in die Theaterarbeit integriert, stellt dies zugleich einen wesentlich größeren Arbeitsaufwand und Anstrengung für die Theaterleute dar und ist wohl nur schwerlich bzw. gar nicht ohne finanzielle Unterstützung zu leisten. Das heißt für mich, daß diese Aufgaben langfristig nur von einer Gruppe mit finanzieller Absicherung gelöst werden kann.

Die Gruppe Spottleid hat den Spurensicherungsprozeß im Vorfeld nur zu einem geringen Teil mit einbezogen, worunter ein direkter Kontakt zum potentiellen Zuschauer leidet. Ein so explizit in den Vordergrund gestellter Ansatz liegt bei ihnen auch nicht vor. Wie bei der Gruppe Chawwerusch dienen aber auch die Geschichten der Stadtteilbewohner zur Grundlage des Theaterstückes. Dafür entsteht mit der Arbeit von Spottleid ein neuer

Aspekt, nämlich die Zusammenarbeit dieser Gruppe mit einer Stadtteilinitiative im Sinne eines gegenseitigen Austausches, arbeitsteiligen Arbeitens und Erprobung neuer Möglichkeiten der Veröffentlichung von Spurensicherungsmaterial. Ein weiterer Gesichtspunkt sind die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Gruppen für die Spurensicherung und die unterschiedlichen Ausgangsorte. Auf der einen Seite das Land und auf der anderen Seite die Stadt, die sich diesbezüglich ihrer gesellschaftlichen Struktur und ihrer kulturellen Angebote wesentlich unterscheiden. Hierauf näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

Zum Prozeß der Spurensicherung stellt sich für mich die Frage, wie intensiv der Kontakt ist, wie tief er wirkt oder ob er in vielen Situationen nicht nur Ersatzfunktion für fehlende Kontakte der Bewohner ist, bzw. in seiner Ebene vielleicht nur ein anheimelndes Zurückerinnern auf die „gute alte Zeit von damals“ bewirkt. Hierbei kommt es sicherlich sehr stark darauf an, wie die Spurensicherung durchgeführt wird, d. h. ob ein gegenseitiger Austausch zwischen den Spurensicherern und den Bewohnern einer Region oder eines Stadtteils stattfindet, z. B. wie die Auswertung der Erzählsituation abläuft.

Die Erzählsituation gibt die Möglichkeit, die Bewohner durch ein Gespräch aus ihrer bis dahin passiven Rolle, die eine Menge an Erinnerungen in sich birgt, herauszuholen. Der Kontakt zu den Bewohnern weckt Neugierde und schafft neue Erzählräume und Gesprächsansätze, nicht nur dadurch, daß die Bewohner befragt werden, sondern die Erzählsituation als solche wird zum Thema. Der Versuch, Erzählräume zu schaffen, bietet einen Ansatz für das Ernstnehmen und Gestalten von Kommunikation. Der Langfristig angelegte Spurensicherungsprozeß benötigt Kontinuität, um Veränderungen zu bewirken.

Die narrative Geschichtsforschung als Mittel der Spurensicherung bezieht sich nicht nur auf das Sammeln von Material, sondern hat in manchen Situationen „therapeutische“ Nebeneffekte, z. B. wenn bei Angehörigen der Kriegsgeneration das jahrzehntelange Schweigen aufzubrechen beginnt und Trauer dadurch einsetzt (in Anlehnung an Heer/Ulrich, S. 25). Dies ist aber für die Theaterarbeit nicht die wesentliche Zielrichtung.

Theater: eine neue Präsentation von Spuren der Geschichte

Spurensicherung ist auf das Veröffentlichende, das im Forschungsprozeß Erfahrenen und Erkannten angelegt. Theater ist eine Möglichkeit, Spuren zu sichern und zu veröffentlichen. Bevor ich nun auf das Theater als Medium der Spurensicherung zu sprechen komme, möchte ich kurz darauf eingehen, wie üblicherweise Spuren gesichert, d. h. festgehalten, bewahrt etc. werden. Beim Spurensuchen gibt es immer zwei Ebenen, die oft miteinander identisch sind, die Forschungsebene und die Darstellungsebene. Das heißt, daß sowohl mit Hilfe von schriftlichem oder gegenständlichem Material, wie z. B. Dokumente, Bücher, Zeugnisse, Akten, Denkmälern, Gebäuden etc., Spuren gesichert, erforscht werden als auch mit diesem Material eine Spur dargestellt und somit festgehalten wird.

Auch in der Theaterarbeit von der Gruppe Chawwerusch gibt es zwei Ebenen. Zunächst beginnt das Spurensuchen im Vorfeld einer Aufführung mit dem Sammeln der Geschichten bei den Leuten vor Ort; als zweiter Schritt kommt die Umsetzung dieser Spuren in die Darstellung im Theater. Für die Gruppe Chawwerusch ist das Theater, jedenfalls in der Form (Wanderschauspielbühne) und mit den Inhalten (Erzählungen aus der Region, in der Provinz) durch kein anderes Medium zu ersetzen. Das Theater hat die Funktion einer „lebendigen Zeitung“. (vgl. Interview 1)

Mit dem Theater ist es möglich, zu den Leuten, an die Orte zu gehen, die früher im Mittelpunkt der dörflichen Kommunikation standen und diese dadurch neu zu beleben. Mittels Theater werden die Geschichten veröffentlicht und in reflektierter Form gezeigt und gespielt. (vgl. Interview 2) Das Theater ermöglicht eine direkte Auseinandersetzung mit den Leuten. (vgl. Gedächtnisprotokoll nach Gespräch mit Monika, August 1986)

Für die Gruppe Spottleid bietet das Theater mit seiner Bildhaftigkeit und Lebendigkeit den Vorteil, daß Erlebnisse und Ereignisse sozusagen handgreiflicher vor Augen geführt werden können.

Dabei wird Geschichte konkret und beweglich, da sie ihre auf Vergangenheit bezogene Ausrichtung verliert, in dem Erfahrungen, Sichtweisen und Fakten mittels Theater in bewegliche Bilder übersetzt werden. Die theatrale Form als Kabarett bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, Widersprüche zu provozieren. Dies erhöht die Chance der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen. (vgl. Jordan u. a., S. 33)

Theater ist ein Medium, was Spuren sichert und einer Öffentlichkeit auf unterschiedlichste Art und Weise wieder zugänglich machen kann und gleichzeitig wieder Spuren hinterläßt.

Im Gegensatz zu Büchern ist es eine sehr lebendige, bewegliche, erfahrbare und bildhafte Darstellung. Theater hat vielerlei Möglichkeiten, Inhalte zu verarbeiten. Es steht nicht nur die Sprache im Mittelpunkt, sondern ebenso Gestik, Mimik, Akrobatik, Musik, Tanz, Gesang. Diese Ausdrucksmittel können in unterschiedlicher Kombination zur Darstellung gelangen, oder es können auch speziell einzelne herausgegriffen werden. Hinzu kommen noch Möglichkeiten der Darstellung durch Kostümierung, Licht, Maske und die Elemente Raum und Zeit. Theater kann Vergangenheit und Gegenwart gleichzeitig darstellen. Theater hat „die Möglichkeit, der Komplexität menschlichen Daseins mit seinen vielen Bezügen und Entsprechungen adäquate Bilder zu verleihen.“ (Harjes, S. 12)

Das Theater ist eine dem Leben nachgezeichnete Kommunikationsform. „Alles ist Theater. Wer bewußt anderen zuschaut, sitzt im Theater. Wer bewußt anderen etwas zeigt, spielt Theater.“ (Batz/Schroth, S. 26)

Das Theater ist eine dem Menschen sehr nahe Darstellungsform. Es kann sehr nah an der Originalspur, von der eine Szene ausgehen soll, bleiben. Daraus kann sich eine sehr realistische Darstellung ergeben. Die Dialogform im Theater kommt den täglichen Erzählformen und Umgangsformen des Publikums entgegen.

Die Darstellungsmethoden des Theaters ermöglichen, daß der Zuschauer nicht nur intellektuell, sondern auch sehr sinnlich angesprochen wird. Dies geschieht z. B. durch eine sehr plastische, bildhafte Darstellungsform. Das Theater kann zur Verständigung mit dem Publikum auch ohne gesprochene Sprache auskommen und bietet so die Grundlage für eine Verständigung mit unterschiedlichsten Zielgruppen. Über das Theater kann der Zuschauer direkter angesprochen oder auch einbezogen werden.

Um den Zuschauer zum Überlegen anzuregen, benutzt das Theater verschiedene Mittel, wie: Verfremdung, Überspitzen, Ironisierung, Grotteske, Typisierung, Bilder, Kontrastbildung, Paradoxie, Absurdität, Allegorie, Komik, Satire und Karikaturen. Durch Einfügen von Erzählungen und Kommentaren in den Spielablauf entsteht eine Brechung, die verfremdend wirkt.

Es kann durch seine Darstellung den Zuschauer verunsichern und darüber zu einer Auseinandersetzung anregen. Somit kann das Theater auch zum Ort des Lernens werden. Theater ermöglicht, die noch in der Gesellschaft existierenden Freiräume zu kultivieren. (vgl. Harjes, S. 17) Das Theater kann Orte aufsuchen, die für alle zugänglich sind. Es ist in der Lage, zu den Leuten zu gehen, also mobil zu sein und jeweils dort zu spielen, wo es seine Aussage hintragen möchte. Der Vorzug des Theaters liegt in seiner Aktualität und Flexibilität. Aktuelle Probleme oder Ereignisse können mit eingebaut bzw. spontan aufgegriffen werden.

Die Theatersituation kann sich z. B. dem jeweiligen Auftrittsort anpassen.

- Theater ist ein handwerkliches Gewerbe.
- Theater ist Augenblicksarbeit.
- Theater ist nicht reduzierbar auf politische, poetische oder moralische Programme.“ (Batz/Schroth, S. 162)

Populäre aber auch traditionelle Ausdrucksformen können über das Theater aufgegriffen werden. Theater als fiktiv gestaltende Wirklichkeit, die auf den gesuchten und gefundenen Spuren basiert und diese in der Darstellung reflektierend zurückwirft; so geben Chawwerusch und Spottleid mit ihrer Arbeit ein gutes Beispiel, wie durch Volkstheater in der Region Geschichte anschaulich gemacht, aktualisiert und den dort lebenden Menschen wieder verfügbar gemacht wird, d. h. daß diese damit umgehen und daraus lernen können.

Anmerkungen

1) Weitere Informationen zum Verein Spurensicherung und Volkstheater können in der Diplomarbeit von Susann Teewes nachgelesen werden.

2) Der Verein Morgenland ist ein Stadtteilkulturzentrum in Hamburg-Eimsbüttel und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit kultureller Belebung des Stadtteils (vgl. Koch S. 122 ff).

Einige Mitglieder der Gruppe Spottleid gründeten das Eimsbütteler Welttheater, vgl. die Beiträge von Clemens/Rautenberg in diesem Heft, S.

Literaturverzeichnis

Batz, M., Schroth, H.: Theater zwischen Tür und Angel, Handbuch für Freies Theater, Reinbek 1983

Chawwerusch: unveröffentlichtes Manuskript o.J.o.S.

Gedächtnisprotokoll nach Gespräch mit Monika, August 1986

Harges, R.: Handbuch zur Praxis des Freien Theaters, Lebensraum durch Lebenstraum, Köln 1983

Heer, H., Ullrich, V. (Hrg): Geschichte entdecken, Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, Reinbek 1985

Interview 1 und Interview 2, auf Kassette, von Susann Teewes geführt, August 1986

Jordan, R.: Die Stückentwicklung und theoretische Beurteilung praktischer Ergebnisse – mit und ohne Konsequenzen in: Clemens, O., Jordan, R., Koch, G.: Kopf hoch, es könnte schlimmer sein – eine Eimsbüttel-Revue. Bericht – Textbuch – Reflexionen.

Koch, G.: „Das hab' ich noch alles mitgekriegt. Das weiß ich noch wie heute“, in: Ders. (Hrg), Experiment: Politische Kultur, Frankfurt 1985, S. 122 ff.

Spless, A.: Wandertheater als Möglichkeit der politisch & kulturellen Bildungsarbeit in der Provinz, Diplomarbeit an der Universität Frankfurt 1986

Teewes, S.: Historische und soziale Themen in der Theaterarbeit, Diplomarbeit an der FHSS Berlin 1986

Anschrift der Verfasserin: Borstellstraße 7, bei Lüdecke, 1000 Berlin 41

KORRESPONDENZEN: extra I

Florian Vaßen: „Alles Neue ist schmerzhafter als das Alte“. Bertolt Brechts Lehrstück „Die Maßnahme“. Mit einer kommentierten Bibliographie von Axel Schnell, Hannover 1987, 78 Seiten, 5,- DM (möglichst in Briefmarken).

Bestellungen an: Florian Vaßen, Arbeitsstelle Theaterpädagogik am Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1; oder an Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstraße 14, 3000 Hannover 1

Offsetdruck bis zum Format 48x65 cm

Reproduktionen · Rasterarbeiten

Qualitätsfotosatz · Entwurf

Weiterverarbeitung

➔ OFFIZIN GmbH

Stiftstr. 11 · 3 Hannover 1 · Tel. 176 22

Internationale Jugendkulturarbeit zur „Geschichte von unten“ – auch ein Arbeitsfeld für Theaterpädagogen/innen

Daß Jugendkulturarbeit ein Arbeitsfeld für Theaterpädagogen/innen ist, scheint mittlerweile selbstverständlich. Anders sieht es aus, schaut man sich den Aspekt der Internationalität in der Jugendarbeit an: hier wird seltener theaterpädagogisch gearbeitet. Eher steht die politische Bildungsarbeit mit ihren Methoden und Themen im Vordergrund. Daß dabei der Vermittlung verschiedener Wertsysteme und deren Relevanz für soziales und politisches Handeln eine bedeutende Rolle zukommt, fließt nur sporadisch in didaktische Konzepte ein.

Nationen sollen sich begegnen, Staaten präsentieren sich, „die“ Jugend des einen Landes trifft „die“ Jugend des anderen Landes – Ziel: Völkerverständigung. Das Modell der sogenannten großen Politik einschließlich ihrer Orientierung an Spitzengesprächen und formaler, offizieller Struktur stehen Pate.

Das deutsch-französische Jugendwerk mit seiner umfassenden und einfallreichen Methode der sogenannten existentiellen Animation hat gezeigt, daß es auch anders geht.¹⁷ Das heißt: Internationale Jugendkulturarbeit kann durchaus „weichere“, lustbetonte und an den Teilnehmern/innen und deren Bedürfnissen ansetzende Arbeitsformen anwenden.²¹ So etwas schwebte auch dem Landesjugenring Berlin (West) vor, als er ein Internationales Jugendkulturcamp über zwei Wochen in Berlin-Heiligensee veranstalten wollte. Dieses Camp sollte eine thematische Orientierung haben, deren Bearbeitung eigentlich mit den Methoden aus dem herkömmlichen politisch-bildnerischen Reservoir der internationalen Arbeit hätte geschehen können, denn es sollte um die Erforschung der Geschichte Berlins gehen: eine Referenz an die Feier des 750. Geburtstages der Stadt. Doch der Landesjugenring und seine Verbände wollten – zu recht – einen neuen kritischen Akzent in die manchmal sehr touristisch arrangierten Jubelfeiern setzen. Es sollte „Spurensicherung“ in der Geschichte Berlins betrieben werden, deshalb auch der Titel des Kulturcamps: „Berlin uff de Spur“.

Also: Geschichte von unten, oral history, Orientierung an den Geschichtswerkstätten, Berücksichtigung der Brüche und des Nebenbei, des nicht Offiziellen und des Verschwiegenen – das waren Orientierungspunkte für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Camps. Diese methodisch-inhaltlichen Vorgaben wurden noch – richtigerweise – dadurch ergänzt, daß dem deutschen Faschismus als brutalem und terroristischem Teil deutscher Geschichte und Gegenwart kein geringerer Platz eingeräumt werden sollte.

Geschichtliche Forschungen, auch die der bislang mißachteten Geschichte der „kleinen Leute“ sind bisher weitgehend ohne die Beteiligung von Theaterpädagogen/innen vorstatten gegangen.³¹ Sicher, einige Versuche hat es bereits gegeben: sogenannte alternative Gruppen von Theaterleuten haben die Geschichte(n), die ihnen vor Ort erzählt wurden, durch Theateraufführungen verlebendigt vorgestellt – vorgestellt heißt auch: sie haben Phantasien bzw. das „Es-könnte-auch-ganz-anders-gewesen-sein“ ins Spiel gebracht.⁴¹

Während des Internationalen Jugend- und Kulturcamps im Sommer 1987 haben sich Theaterpädagogen (aber auch andere Kunstpädagogen/innen aus dem bildnerischen oder Video- und Foto-Bereich) dem Thema der Entdeckung der Stadt Berlin mit ihren Mitteln gestellt. Am Beispiel der Arbeit mit etwa 20 Jugendlichen aus Ungarn, Italien, den USA und der Bundesrepublik Deutschland zum Thema „Stadtbilder“ soll ein mögliches Tätigkeitsfeld von und für Theaterpädagogen/innen beschrieben werden.

Einstimmung des gesamten Camps auf ästhetische Arbeitsformen

Zur Eröffnung des Camps hatten wir zwei Theaterpädagogen eine Bilderfolge zum Thema des Camps vorbereitet: alle während der Laufzeit des Camps benutzten Methoden und Medien oder ästhetischen Mittel sollten schon einmal in Aktion gezeigt werden, und es sollten mit diesem Verfahren die verschiedenen Themenbereiche plastisch vor Augen geführt werden, so daß sich Interessenten für eine weiterführende Arbeit entschließen konnten. Bis auf die Videoarbeit wurden die vertretenen „Künste“ auch vorgeführt: Malerei, Foto/Dia, plastisches Arbeiten, körper-sprachliche Elemente, Geräusche/akustisch-musikalische Aktion, Einbezug des Publikums.

„Stadtbilder“ – „Városzepec“ – City-images – „Imagine de la citta“

In dieser Arbeitsgruppe war bei der Planung davon ausgegangen worden, daß es doch möglich sein müßte, durch die unmittelbar erblickte Welt der Stadt Berlin auf anderes, sogenanntes Tieferes, auch geschichtlich und sozial Bedeutsames zu stoßen. Es sollte die Wahrnehmung gegenüber einer Stadtlandschaft, zu der man bereits Stereotype im Kopf hat, geschult und irritiert werden. Neues, auch verfremdetes und verfremdendes Sehen war angestrebt.⁵¹ Außerdem war davon ausgegangen worden, daß Brüche, Kontraste oder Widersprüche zum Nachdenken, zum Neugierigwerden mehr anregen als widerspruchsfreie Sujets. Wenn zwei sich widersprechende oder störende Dinge aufeinander treffen, dann, so die Annahme, müsse ein Drittes im Verständnis dessen, der dabei ist, entstehen. Theoretischer Hintergrund solchen Verständnisses einer soziokulturellen Arbeit stellten die Arbeiten (die Inhalte und Verfahrensweisen) von Autoren wie Ernst Bloch⁶¹, Walter Benjamin⁷¹ und Bertolt Brecht⁸¹ dar. Von Brecht stammt der Satz, daß die Widersprüche unsere Hoffnungen sind; Benjamin hat versucht, die Stadt als Buch zu lesen und Bloch hat das Nebenbei als Spur von ? mehr ernstgenommen.

„Stadtbilder“ also ein Thema einer Spurensicherungsarbeitsgruppe, die möglichst viel aus der Theaterpädagogik in die Recherche und Darstellung einbringen will. Drei Stationen der Stadt, drei Bilder waren vorab ausgesucht worden. Zu diesen Orten wurden Exkursionen veranstaltet. Es wurde vor Ort informiert, geschaut, angefaßt, gemessen, gezeichnet, es wurde in einem Falle eine Führung durch die Gebäude gemacht, und in einem anderen Falle wurde die Gartenanlage, die ein Schloßchen umgibt bzw. erweitert, besucht. Im einzelnen ging es um folgende Stadtbilder: 1. Das sogenannte Huboldt-Schloß in Tegel mit der Gartenanlage, 2. Ein Gebäude-Ensemble der Internationalen Bauausstellung Berlin am Tegeler Hafen, 3. Ein Gebäude-Ensemble aus der Architektur des nationalsozialistischen Deutschlands. Man sieht leicht, daß hier Kontreasterfahrungen möglich sein müßten. Was nun aus dem Zusammenprall verschiedener Architektur (und damit verbundener Lebensformen) herauskommen würde, war so klar nicht, wurde auch in der Vorbereitung noch nicht im Detail antizipiert – vor allem auch deshalb nicht, weil den unterschiedlichen personellen und nationalen Erfahrungsformen der Teilnehmer/innen der Arbeitsgruppe ein ebenso starkes Gewicht wie den besuchten Orten und Stadtbildern zukommen sollte.⁹¹

Theaterpädagogische Beiträge zum Üben von Erfahrungsoffenheit und Darstellungsvermögen

Schon die von Theaterpädagogen gestaltete Bilderfolge am Beginn des Camps diente der Veranschaulichung dessen, was

man beobachten, sehen, erfahren, erleben kann – und wie man es erlebbar, erfahrbar, abwechslungsreich, mehrperspektivisch anderen vorzeigen kann. Zugleich sollte die Eingangsrevue auch dokumentieren und dazu ermutigen, etwas – auch als sogenannter Laie – zu produzieren. Deshalb wurde dabei auf technische Perfektion nur insoweit Wert gelegt, wie sie die Absicht des Camps gut sichtbar machen konnte und zu den „Neulingen“ transportierte. Es wurde also bewußt gezeigt, daß hier zwar Interessierte, aber nicht schon unbedingt Hochtalentiertere oder sogar „Profis“ an der Arbeit waren. Die Machbarkeit, die Wiederholbarkeit und die Verbesserung des Gezeigten sollten in den Bereich des Vorstellbaren treten. Außerdem sollte ermutigt werden, über Sprachgrenzen hinweg etwas zu erstellen – also wurde körper-sprachlich und (laien-)pantomimisch gearbeitet, und es wurden Bilder, Dias und Malaktionen auf die Bühne gebracht. Auch fanden akustische und Bewegungsaktionen im Zuschauerraum statt.

Dies alles scheint nicht in erster Linie eine theaterpädagogische Art zu arbeiten gewesen zu sein; und in der Tat bestand nur ein Teil der Aktionen aus im engeren Sinne Theatralen Aktivitäten. Weshalb wir unser Tun dennoch als theaterpädagogische Arbeit betrachten, geht aus folgendem hervor:

1. Der Zeige- und Schau(Show)effekt spielte eine große Rolle.
2. Theater ist nicht nur ein Bühnengeschehen, sondern „wir alle spielen Theater“ – gleich: Theater als eine sinnliche Kommunikationsform, als ein variables gesellschaftliches-geselliges Rollenspiel.
3. Wir erinnerten uns daran, daß die Aktionsform Theater sehr viele Künste in sich vereinigt, z. B. das Bildnerische, Töne, Bewegungen, Text, plastisches Gestalten, akrobatisch-circensische Übungen usw.



Zusammengehalten und in ihrem Eigenrecht gewürdigt werden diese Techniken, Verfahrensweisen und Methoden durch das theatrale Arrangement. So war denn diese Arbeit zugleich eine Erinnerung an die Multiperspektivität und -valenz des synthetisierenden theatralen Ansatzes.¹⁰⁾

Im engeren Verständnis von Theaterpädagogik standen folgende Aktivitäten der Theaterpädagogen:

1. Für alle Teilnehmer/innen am Camp wurden vormittags Lockerungsübungen, Spiele und Improvisationen angeboten.
2. Innerhalb der Arbeitsgruppe „Stadtbilder“ wurden diese Übungen intensiviert und z. T. mit Bezug auf den Untersuchungsgegenstand „Stadtbilder“ spezifiziert.
3. Um innerhalb der Stadtlandschaft während der Exkursionen und bei den angestrebten Mal- und Interviewaktionen in der Stadt gelockert und mutig zu sein, wurden einige Übungen sozusagen vor Ort durchgeführt: die Arbeitsgruppe machte auf Plätzen nahe der Exkursionsorte ihre Theaterübungen.

Alles dies:

1. Vorübungen, um das soziale und ästhetische Vermögen zu trainieren.
2. Versuche, im Alltag verschüttete Aktionsformen bei sich wiederzuentdecken oder Anschluß an das zu finden, was man einmal konnte oder immer schon mal machen wollte.

Es wurde also kein spezielles Training in systematischer Absicht angeboten. Es wurde dergestalt aber konzeptionell gearbeitet, daß den Teilnehmern/innen erleichtert werden sollte, etwas zu unternehmen, was vom Alltagstrott abwich und was ihnen dennoch tragbar, also: machbar erschien. Neben dieser individual-wie sozialpsychologischen Ebene stand das Einüben in gewisse Techniken, die man braucht, wenn man etwas gestalten will: man muß beobachten, kopieren, weitergeben, kooperieren, mit dem Körper bewußt sprechen können usw. Um dieses alles möglichst umfassend und vielschichtig zugleich persönlich wie sozial und ästhetisch nahe bei sich zu halten, schickten wir kleine Gruppen von Teilnehmern/innen zu Mal- und Interviewaktionen (auch beides gekoppelt) wieder an die Exkursionsplätze. Die mitgebrachten bildnerischen und verbalen Zeugnisse dienten der Erstellung von sogenannten lebenden, zumindest beweglichen Bildern, die als Arbeitsergebnis zum Abschluß des Camps zur Aufführung gelangen sollten.¹¹⁾

Mit Hilfe von Notizen und selbst erstellten bildnerischen Skizzen wurde die Vielfalt von Sinneseindrücken während der Exkursionen verengt und näher an das eigene Ermitteln von historisch-politischen Fakten zur Stadtgeschichte gebracht. Die anfangs nötige Anleitung und Informationsver- und -vorgabe durch die Theaterpädagogen wurde nun immer weniger nötig, weil innerhalb der Teilnehmerschaft der Arbeitsgruppe Rollendifferenzierungen stattgefunden hatten bzw. weil der Kenntnisstand gewachsen war und eigene Recherchen verbunden mit Untersuchungen über den Rahmen der Arbeitsgruppe hinaus stattgefunden hatten. An dieser Stelle ist vielleicht wichtig zu erwähnen, daß wir Theaterpädagogen möglichst zeitlich kurze angeleitete Arbeitsphasen und/oder Exkursionen bzw. Theaterübungen gewählt hatten; denn uns war wichtig, gezielte und qualifizierte Stimuli zu geben (inhaltlich wie methodisch). Damit zugleich wollten wir den Teilnehmern/innen ihre Zeit zum Aktivieren ihrer ihnen angemessenen Spurensuch-Methoden geben, kam es doch darauf an, **alltägliche** Erfahrungsweisen zu **kultivieren** und nicht analog einem Sender-Empfänger-Modell der Pädagogik zu arbeiten. Wir gingen nicht von der (falschen) Hypothese aus, daß die Teilnehmer/innen ein leeres Gefäß seien, das wir zu füllen hätten. Wir wollten entgegen solcher Annahme eher diejenigen sein, die Verschüttetes freilegen, die anschließen an Vorhandenes oder an solches, was dem Wunsche nach da ist, was aber noch keine Realisationsform gefunden hat. Solches Vorgehen hat zumindest diese methodische Konsequenz: die Augen und Ohren der Theaterpädagogen müssen geschärft werden. Es gilt, Aufmerksamkeit gegenüber den Teilnehmerbedürfnissen (den offenen und verdeckten) zu entwickeln. Also keine Anweisungspädagogik, sondern eine, die mit der Lernbereitschaft der Teilnehmer/innen rechnet bzw. die diese Bereitschaft wieder wecken will. Angestrebt war ein integrierter Lehr-Lern-Prozeß, bei dem die Rollen der Lehrenden und Lernenden wechselten.

Kleine Szenen/Bilder entstehen in der Gruppe

Mit Stichworten und Notizen aus Gesprächen vor Ort¹²⁾ mit Passanten und mit Skizzen oder Zeichnungen von den besuchten Orten kamen die Teilnehmer/innen in der letzten Phase des Kulturcamps in die Arbeit zurück. Jetzt galt es, aus den gesammelten Einzelheiten/Spuren auf dem Gelände des Camps konzentriert gestaltend tätig zu werden. Dazu mußten erst einmal die Fundaschen innerhalb der gesamten Arbeitsgruppe vermittelt werden. Die Theaterpädagogen legten Wert auf eine möglichst genaue situative Erzählung, die auch mit Einzel- und Besonderheiten nicht sparen sollte. Nicht **über** das Erfahrene sollte gesprochen werden, sondern die Erfahrungen selbst sollten zur Sprache kommen, besser noch: sie sollten nachgezeichnet, nachgespielt, emotional betroffen usw. vorgezeigt werden. Nicht die Quintessenz der Erfahrungen und Recherchen sollte vermittelt werden, sondern etwa die Erscheinungen, die verwunderlichen Einzelheiten, auf die man sich keinen Reim machen konnte¹³⁾ – also bitte kein Eliminieren von Widersprüchen, kein Glätten, kein Zurichten. Lieber in Erzählungen und Anekdoten berichten als in Ableitungen. Ableitungen – so unsere theaterpädagogische Arbeitsmaxime – sollten während des Probens von Szenen (Bildern) bei den mitspielenden Mitgliedern der Arbeitsgruppe sich durch Tun und durch Wiederholen mit Veränderung einstellen, und solche Ableitungen sollten sich beim Vorführen vor Publikum ergeben.

Drei Bilder im authentischen Sinne wurden nach Notizen und Skizzen vor Ort und aus der Erinnerung gemalt: das Humboldt-Schloß wurde mit der Gartenanlage versehen, die postmodernen Bauten am Tegeler Hafen waren direkt vor Ort gezeichnet worden, die NS-Bauten wurden aus der Erinnerung in grau und mit Hilfe von Zeitungspapier (schwarz-weiß) und Kohlestiften gezeichnet und collagiert. Zu diesen Bildern wurden gewissermaßen lebende Bilder hinzugefügt, und zwar durch Improvisation aufgrund von Stimuli, die aus dem Bild bzw. aus dem vorgängigen Umgang während der Exkursionen usw. entstammten. Der generelle Stimulus war: wie haben sich wohl die Personen, die zu unterschiedlichen Zeiten in diesen Gebäudekomplexen gewohnt, gelebt, gelitten haben, bewegt? „Versucht, körpersprachliche Ausdrücke zu entwickeln! Versetzt Euch in die Zeit, die soziale Lage, und erinnert Euch daran, daß Ihr erst recherchieren müßt, bevor Ihr etwas zeigen könntet! Zeigt also das Zeigen und die Verwunderung, die es auch bei Euch Forschern/Spuren- und Fährtenuchern gab!“

Die Arbeitsgruppe war zu diesem Zeitpunkt ungefähr zehn von vierzehn Tagen zusammen, so daß ein sozialer Akzeptanzprozeß stattgefunden hatte, der das kreative Ausfüllen der gestellten Arbeitshinweise möglich machte. Zugleich hatten wir Theaterpädagogen angeregt, mit möglichst wenig Requisite auszukommen und Materialien neu und anders zu verwenden, die sowieso zum Bestand des Camps gehörten wie Wolldecken, Bücher, Flaschen, Müllsäcke usw. Da wir schon an den Tagen vorher mit Gipsmasken experimentiert hatten, wurden auch sie als Gestaltungsmittel reaktiviert, ebenso einige Körper- und Lockerungsübungen der ersten Tage des Camps.

Die Gestaltung der beweglichen Bilder vor den statischen (die jetzt den Bühnenhintergrund bildeten) lag fast ganz in den Händen der Gruppenmitglieder. Vor allem eine wichtige Anregung aus dem Teilnehmerkreis sorgte für das imponierende Gelingen der gemeinsamen Arbeit, nämlich das Einführen von Musikstücken zu den jeweiligen Bildern. Die Musik disziplinierte den Ablauf, sie gab zugleich einen Zeitrhythmus vor und brachte die emotional-sensible Komponente in das sonst stumme Spiel.

Mit Hilfe von Übersetzungen des Wortes „Stadtbilder“ in die Muttersprache der Spieler/innen wurde das Spiel kurz vor der Aufführung angezeigt: vor der Premiere zogen die Spieler/innen mit Pappschildern in ihren Sprachen durchs Publikum und machten auf die Aufführung aufmerksam. Gespielt wurde in einer ehemaligen Fabrikhalle ohne Podium mit dem Publikum im Halbkreis um sich herum. Durch den Wechsel des Bühnenhintergrundes und durch neue Musikstücke wurden die Szenen voneinander getrennt bzw. es wurde sichtbar, wie und daß ein Geschehen in das nächste Bild lief. Der Schluß gestaltete sich theatral-melodramatisch und komödiantisch: Ein Spieler kommt aus dem Publikum mit einem großen Reisekoffer und sammelt Masken und Requisiten ein, schließt den Koffer, die Spieler/innen erstarren und dann beginnt eine animatorische Musik, die sich zu einem furiosen Tanzspektakel erst der Mitspieler/innen, dann der Zuschauer, die so auch Mitspieler/innen wurden, ausweitete.¹⁴⁾

Kultur- und/oder theaterpädagogische Konsequenzen

Das Projekt beweist wieder einmal, daß Spiel/Theater ein Medium ist, welches Lernschritte und Verständnisprozesse fördert. Basierend auf den jeweils vorhandenen Kompetenzen der Lernenden ist ein methodisches Vorgehen in beschriebener Art und Weise nahezu unabdingbar. Dadurch, daß die Schwerpunkte auf den Aspekt eigenen Erlebens/Erfahrens liegen, die sich wiederum in vielen Schattierungen äußern, werden politische, soziale und historische Thematiken einem Erkenntnisprozeß näher gebracht, der sich dann in kompetentes Handeln umsetzen läßt, wobei die emotionale Ebene gleichwertig neben der kognitiven angesiedelt ist. Der Mensch wird in seiner Allseitigkeit begriffen, erfahren, verstanden. Wie, wenn nicht über diesen Weg, kann der Einzelne sich als Teil einer soziokulturellen Gemeinschaft begreifen!

Spielen darf nicht als weitgehend sinnentleerte Tätigkeit begriffen und behandelt werden, sondern jede Aufgabenstellung, jedes thematische Arbeiten verfolgt auch bestimmte Lernziele. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Frage der Lernziel-

kontrolle aufgeworfen. Sie wird meist über ein reines Abfragen/Abrufen von Wissensbeständen vollzogen. Ob es sich bei diesen Ergebnissen tatsächlich um Folgen eines Erkenntnisprozesses handelt oder nur an der Oberfläche angesiedelte Daten und keine Transformation zu verschiedenen Wissensbereichen stattfand, bleibt im Dunkeln.

Dagegen kann die These aufgestellt werden, daß sich Wissen, das in eine Form gebracht wird, die der Lernende sich seinen Kompetenzen entsprechend erarbeitet hat und die nicht nur den kognitiven Bereich einschließt, besser verdeutlicht, ob Lerninhalte tatsächlich begriffen worden sind. Was man nicht wirklich verstanden hat, kann man nicht in eine andere Form übertragen.

Während unserer Arbeit im Camp haben wir erlebt, daß sich über die Auseinandersetzung mit dem Thema, das zunächst den historischen Aspekt verfolgte, in der Phase der künstlerischen Umsetzung eine Diskussion über Alltagsbedingungen in Ost und West entspann. Diese Diskussion war getragen durch die unterschiedlichen Alltagsbedingungen und ideologischen Prägungen der Teilnehmer/innen. Die spielerische Umsetzung deckte an einigen Stellen gegenseitige Vorurteile auf, die wiederum in einem spielerisch-interaktiven Prozeß behandelt/aufgehoben werden konnten.

In der künstlerischen Umsetzung gelang den Jugendlichen ein Transfer von Gesehenem/Erlebtem während der Erkundungen, wobei zunächst konkrete Objekte Gegenstand der Beobachtungen waren, zu einer Darstellung gesellschaftlicher, schichtspezifischer Handlungsweisen; in diesem Fall: arm – reich. Die Eindrücke an den Erkundungsorten waren somit nur Anreiz, z. B. über soziale Probleme nachzudenken. Allein dieser Prozeß ist ein Beweis dafür, daß Lernschritte, auch im Zusammenhang politischer Bildung, eine Unterstützung durch den Einsatz kunstpädagogischer Medien erhalten können.

Konsequenzen, die sich aus den bisher gemachten Ausführungen ergeben: Zunächst geht es darum, mehr Spielräume zu schaffen, keinen Alltagsbereich auszuklammern und ein verändertes Selbstverständnis im Umgang mit dem Medium Spiel/Theater zu bekommen. Spielerisch zu experimentieren gehört nicht nur in den Bereich der Vorschularbeit oder in beiläufige Kurse zum darstellenden Spiel in Schule und Freizeitpädagogik. Spiel/Theater müssen einen festen Platz in der politisch-sozialen Bildungsarbeit einnehmen und selbst Rahmenbedingungen zu ihrer Realisierung schaffen. Gleichbedeutend damit geht die Notwendigkeit einer veränderten Ausbildung von Pädagogen/innen einher. Spiel besitzt einen selbstreflexiven Charakter, d. h. daß in spielpädagogischer Praxis der/die Lehrende durch das Ausprobieren von Spielsituationen, Erfahrungen mit der eigenen Person und*den in Spielverläufen implizierten Handlungsmöglichkeiten gemacht werden. Wenn von veränderter Ausbildung die Rede ist, so ist damit nicht nur eine Qualifikation im Rahmen einer Spieldidaktik gemeint, sondern auch, ein erweitertes Wissen über eine ästhetische Praxis im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen.¹⁵⁾ Handlungsvermögen und ästhetisches Urteilsvermögen sind nicht voneinander zu trennen.

Die bildungspolitische Praxis sieht derzeit leider noch anders aus. Es existieren zahlreiche Gremien und Kommissionen, Arbeitskreise und informelle Arbeitsgruppen, die sich auf theoretischer Ebene mit bildungspolitischen Fragen und einer Verzahnung mit ästhetischer Bildung auseinandersetzen. Die Ergebnisse finden aber keine praktische Entsprechung. Es geht nicht darum, den Kreis der Foren noch weiter anwachsen zu lassen, sondern es geht darum, eine bereits z. T. vorhandene ästhetische Praxis durch öffentliche Förderungen anzuerkennen.

Auch ist zu bemängeln, daß die verschiedenen Träger solcher Ausbildungen, sei es die „Arbeitsgemeinschaft Spiel“ der evangelischen Kirche, die „Landesarbeitsgemeinschaft Spiel/Theater e.V. Berlin“, der Fachbereich Spiel- und Theaterpädagogik der HdK Berlin, die Akademie Remscheid u.v.a., kein gemeinsames Forum haben, sich über Arbeit und mögliche Perspektiven auszutauschen.

Anmerkungen

¹¹ Müller, Burkhard/Pagès, Max: Existentielle Animation, Gedanken (nicht nur) zur Neuorientierung internationaler Jugendbegegnungen. In: Steinweg, Reiner (Red.): Friedensanalysen. Für Theorie und Praxis 10, Schwerpunkt: Bildungsarbeit. Frankfurt 1979, S. 136 ff. Vgl. auch: Koch, Gerd: Politisch-theatrale Animation: Bertolt Brechts Lehrstücke, in: Opaschowski, Horst W. (Hrsg.): „Methoden der Animation“. Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn 1981, S 84 ff.

¹² Opaschowski, Horst W.: a.a.O. S. 125 ff.: Beiträge zu Urlaub, Reisen, Tourismus.

¹³ Vgl. Koch, Gerd: Entdeckungen im nahen Lebensbereich. In: Claußen, Bernhard/Koch, Gerd (Hrsg.): „Lebensraum Schule und historisch-politische Erfahrungswelt“. Frankfurt 1984, S. 121 ff., und Koch, Gerd: „Das hab' ich noch alles mitgekriegt. Das weiß ich noch wie heute“. In: Ders. (Hrsg.): Experiment: Politische Kultur, Berichte aus einem neuen gesellschaftlichen Alltag, Frankfurt 1985, S. 122 ff.

¹⁴ Siehe den Beitrag von Susann Teewes in diesem Heft, S. ??

¹⁵ Koch, Gerd: Die Methode der Verfremdung. Lehren aus einer ästhetischen Praxis für die Bewältigung der uns umgebenden Normalität. In: Koch, Gerd/Manke, Wilfried/Zingelmann, Klaus (Hrsg.): Herausforderung: Umwelt. Anstiftung zum ökologischen Lehren und Lernen. Frankfurt 1985, S. 151 ff. Ein anschauliches Beispiel liefert Peter Paul Zahl in seinem Schelmenroman „Die Glücklichen“, Berlin 1979, S. 121 ff.

¹⁶ Bloch, Ernst: „Erbenschaft dieser Zeit“ (Werkausgabe, Bd. 4) S. 212 ff. Am Beispiel von Berlin exemplifiziert Bloch sein Montage-Prinzip. Vgl. aber auch die weiteren Aufsätze und sein Buch „Spuren“ (Werkausgabe, Bd. 1).

¹⁷ Benjamin, Walter: siehe die Muster, die er z. B. in seinen Schriften „Einbahnstraße“ (Frankfurt 1972), „Städtebilder“ (Frankfurt 1963) oder in seinem „Passagen-Werk“ zum Paris als Hauptstadt des 19. Jahrhunderts, gibt. Systematisch dazu Bloch, Ernst, a.a.O., S. 367 ff.

¹⁸ Brecht Bertolt: Schriften zum Theater, Frankfurt 1957 und ders. Über experimentelles Theater, Frankfurt 1970.

¹⁹ Unter anderem standen folgende Arbeiten im Hintergrund der Vorbereitung der theaterpädagogisch orientierten Spurensicherung in der Stadt-Landschaft von Berlin: Ästhetik und Kommunikation, Heft 52 (Mythos Berlin) und Heft 59 (Politik der Städte); Bazon Brock. Im Gehen Preußen verstehen. Kulturlehrpfad der historischen Imagination. Berlin 1981; Koch, Gerd. Rassismus in der nationalsozialistischen Kunstauffassung. In: FHSS-Info Nr. 34, S. 61 ff.; Alexander von Humboldt: Ansichten der Natur. Nördlingen 1986; Brigitte Wormbs: Über den Umgang mit der Natur. Frankfurt 1981; dies. „Ortsveränderung“, Frankfurt 1981; Hans J. Reichardt/Wolfgang Schäche: Von Berlin nach Germania. Über die Zerstörung der Reichshauptstadt durch Albert Speers Neugestaltungsplanungen. Außerdem wurde im Landesarchiv Berlin recherchiert.

²⁰ So heißt es beim Theaterreformer Stanislawski: Die „Einwirkung (unserer Kunst) entsteht nicht durch einen Menschen allein, sondern durch eine ganze Gruppe von Persönlichkeiten gleichzeitig – Schauspieler, Bühnenbildner, Regisseure, Musiker –, sie entsteht auch nicht lediglich durch eine Kunstform, sondern durch viele verschiedene zugleich: Drama, Musik, Malerei, Deklamation, Tanz und anderes. Dabei wird diese Entwicklung des Theaters nicht von einem Menschen allein, sondern gleichzeitig von einer ganzen Menge von Menschen aufgenommen, wodurch sich ein allgemeines Gefühl entwickelt, das alle erfaßt und die Augenblicke der Wahrnehmung noch verschärft!“ (zit. nach: 37. Berliner Festwochen, „Die Welt zu Gast“ – Nationaltheater Habimah Tel Aviv, 12. bis 16. September 1987, S. 7). Vgl. auch: Koch, Gerd: Plädoyer für das „Prinzip Theater“ in Lehr-Lern-Situationen. In: Widersprüche, Heft 3, 1982, S. 77 ff.

²¹ Vgl. die Arbeit von Hans-Martin Ritter: „Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht, Köln 1986, mit Bezug auf Bertolt Brechts „Theatralik der Straßenszene“.

²² Koch, Gerd: „Einige Ideen zum Bildungsbegriff innerhalb einer Pädagogik der Lernorte“. In: Dieter Neumann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): „Soziales und politisches Lernen“, Frankfurt 1987, S. 33 ff.

²³ Vgl. Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981.

²⁴ Hier geschah ein Stück Friedens- und Konflikterziehung aus Alltags-handeln und Wahrnehmungsverbesserung. Vgl. dazu den Beitrag von Reiner Steinweg in diesem Heft, S. ??, und die umfangreiche Arbeit von 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. Zugleich wurde stückweise eine Utopie vom gelinden Leben realisiert, zum „Vor-Schein“ (Ernst Bloch) gebracht. Vgl. dazu: Barbara Strohschein: Tagträume hinter Schulmauern. Impulse aus Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung“ für die ästhetische Erziehung. Frankfurt 1982.

²⁵ Vgl. dazu: Dorothea Salje: Beschreibung eines Projektes zum Thema „Natur und Theater“, Heft 2, „Spiel und Theater“, Zeitschrift der Landesarbeitsgemeinschaft Spiel/Theater e.V. Berlin.

Peter Ferneding/Rainer Schiedel

Age Exchange Theatre, London

Theatre, Books and Exhibitions

About the Company

AGE EXCHANGE THEATRE TRUST is a unique charity. We are a professional community theatre and publishing company, producing shows, books and exhibitions based on the reminiscences and current concerns of older people. WE AIM to entertain, inform, record, stimulate and create a greater understanding between young and old through exploring living memory.

Kulturelle Gemeinwesenarbeit

Während eines Praktikums in London besuchten wir im Dezember 1986 und im Juli 1987 das seit 1983 bestehende Age Exchange Theatre, 15 Camden Row, Blackheath, London S E 3.

Dieses Projekt zu beschreiben, fällt zunächst einmal schwer, weil Age Exchange auf verschiedenen Ebenen arbeitet. So werden gleichzeitig eigene Theater-Shows produziert, Bücher herausgegeben, Ausstellungen und Workshops organisiert.

Ein erster Einblick

Beim ersten Besuch hatten wir das Glück, eine Theater-Aufführung von Age Exchange miterleben zu können. Pam Schweitzer, Mitbegründerin und künstlerische Leiterin des Projekts, verfrachtete uns umgehend in ihr Auto und ab ging's nach Kent zur Aufführung. Unterwegs erfuhren wir, daß die Theatergruppe aus professionellen Musikern und Schauspielern besteht. Diese sind z. T. aus finanziellen Gründen befristet engagiert. Auf- und Abbau der Bühne sowie das Beschaffen der Theatermaterialien fallen ebenso in deren Arbeitsbereich wie das Um- bzw. Mitschreiben und Aufführen der Stücke.

Über eine Aufführung

„All Our Christmases“ – Die dargebotene Aufführung war alles andere als Laientheater. Das Stück handelte von einem „typisch-englischen“ Weihnachtsabend in den 30er Jahren.

Es wurden Freud und Leid der damaligen Zeit gleichermaßen dargestellt. Die Stimmung in dem Altersheim, in dem die Aufführung stattfand, erreichte schnell ihren Höhepunkt. Die Kombination aus Gesang, Tanz und Schauspiel sowie die Thematik ließ die Zuschauer ihren tristen Alltag vergessen machen. Hatte doch kaum einer der älteren Menschen bislang die Gelegenheit, Theater zu sehen. Und: Diese Form von Theater reflektierte ihr eigenes Leben!

Offenbar wurden Erinnerungen wach, die zum Teil in Vergessenheit geraten waren, oder die jeder einzelne so isoliert für sich hatte, daß der Gedanke, sich anderen mitzuteilen, erst gar nicht aufkam. Lieder tauchten plötzlich auf, die die Senioren vielleicht 50 Jahre nicht gehört hatten und die doch aus ihrer Kindheit wohl bekannt waren. So wurde mitgesungen oder schon während der Aufführung einige Erfahrungen ausgetauscht. Noch lange nach der Aufführung saßen Schauspieler und Zuhörerschaft zusammen und diskutierten eifrig.

Weitere Aufführungen waren:

„My first Job“ – Über erste Arbeitserfahrungen in den 20er und 30er Jahren;

„A place to stay“ – Erinnerungen ehemaliger Einwanderer;

„Can we afford the doctor“ – Dieses Stück spiegelt die Situation der Gesundheitsversorgung vor der Einführung des englischen Gesundheitssystems wieder.

Die Thematik der verschiedenen Stücke verdeutlicht auch, daß hier Theater nicht nur zur Unterhaltung geboten wird, sondern es werden das soziale Leid und Elend der 20er und 30er Jahre aufgezeigt, also auch Probleme, die durch die heutige „Neue Armut“ wieder an Relevanz gewinnen.

Arbeitsansatz des Age Exchange Theatre

Die Hauptziele von Age Exchange sind, Senioren aus ihrer Isola-

Anschriften der Verfasser: G. K., Sieglindestraße 5, 1000 Berlin 41; D. S., Katzbachstraße 5, 1000 Berlin 61.

tion und Passivität zu lösen, indem sie in die Arbeit des Projekts mit einbezogen werden und so mit jungen Menschen in Kontakt kommen. Es wurde eine Möglichkeit geschaffen, die eigene Lebensgeschichte mit anderen auszutauschen und später in Theaterstücke, Bücher und Ausstellungen umzusetzen.

Es wird also nach einer Form gesucht, die direkt überlieferte Geschichte des "Normalbürgers" nicht nur in Schrift und Bild festzuhalten, sondern junge Menschen über die Vergangenheit zu informieren. Außerdem soll diese Form einen Weg bilden, durch den die Kreativität und das Miteinander gefördert werden.

Arbeitsprinzipien

Um jedoch solche gelungenen Theater-Shows, wie die oben beschriebene, auf die Bühne zu bringen, ist eine Menge Vorarbeit zu leisten. Zunächst einmal muß das Stück geschrieben werden, das das Resultat aus unzähligen Interviews, Auswertungen von Biographien, Fotos, alten Liedern und Informationen über soziale und politische Zustände ist. Dann wird nach einer Form gesucht, um dem Ganzen nicht nur einen Unterhaltungswert abzugewinnen, sondern es soll die damalige Situation möglichst „originalgetreu“ widergespiegelt werden. Erst so erscheint es möglich, ältere Menschen miteinzubeziehen, jüngere zu informieren, d. h. auf dieser Basis einen „age exchange“ herzustellen.

Begleitend zu jeder Aufführung wird ein Buch über das Stück bzw. mit biographischen Geschichten, Interviews, alten Zeitungsausschnitten und Fotos herausgegeben. Außerdem laufen in einem in mühevoller Eigenarbeit ausgebauten Teil des Gebäudes dazu ständige Ausstellungen. Als wir im Juli 1987 noch einmal dort vorbeischaute, lief gerade eine historische Fotoausstellung. Hierfür wurde ein im Norden Londons aufgestöberter alter Kaufmannsladen demontiert und in der Ausstellung wieder aufgebaut. Herumgeführt wurde man/frau von einer alten Dame, die genauestens Bescheid wußte und bereitwillig Auskünfte gab.

Workshops

Außerdem werden verschiedene Workshops (Theater, Schreibgruppen usw.) in z. B. Seniorenheimen oder Krankenhäusern gegeben. Hierbei wird mit Gruppen von alten Menschen gearbeitet. Gleichzeitig wird versucht, dem Pflegepersonal zu vermitteln, wie es diese Arbeit allein weiter führen kann, um so die Lebensqualität in Heimen verbessern zu können. Neuerdings wird bei Age Exchange auch mit Kindern im Rahmen eines Kindertheaters gearbeitet.

Erfolge

Die Theaterstücke werden mit großem Erfolg in London sowie in ganz England aufgeführt. Auch wurde im Englischen Fernsehen ein Stück der Gruppe gezeigt, die vielen Zeitungsartikel über Age Exchange scheinen da selbstverständlich! Mit den Workshops, Büchern und Ausstellungen wird bereits ein ähnlicher Erfolg erzielt.

Einschätzung des Projekts

Was wir am Age Exchange Theatre positiv empfanden, war besonders die Integration verschiedener sozialer und/oder kultureller Bereiche. Einmal mehr wird gezeigt, daß Kulturarbeit, insbesondere Theaterarbeit, auch eine Form von Sozialarbeit sein kann, ohne künstlich aufgepfropft sein zu müssen. Hier werden ältere Menschen angesprochen und können sich engagieren. Es entsteht also nicht so etwas wie eine der üblichen Beschäftigungs-(therapeutischen) „Bastelstunden“.

Grenzen werden dem Projekt schon dadurch gesetzt, daß das frisch renovierte Haus schon wieder „aus allen Nähten platzt“; d. h. es ist weder Platz, um die schon laufenden Projekte/Kurse zu erweitern oder gar neue unterzubringen. Nicht zu vergessen sind die finanziellen Schwierigkeiten (woran auch ein geplanter Berlin-Besuch des Theater-Ensembles gescheitert ist).

Seit der Auflösung des Greater London Council (GLC), einer zentralen Einrichtung zur Förderung von Projekten im sozialen und kulturellen Bereich, durch die Thatcher-Regierung, der das linksgerichtete „GLC“ ein Dorn im Auge war, mußten in London, wie im übrigen England, viele Projekte ihre Pforten ganz schließen oder drastische Kürzungen ihres Etats hinnehmen. Trotzdem blicken Pam Schweitzer und ihre Mitarbeiter optimistisch in die Zukunft. Es sind bereits neue Theaterstücke und Bücher in Arbeit.

Literatur-Hinweise

Edgar Einemann/Edo Lübbing: Beispielhafte Bekämpfung der Arbeitslosigkeit in London. In: Ästhetik und Kommunikation, H. 59, 1985, S. 68 ff. Neue Gesellschaft für bildende Kunst (Hrsg.): Englische Arbeiterkunst. Berlin 1977 (Ausstellungskatalog).

Peter Nonnenmacher: Im Londoner Rathaus gehen die Lichter aus. Nach Ostern werden Stadtrat und Stadtverwaltung der britischen Hauptstadt abgeschafft. In: Frankfurter Rundschau, 27. 3. 86, S. 3.

Anschrift der Verfasser: P. F., Hauptstraße 136, 1000 Berlin 62; R. S., Emdener Straße 28, 1000 Berlin 28.

Peter Rautenberg/Otto Clemens

Theater mit Kindern und für Kinder im Rahmen eines Stadtteil-Theaterprojekts

Das „EIMSBÜTTELER WELTTHEATER“ ist ein von der „GESELLSCHAFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK“ getragenes Stadtteilprojekt, das die drei Arbeitsfelder

- Stadteilarbeit,
- Spurensicherung und
- Theater-/pädagogik miteinander verbinden will.

Im Rahmen dieses Projekts fand im Juni 1987 ein Theaterprogramm für Kinder bis 12 Jahre statt. Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der Planung und Durchführung des Workshops, sowie dem Versuch einer kritischen Würdigung aus theaterpädagogischer Sicht.

Konzeptionelle Vorüberlegungen

Ziel des „EIMSBÜTTELER WELTTHEATERS“ ist die Produktion eines Stadtteil-Theaterstücks auf der Grundlage erzählter Geschichte(n) seiner Bewohner. Dieses Vorhaben wird von verschiedenen Aktionen begleitet, um sein Anliegen im Stadtteil zu etablieren. Es galt also, Möglichkeiten zu finden, für das Projekt zu werben und gleichzeitig unsere Arbeitsweise zur praktischen Anwendung zu bringen. Zu diesem Zweck erstellten wir ein Konzept¹⁾, das unter anderem auch die Durchführung von Theaterworkshops mit Kindern vorsieht. Mit diesem Teil der Arbeit streben wir folgende Ziele an:

- a) Sinnliche Erfahrungen mit dem Theaterspiel ermöglichen:
- Experimentieren mit verschiedenen Rollen,
 - Kennenlernen verschiedener Spielebenen wie Improvisation, Umgang mit Schminke und Requisiten, Textarbeit, nonverbales Spiel.
- b) Impulse geben, mit Hilfe des Theaterspiels einen neuen Zugang zum eigenen Alltag zu finden, Phantasie und eigene Erfahrungen miteinander zu verknüpfen.
- c) Ergänzung und Belebung des kulturellen Angebots im Stadtteil.

Bei der Planung griffen wir vor allem auf unsere Erfahrungen aus dem schulischen und universitären Bereich zurück. Die Arbeit sollte in Kooperation mit einer bereits vor Ort arbeitenden Einrichtung durchgeführt werden. Darüberhinaus stellten wir folgende Überlegungen an:

Wir bieten einen Workshop an, der weder ein Beschäftigungsprogramm für Kinder sein soll, noch ein Ersatz für eine sozialpädagogische Arbeit vor Ort sein kann. Unsere Aktion kann an dem vorhandenen sozio-kulturellen Umfeld ansetzen und so den Mitwirkenden neue Ausdrucksmöglichkeiten anbieten. Wir gingen davon aus, daß die inhaltliche Ebene zunächst in den Hintergrund rücken würde, da das Einlassen auf das Theaterspiel schon eine Menge Disziplin und vor allem auch Mut, „mal aus der Rolle zu fallen“, erfordert.

Programmplanung

Im folgenden beschreiben wir zunächst die Bedingungen, die bei der Planung berücksichtigt werden mußten, um dem Leser die Möglichkeit zu geben, unsere Arbeit nachzuvollziehen.

Das soziale Umfeld

Der Hamburger Stadtteil Eimsbüttel ist ein gewachsener Stadtteil mit einem relativ hohen Anteil älterer Menschen und vielen jungen Leuten. Er wurde im Krieg stark zerstört. Soziale und Kommunikationsstrukturen wurden von Krieg und Faschismus überrollt bzw. systematisch vernichtet. Aber auch die „neue Zeit“ hat ihren Beitrag geleistet, z. B. durch den Bau von Hochhausiedlungen wie der „Lenzsiedlung“. 1974 auf dem Gelände von diversen Kleingartenvereinen errichtet, gleicht sie den großen Ghettosiedlungen, wie sie in jeder Großstadt zu sehen sind. In den 1400 Wohnungen leben ca. 4000 Menschen auf engstem Raum, darunter viele Sozialhilfeempfänger, Arbeitslose und Ausländer. Offiziell gilt die Siedlung nicht als Problemgebiet. Der hier arbeitende „Verein Offene Jugendarbeit Lenzsiedlung e.V.“ sieht das allerdings mit Recht anders. Er wurde vor 10 Jahren mit der Absicht gegründet, Angebote für Kinder und Jugendliche zu schaffen, was bei der Bauplanung „vergessen“ wurde. Da wir hier in dem zentralen Innenhof auf eine relativ geschlossene Gruppe von Kindern zu treffen glaubten, entschlossen wir uns für diesen Standort.

Inhalt des Programms

Bevor wir unser Programm konkret gestalteten, nahmen wir Kontakt zu den vor Ort arbeitenden Sozialpädagogen auf, die uns über die zu erwartenden Arbeitsbedingungen informierten. Schon zu diesem Zeitpunkt wurde klar, daß wir unser Programm so strukturieren mußten, daß es attraktive Anreize enthielt und gleichzeitig eine kontinuierliche, aufeinander aufbauende Arbeit ermöglichte.

Kennenlern- und Aktionsspiele sollten genauso ihren Platz haben wie Übungen zu Ausdrucksfähigkeit und Improvisationstechniken. Um der erwarteten Fluktuation der Teilnehmer entgegenzuwirken, sollte jeder Übungstag eine in sich abgeschlossene Einheit bilden. Dabei gab es folgende Schwerpunkte:

- Nonverbales Theater,
- Rhythmik,
- Szenenimprovisation,
- Statuentheater,
- Requisiten und Schminke.

Für das Ende wurde eine Aufführung anvisiert, die revueartig die verschiedenen Tagesprodukte zusammenfügen sollte.

Pädagogische Zielsetzung

Ziel des Programmes war es, den kurz greifenden Kunsumgewohnheiten vieler Kinder zunächst Rechnung zu tragen durch kleine, überschaubare Einheiten. Eine verbindliche Teilnahme konnten wir aufgrund der uns bekannten Strukturen nicht erwarten. Trotzdem war es unser Ziel, das Angebot so anzulegen, daß die Kinder eine gewisse Kontinuität entwickeln würden. Wir grenzten uns zwar von einer Herangehensweise ab, die vorwiegend sozialpädagogische Absichten verfolgt, da wir nicht das Theaterspielen als bloße Methode einsetzen wollten. Der Spaß am Theaterspielen sollte im Mittelpunkt stehen. Allerdings strebten wir an, durch den Spielprozeß soviel Energie und Offenheit freizusetzen, daß Möglichkeiten entstehen, Verhalten und Gruppenstrukturen als veränderbar zu erfahren – auch außerhalb des Schonraums Theater.

Beschreibung und Auswertung der praktischen Arbeit

Schon zu Beginn wurde deutlich, daß wir mit mehreren Tatsachen konfrontiert wurden, die die Durchführung des von uns vorgesehenen Ablaufs stark beeinträchtigten. Dies waren

- a) ein weitgespanntes Altersspektrum der Kinder,
- b) festgefügte Strukturen der Vereinsarbeit in der Siedlung,
- c) beengte Räumlichkeiten.

Zu a) Die von uns zu Beginn festgelegte Altersgrenze war nicht einzuhalten. Dies lag zum einen daran, daß viele Kinder auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen mußten und sie daher mit in die Spielwohnung brachten. Zum anderen lockte unsere Anwesenheit gerade auch die Kleinsten an, also die Altersgruppe von vier

bis acht Jahren. Da wir die Geschwisterkinder nicht trennen konnten, versuchten wir sehr bald, unsere Planung entsprechend abzuwandeln, um sie in die Arbeit zu integrieren.

Zu b) Die Strukturen der Vereinstätigkeit wirkten sich negativ auf unsere Arbeit aus. So hat der Verein „Offene Jugendarbeit“ ein bestimmtes Klientel, welches innerhalb der Siedlung eine gewisse Sonderstellung einnimmt. Dadurch haben es andere Kinder schwer, in dieser „In-Group“ akzeptiert zu werden.

Dieses Problem ließ sich natürlich nicht ohne weiteres in der kurzen Zeit unserer Anwesenheit entschärfen, da es sich um ein Problem handelt, das aus den sozialen Strukturen der Siedlung entsteht. Darüberhinaus haben sich im Verein gewisse Regeln entwickelt, zu denen unter anderem gehört, daß die Spielwohnung von innen abgeschlossen wird, wenn dort ein Programm stattfindet. Darauf wollten wir gerne verzichten, was sich jedoch als undurchführbar erwies. Eine gewohnte Grenze war plötzlich nicht mehr vorhanden, so daß ein Kommen und Gehen herrschte, bis auch wir endlich die Tür verschlossen.

Zu c) Die Räumlichkeiten erwiesen sich als völlig unzureichend. Der uns zur Verfügung gestellte Raum betrug etwa 20 qm, so daß die Bewegungsfreiheit sehr stark eingeschränkt war und nur Arbeit mit einer kleinen Gruppe möglich war.

Reflexion

Bei der Kommentierung der praktischen Durchführung müssen zwei Bereiche unterschieden werden:

- a) Spiele,
- b) Übungen.

Zu a) Bei allen Spielen und Aktionen gab es keine nennenswerten Schwierigkeiten. Allerdings herrschte hier auch die Tendenz vor, entweder sehr abwartend zu sein und erst einmal zuschauen zu wollen – besonders bei den älteren Kindern – oder die Spiele sehr schnell „abzuhaken“ und nach neuen zu verlangen.

Zu b) Wesentlich schwieriger war es, Übungen oder ganze Sequenzen zu etablieren, die einige Konzentration verlangten und deren Sinn nicht sogleich bei der Ausführung sichtbar wurden. Die Hemmschwelle, bewußt ungewohnte Handlungen auszuführen, erwies sich als recht groß. Killersprüche wie „Das ist doch Kinderkram!“ machten die Runde und verstärkten Tendenzen, sich in der Gruppe zu verstecken. Erklärungen und Aufforderungen, bestimmte Regeln bei der Durchführung einzuhalten, hatten den Effekt, daß die Kinder hinausgingen oder sich passiv verhielten. Hier zeigte sich, daß die Hemmung, von bestimmten Gruppennormen abzuweichen, sehr stark war, besonders wenn dies nicht gleichzeitig durch eine Anerkennung verschaffendes Erfolgserlebnis belohnt wurde. In diesem Zusammenhang muß auch darauf hingewiesen werden, daß besonders bei Kindern ein ganzes Bündel von verschiedenen Gründen zur Teilnahme führen kann oder diese verhindert. So ist die Entscheidung, Theater spielen zu wollen, gleichzeitig beeinflußt von allgemeiner Neugier und der Einschätzung der Theaterpädagogen.

Daraus ergibt sich die Forderung, bei derartigen Vorhaben eine genügend lange Kennenlern- und Annäherungsphase einzuplanen, die es den angesprochenen Kindern ermöglicht, sich den Pädagogen im persönlichen Kontakt zu nähern oder aber sich dagegen zu entscheiden. Hierbei spielt zunächst der Inhalt des Angebots eine geringere Rolle als der Umgang damit und das Auftreten der Pädagogen.

Aufgrund dieser Erfahrungen änderten wir unser Herangehen. Wir legten das Schwergewicht auf eigene animative Aktivitäten, um ein Beispiel dafür zu geben, wie Theater Spaß machen kann, um einen Vorschub von uns zu geben und um einen Anreiz zum Mitmachen zu bieten.

Im Innenhof der Siedlung führten wir einen Teil unseres Straßentheaterprogramms vor und machten im Anschluß daran Spiele im Freien mit den Kindern. Nun wirkte sich der Altersunterschied nicht so störend aus, Killersprüche fielen unter den Tisch und nicht zur Vereinsgruppe gehörige Kinder wurden problemlos einbezogen, denn die räumliche und personelle Enge der Spielwohnung entfielen. Das Angebot war in jeder Hinsicht offen.

Mitspieltheater

Planung

Für unser Anliegen, die Kinder zum Mitmachen und Dabeibleiben zu bewegen, hatten wir nun einen Zugang gefunden. Wir änderten unsere Planung dahingehend, Mitspieltheater anzubieten. Als erstes nahmen wir uns das Märchen „Der Wolf und die 7 Geißlein“²⁾ vor und schrieben es für unser Vorhaben passend um. Wir legten außerdem ein Arbeitsbuch an, in dem der Text, die prägnanten Merkmale jeder Figur sowie zugehörige, einfache Requisiten eingetragen wurden. Unter uns verteilten wir die Rollen folgendermaßen: Es gab einen Erzähler, der die Geschichte vortrug und die Aufgaben ansagte, und es gab einen Animateur, der für die praktische Umsetzung verantwortlich war.

Der Ablauf

Vor Beginn der eigentlichen Show zogen wir mit Saxophon und anderen Instrumenten ausgestattet durch den Innenhof und kündigten das Ereignis an. Nachdem wir das Spielfeld aufgesucht hatten, versammelten sich ca. 20 Kinder. Die Geschichte wurde nun Szene für Szene vorgetragen, Spieler wurden gefunden, die ihre Aktion sofort ausführten. Da es einen festen Handlungsfaden gab, der jeder Handlung einen Sinn gab, konnten wir mit einer gleichbleibend konzentrierten und aktiven Kinderschar bis zum Schluß arbeiten.

Ungünstig war der Spielort gewählt, da viele Zuschauer auf einer hohen Mauer in unserem Rücken saßen. Außerdem hat es sich als wichtig erwiesen, sich für das Vorstellen und Einweisen der Spieler genügend Zeit zu nehmen, so daß jeder Auftritt in den Augen der Kinder ein Knüller wird. Wenn auch noch mit einigen Mängeln behaftet, verlief diese Aktion insgesamt sehr erfolgreich, so daß wir uns zu einem weiteren Versuch entschlossen.

Das zweite Stück

Wir erfanden eine neue Geschichte, bei der es sich um eine Schatzsuche handelte, bei der die Hauptfigur „Emil“ zahlreiche Hindernisse überwinden muß, um das Ziel zu erreichen. Die Kinder wurden sowohl für die Darstellung der Hindernisse als auch als Hilfe bei deren Überwindung einbezogen. Wir verteilten unter uns die Rollen so, daß einer den Ablauf vortrug und die Kinder zur Darstellung der Hindernisse heranholte. Der andere spielte den „Emil“ und holte sich die benötigte Hilfe aus den Reihen der Kinder selbst.

Der Ablauf verlief ähnlich wie beim ersten Stück mit dem Unterschied, daß wir noch mehr Gewicht auf attraktive Requisiten für die Kinder und auf die Vorstellung der Spielwilligen legten. Außerdem hatten wir inzwischen auch ein Ohr für Einfälle und Zwischenrufe der Zuschauer, so daß auch hier ein engerer Kontakt zustande kam.

In den vorgefundenen Bedingungen hatte diese Spielform den Vorteil, daß alle Aktionen auf einer offenen Spielfläche innerhalb eines spielerischen Ablaufs stattfanden. Dadurch bewegten sich Pädagogen und Kinder auf einer – nämlich der spielerischen – Ebene, was den Kontakt und die Vermittlung erheblich erleichterte. Diese zweite und letzte Mitspielaktion brachte für uns den Durchbruch, so daß nun gute Bedingungen für eine intensivere Arbeitsphase gegeben gewesen wären, was wir aber aus Zeitgründen nicht nutzen konnten.

Pädagogischer Kommentar

Aus Sicht der Theaterpädagogik halten wir die vorgestellte Form von Mitspieltheater für geeignet, die vorhandene Neugier und die potentielle Lust am Theaterspielen zu wecken und Hemmschwellen überwinden zu helfen. Dabei wird die Motivation zur Beteiligung schon durch Zuschauen geweckt, so daß die Kinder auf diesem Wege einen unverkrampften Zugang bekommen. Die Teilnahme ist ausnahmslos freiwillig und von spontanen Entscheidungen abhängig. Die Teilnahme findet punktuell in der spielerischen Aktion statt. Dabei kann das Maß des Sicheinlassens vom Kind selbst immer wieder neu bestimmt werden. Ferner fehlt beim offenen Mitspieltheater weitgehend der Leistungsdruck, denn die Anerkennung – auch durch die zuschauenden Kinder – findet bereits beim Betreten des Spielfeldes statt. Jede Übung im Rahmen eines Workshops wird mehr oder weniger zufriedenstellend bewertet. Beim Mitspieltheater ist hauptsächlich die Phantasie gefragt. Diese Erfahrung hat uns verdeutlicht, daß Theaterpädagogik unter bestimmten Voraussetzungen zuerst einmal heißen kann, Menschen für das Theater zu begeistern, damit anschließend ermöglicht wird, neue und ungewohnte Erfahrungen im Spiel zu sammeln.

Theater im Stadtteil

Die hier beschriebenen Erfahrungen lassen sich folgendermaßen für unsere weitere Arbeit verallgemeinern: Theaterpädagogische Konzepte und Vorerfahrungen aus dem schulischen und universitären Bereich finden in der offenen Arbeit im Stadtteil nur begrenzte oder gar keine Anwendungsmöglichkeiten.

Wir bewegen uns mit unserem Angebot, mit interessierten Bewohnern ein Theaterstück zum Leben im Stadtteil zu produzieren, gewissermaßen auf dem freien Markt. Wir müssen also zunächst viel Werbung betreiben, d. h. hier attraktive Angebote machen und Bedürfnisse wecken. Erst dann kann ein gemeinsamer Prozeß initiiert werden. Jedes Theaterangebot lockt zunächst einmal zum konsumtiven Anschauen, wobei immer auch eine gewisse Distanz gewünscht wird. Man möchte nicht vorgeführt werden. Die Fragen lauten meist: „Theater? Wo spielt ihr und wann?“ Seltener hört man: „Theater? Oh, kann ich da mitmachen?“. An diesem wichtigen Anfangspunkt muß der Theaterpädagoge zuerst eine Vertrauensbasis schaffen, je offener das Angebot, desto größeren Raum wird dieser Arbeitsschritt in Anspruch nehmen. Dabei ist es ratsam, sogleich auf der spielerischen Ebene einen Vorschub zu geben, damit klar wird, daß mit offenen Karten gespielt wird. Daß eine Vorstellung von Inhalt und Ziel der Arbeit vermittelt wird, ist eine unabdingbare Voraussetzung für ein Sichnäher und Sicheinlassen auf ein Angebot. Dies mag wie eine Binsenweisheit klingen, kann aber für theaterpädagogische Vorhaben im offenen Arbeitsfeld nicht genug herausgestrichen werden.

Anmerkungen

¹⁾ Das vollständige Konzept kann gegen eine geringe Gebühr beim EIMS-BÜTTELER WELTTHEATER bestellt werden.

²⁾ Arbeitspapier und Text für die Mitspieltheaterstücke „Der Wolf und die 7 Geißlein“ und „Emils abenteuerliche Schatzsuche“ können beim EIMS-BÜTTELER WELTTHEATER bestellt werden.

Anschrift der Verfasser: per Adr. Eimsbütteler Welttheater, Telemannstraße 47, 2000 Hamburg 20

Theater der Erfahrungen

Später Putz. Seniorentheater, aber ganz anders

Die Meßlatte eines konventionellen Theaterkritikers bleibt auf der Strecke, Geriatriefachleute sind irritiert, die Verblüffung im Publikum ist spürbar.

Meist von jüngeren Leuten initiiert, sprießen seit Anfang der 80er Jahre Seniorentheatergruppen aus den Städten, die sich ihr Theater nach eigenen Vorstellungen machen wollen. Ein Theater, in dem eigene Geschichten und Erfahrungen Platz haben, das Möglichkeiten bietet, mit eigenen Meinungen und Themen an ein Publikum älteren Jahrgangs und der jüngeren Generation heranzutreten. Ein Theater, mobil genug, um damit auch dorthin zu gehen, wo der kulturelle Golfstrom nur selten vorbeifließt. Und ein Theater mit Ansteckungsgefahr, denn die pulsierende Spielbe-

geisterung, der Mut und Pep der Spieler, lassen die Funken überspringen. „Die Älteren sind meist der Meinung, wir wären alle ringsum ohne Wehwechen! Bei den jüngeren Zuschauern hat man das Gefühl, sie sind erstaunt, daß auf der Bühne ‚Alte‘ stehen, die ihnen noch etwas zu sagen haben. Ihre Großeltern kennen sie so nicht.“ Die infektiöse Lust am Spielen und Experimentieren ist das größte Kapital der Gruppen, übertrifft jeden Haushaltsetat der städtischen Bühnen.

Die Wege der Einzelnen zum Theaterspiel sind unterschiedlich. Da sind jene, die von Jugend an den Wunsch hegten, zum Theater zu gehen, aber durch verschiedene Umstände (Familie, Krieg) nie dazu kamen. Andere suchten nach Auszug der Kinder oder auch aus Abnabelungsbedürfnissen den Kontakt zu anderen. Allen gemeinsam ist die Faszination fürs Theater.

Jede Gruppe formte im Laufe ihrer Arbeit und ihres spezifischen Trainings eine besondere Linie, einen speziellen Spielstil und setzte eigene Themenschwerpunkte.

Senioren-Theater – Kulturarbeit gegen den Strom (aus einer Podiumsdiskussion)

Um die Perspektiven der Seniorentheaterarbeit ging es in einer Podiumsdiskussion zum Thema „Kulturarbeit gegen den Strom“.

Diskussionsteilnehmer:

Mitspieler und Spielleiter der Theatergruppen,
Vertreter der bezirklichen Kultur- und Sozialarbeit,
Vertreter des Berliner Senats, Kultur- und Sozialverwaltung.

1. Theaterspiel mit Senioren – warum?

Dazu eine These von Dieter Scholz und Edelgard Seebauer, den Spielleitern der „Mimika Theresia“ aus Köln:

„Wir meinen, daß es ein Bedürfnis für Menschen jeden Alters sein kann, unkonventionell miteinander umzugehen, sich zu bewegen, sich auszudrücken, sich mitzuteilen, Geschichten zu entwickeln, verschiedene Ausdrucksformen auszuprobieren – Theater zu spielen. Da es gerade bei älteren Menschen nicht darum gehen darf, ihnen mit irgendwelchen Beschäftigungen die Zeit zu vertreiben, sondern ihnen Anregungen und Möglichkeiten zu Eigeninitiative und Eigenaktivität zu geben, glauben wir, daß Theaterspielen dafür eine sehr wertvolle Tätigkeit ist, die den ganzen Menschen aktiviert.“

Um das Hauptziel – eine gute Aufführung – zu erreichen, geht es neben dem Entfalten von Phantasie und Spontaneität auch um Körpertraining, Gedächtnistraining, um das Beschaffen und Herstellen von Requisiten und Kostümen, ums Organisieren; es geht darum, sich genauer zu äußern, den anderen genauer zu beobachten, intensiver und umfassender auf den anderen einzugehen, Kontakt miteinander zu halten, zusammen ein Produkt zu erstellen und es anderen verständlich vorzuführen. All das, was sonst in verschiedenen Veranstaltungen einzeln geübt wird, das Ziel eines psychosozialen Verhaltenstrainings sein kann, fällt beim Theaterspielen einfach mit an und geschieht deshalb auch selbstverständlicher.

Wir erfahren, wie groß der Ideenreichtum und die Freude am Entwickeln neuer, eigenständiger Darstellungsformen ist, mit wieviel Humor man bei der Sache ist, wie offen und direkt miteinander umgegangen wird, wie groß die Fähigkeit ist, sich selbst zu veralbern, wie groß die Kritikfreudigkeit und der Lerneifer sind – all das gerade in diesem Altersabschnitt, in dem man nicht mehr so eingezwängt ist durch Normen, die Berufsleben und Alltagstrott setzen, in dem man erfüllt mit einer größeren Lebenserfahrung auch wieder mehr wagen kann.“

2. Welche Perspektiven hat das Theaterspielen mit älteren Menschen in Berlin?

Die SPÄTZÜNDER sind in Berlin die Pioniere! Ihre Theaterinitiative hat viel Anerkennung gefunden und Schule gemacht. Trotzdem ist das Theaterspielen mit Älteren bisher kein fester Bestandteil des Angebotes von Seniorenfreizeitstätten und Volkshochschulen. Im Gegenteil: Die beim SPÄTEN PUTZ mitwirkenden drei Berliner Altentheatergruppen sind aus der privaten Initiative einiger weniger hervorgegangen – ohne feste institutionelle Einbindung oder gar Absicherung. In den Seniorenzentren fehlen meist die Mittel und Mitarbeiter für Theaterarbeit, manchmal auch der Mut, etwas zu beginnen, das über den Rahmen der altbewährten Beschäftigungsangebote hinausgeht. An den Berliner Theatern, die am ehesten über Räume, Mittel und das „Know-how“ für die Theaterarbeit mit Laien verfügen, ist „Theaterpädagogik“ erst gar kein Thema (wo doch jedes Museum inzwischen „Museumspädagogik“ als Auftrag ernst nimmt).

Theaterarbeit mit älteren Menschen hat nur dann eine Perspektive, wenn ihr langfristig eine Chance eingeräumt wird. Mit „Einmal“-Förderungen ist es nicht getan. Wir sind gespannt auf die Berichte unserer westdeutschen Gäste über die dortige Situation.

3. Seniorentheater – zwischen allen Stühlen?

Wer in Berlin einen Antrag auf finanzielle Förderung stellen möchte, der hat drei Möglichkeiten: Er kann sich a) an das zuständige Bezirksamt, b) an die Senatsverwaltung für Kultur, c) an die Senatsverwaltung für Soziales wenden. Beim Bezirksamt wird der Antragsteller wahrscheinlich auf die Knappheit der Mittel, die fehlenden Etattitel und schließlich an die Senatsverwaltungen verwiesen. Bei der Senatsverwaltung für Kultur verweist man wahrscheinlich auf die Senatsverwaltung für Soziales und vice versa, denn schließlich hat Theater mit „Kultur“ und Altenarbeit mit „Sozialem“ zu tun. Das Seniorentheater fällt zwischen alle Stühle.

Anmerkung

Wir entnahmen Texte dem Programmheft zum Theatertreffen der Senioren „Später Putz“, das 1986 in Berlin (West) stattfand und maßgeblich von den Theaterpädagoginnen und -pädagogen des „Theaters der Erfahrungen“ organisiert wurde. Das Theater der Erfahrungen ‚betreut‘ die (Senioren-)Theatergruppen „Graue Zelle“, „Herzschrittmacher“, „6 Richtige“ und „Spätzünder“. Es arbeitet neuerdings auch mit altersgemischten Gruppen. Aufführungen finden nicht nur in ‚typischen‘ Treffpunkten für Senioren statt.

Die Anschrift ist: Theater der Erfahrungen, per Adr. Nachbarschaftsheim Schöneberg e. V., Fregestraße 53, 1000 Berlin 41. gk

Florian Vaßen

Theaterarbeit in der politischen Erwachsenenbildung

Statt eines Praxisfeld-Berichts

Günther Holzapfel, Gerd Röhke: „... man spielt, wie man ist, und merkt daran, wie man ist.“ Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung 1, Bremen 1987, 362 S., 5,- DM.

Erfahrungsberichte und Analysen von Spielprozessen gibt es in den letzten Jahren nicht wenige. Einige dieser Veröffentlichungen beschäftigen sich auch mit dem Zusammenhang von Theaterarbeit und Lernprozessen. Bezugsgruppen sind dabei zumeist Schüler, Studenten, Lehrer, Pädagogen, Sozialarbeiter sowie

Jugendliche oder z. B. Bewohner eines Stadtteils. In Bremen jedoch bietet sich auf der Grundlage der Kooperation von Weiterbildungsträgern (Arbeit und Leben, Evangelisches Bildungswerk) und Universität (Studiengang Weiterbildung) in Verbindung mit der Arbeiter- und Angestelltenkammer seit 1982 die außergewöhnliche Möglichkeit, in Bildungsurlaubsseminaren (bisher fanden 18 statt) mit **Arbeitern** und **Angestellten** Theaterarbeit zu machen.

Mit der vorliegenden Publikation geben die Autoren eine erste „Zwischenbilanz zum Konzept und zur Praxis des Projektes ‚Arbeiterbildung und Arbeiterkultur. Zur Verbindung beider Arbeitsbereiche am Beispiel Theaterwerkstatt im Bildungsurlaub‘“ (S. 1). Die Ausgangsfrage war, „ob und inwieweit eine selbstständige ‚künstlerische‘ Produktion von Laien . . . über den Aspekt der individuellen Persönlichkeitsentfaltung und Freizeitbeschäftigung hinaus einen politischen Gebrauchswert hat und sogar politische Lernprozesse anregen kann.“ (S. 1) Ausgehend von einer Integration von Arbeiterbildung und Arbeiterkultur sollte durch kulturelle Eigenbetätigung die bisher primär kognitive Ausrichtung der politischen Erwachsenenbildung aufgebrochen werden. Die Einbeziehung „ästhetischer Wahrnehmungs- und Darstellungsformen in Prozesse politischen Lernens“ intendiert dabei, daß die politische Bildung . . . dadurch praktischer (wird) und die kulturellen Produktionsweisen . . . einen politischen Gebrauchswert“ bekommen (S. 11). Einerseits sind die Lernziele der Theaterseminare identisch mit den Lernzielen der politischen Bildung im Bildungsurlaub: „Es geht um die Bewußtmachung von individuellen und kollektiven Interessen und Bedürfnissen und die Ermittlung von situationsadäquaten Handlungsmustern zur Durchsetzung der eigenen Interessen“ (S. 13 f). Andererseits findet jedoch eine „andere inhaltliche Akzentuierung“ statt: „Die Persönlichkeiten der Teilnehmer mit ihren gemeinsamen und je individuellen Problemen, Gefühlen, Ängsten, Illusionen und Phantasiepotentialen kommen in Theaterseminaren stärker zum Zuge. Dadurch werden die Erkenntnisprozesse über politische Realitäten realistischer und zugleich phantasievoller. Die Theaterarbeit fördert außerdem stärker als jede traditionelle Form der politischen Bildung die Sensibilität für die jeweils anderen in der Gruppe und befriedigt auch stärker die Kontaktbedürfnisse sowie die Bedürfnisse nach gemeinsamer Arbeit mit einem sichtbaren Endprodukt.“ (S. 14)

Notwendige Ergänzung dieser Konzeption ist eine Begleitforschung, die sich vor allem zwei Aufgaben gestellt hat:

1. Entwicklung „eines Curriculums für eine Theaterwerkstatt als Form politischer Bildung“,
2. „Evaluierung von Lernprozessen in diesen Theaterseminaren.“ (S. 17)

Auf die Darstellung der Konzeption lassen die Autoren einen sehr umfangreichen und detaillierten Praxisbericht folgen, der die „**Seminarportraits**“ „in eine **Phasenbeschreibung des Projekts**“ (S. 20) einbettet. In der dritten Phase wurde dabei auch mit Brechts „Badener Lehrstück“ gearbeitet als ein Versuch, nicht „die stereotypisierenden, konkretistischen, eingefahrenen, personifizierenden Wahrnehmungsstrukturen der Teilnehmer“ aufzugreifen, sondern stärker „ihre dialektischen Potentiale“. (S. 84) Der Verfremdungseffekt, die Haltungsmuster und die gewaltförmigen Widersprüche der Lehrstücke scheinen dafür besonders geeignet. Die Spielprozesse und Diskussionen sind offensichtlich vergleichbar mit unseren Lehrstückverfahren (vgl. Gerd Koch u. a. (Hg.): *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, Köln 1984). Gespannt darf man deshalb auf die wissenschaftliche Auswertung dieses Theateransatzes in dem folgenden zweiten Teil des Projektes sein.

Nach zwei kürzeren Abschnitten über die Begründung der Theaterarbeit in der politischen Erwachsenenbildung (Kap. 2) und über Methodologie und Methode der Begleitforschung (Kap. 3) bildet das vierte Kapitel „Lernen durch Handeln im Spiel“ auf knapp 200 Seiten den eigentlichen Schwerpunkt des Buches. In dieser „Untersuchung der Lernchancen der Theaterarbeit und theaterpädagogische Schlußfolgerungen“ – so der Untertitel – werden der kognitive Aspekt auf der Grundlage der Handlungsstrukturtheorie, der sozial-kommunikative Aspekt mit Hilfe von symbolischem Interaktionismus, kritischer Psychologie und Tätigkeits-

theorie sowie der motivationale Aspekt im Sinne „kollektiver Heilungsprozesse“ empirisch untersucht. Am Ende der Publikationen stehen kurze Kapitel über neue Erfahrungen sowie ein wichtiger Materialteil (Fragebogen, Statistiken usw.) und eine umfassende Literaturliste.

Für meinen Arbeitszusammenhang sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung. Zum einen die weitere Perspektive dieses Projektes, insbesondere die Absicht, den „Vergleich zwischen verschiedenen Theaterformen“ zu vertiefen. Vor allem wollen die Autoren klären, „worin die Chancen und Schwierigkeiten des Lehrstückansatzes im Vergleich zu anderen Theaterformen für (diese) Zielgruppe liegen.“ (S. 326) Zum anderen ist mir aufgefallen – und dies ist ein kritischer Hinweis –, daß trotz der „Integration von ästhetischen Wahrnehmungs- und Darstellungsformen in Prozesse politischen Lernens“ (S. 11) der ästhetische Aspekt deutlich hinter dem kognitiven, sozial-kommunikativen und motivationalen zurücktritt. Ästhetische Erfahrung, die über den Alltagsbereich, die direkt erlebbare (Körper-)Sinnlichkeit und die doch – wie immer auch – begrenzte „künstlerische“ Eigenproduktion hinausgeht, ästhetische Erfahrung, wie sie sich in literarischen Texten, z. B. in Brechts Lehrstücken, vor allem in der poetischen Sprachstruktur konkretisiert, könnte trotz (oder wegen) ihrer Fremdheit und Widerständigkeit besonders geeignet sein, gewohnte Denk- und Verhaltensstrukturen aufzubrechen und damit Lernprozesse zu initiieren.

Seit langem bemühen wir uns vergeblich, daß in Niedersachsen Theaterseminare als politische Bildung anerkannt werden. Dieses ist allenfalls über Hilfskonstruktionen bzw. über eine Reduzierung des Theaters auf eine Beispiel-Funktion möglich, etwa Aristophanes' Komödien als Material zum antiken und modernen Demokratieverständnis. Politische Erwachsenenbildung ist aber mehr als Institutionenkunde oder gar Vermittlung sozio-ökonomischer Kenntnisse. Zur politischen Bildung gehört gleichermaßen die gesamte kulturelle Tätigkeit des Menschen; sie beinhaltet unter sozialen und subjektzentrierten Aspekten auch das Alltagsleben, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Handlungsmuster, nicht zuletzt aber die ästhetischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen. Wie diese in die politische Bildung nicht nur einbezogen oder gar rein additiv hinzugefügt werden, sondern als „künstlerische“ Tätigkeit und kulturelle Betätigung ein konstitutives Element der politischen Bildung werden, das zeigt sehr eindrucksvoll und aufschlußreich dieser Theaterwerkstatt-Bericht.

(Mit Angabe der Verfasser und des Titels sowie des Hinweises „Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung, AuBW 1, Bd. 1“ kann dieses Buch für 5,- DM unter folgender Adresse bestellt werden: Universität Bremen, Presse- und Informationsamt, Druckschriftenlager, Postfach 330 440, 2800 Bremen 33)

*

Alltagserfahrungen und Politik: So hieß ein Seminar, das ich mit anderen Lehrstück-Pädagogik-Interessierten in Zusammenarbeit mit dem hauptamtlichen Dozenten einer Heimvolkshochschule durchführte. Das war vor etwa 5 Jahren. Wir hatten uns vorgenommen, Passagen aus Brechts Lehrstücken gewissermaßen als Katalysator für Alltagserfahrungen und Politik in das Seminar einzuführen. Teilnehmerinnen waren junge Frauen, die sich in der berufsfördernden (?) Umschulung zu einem Männerberuf (Weißblechernerinnen) befanden. Der hauptamtliche Dozent nun mußte „über den Standardbericht hinaus“ zu diesem Seminar, das mit theater-ästhetischen Mitteln arbeiten wollte, Stellung beziehen: Man war wohl skeptisch: Kann Theater etwas mit Politik bzw. politischer Bildungsarbeit zu tun haben – ist es nicht mehr der sog. kulturellen oder Freizeit-Schiene zuzuordnen . . . ? Wir wissen natürlich und wußten schon damals, daß diese Abweisung ins nicht ganz so Ernste nicht ernstzunehmen war. Dennoch: Traditionalisten müssen erst überzeugt werden – und sie wurden es wohl im Laufe der Jahre. Damals schrieb der Dozent über Erfolg und Schwierigkeiten und zum Verfahren unter anderem dies an seine Zentrale:

Also, wir haben mit diesem Text von Baal begonnen. Das war schwer und in der Nachbereitung gestern waren wir auch geteilter Meinung, ob man da nicht hätte was ändern können/müssen. Der Text hat das Thema „Armut“ und „Gerechtigkeit bei der Verteilung von Reichtum“ zum Inhalt.

Das war der Aufhänger für die weitere Arbeit. Was haben wir weiter damit gemacht:

- Den Text gelesen und erklärt;
- die Szenen nachgespielt;
- mögliche Veränderungen aufgenommen und gespielt;
- den Text in Richtung auf eigene Alltagssituationen verwandelt und gespielt;
- Szenen aus dem eigenen Alltag gespielt und darüber gesprochen;
- mögliche Veränderungen im eigenen Alltag diskutiert, in Szene gesetzt und darüber gesprochen, ob das vielleicht möglich oder unreal ist. Im Vordergrund standen Berufssituationen (z. B. Arbeitsamt und Chef/Untergebener . . .) sowie Rollensituationen.
- Der Anteil von Reden/Spielen verändert sich in Richtung Reden. Reden über Armut und Gerechtigkeit im Alltag eines jeden.
- Diskutiert, ob es für jeden einzelnen neue Möglichkeiten in der Zukunft gibt und wie diese Möglichkeiten aussehen können.

Soweit zum Inhalt. Das wäre natürlich noch erheblich auszuweiten, weil da im einzelnen sehr viel mehr noch gelaufen ist . . . Wir haben das gemacht, was im Programm angekündigt ist, insbesondere die Passage:

„ . . . Natürlich müssen wir abschließend fragen, ob wir uns mit allem abfinden sollten oder etwas ändern wollen.“ Wir haben das die ganze Woche über gemacht und Lösungsmöglichkeiten gesucht, in Teilen gefunden. Die ersten Rückmeldungen von Teilnehmern lassen darauf schließen, daß das Seminar den Teilnehmern was gegeben hat; sowohl Bewußtsein geschaffen, als auch Mut zum Handeln gegeben hat.

Wir haben die Frauen erreichen können, nach mühevollen Anfangsschwierigkeiten zum Mitmachen bewegen können und ab Donnerstag auch zu ansatzweise Gemeinsamkeiten anstiften können – und dieses gerade durch das gemeinsame Theaterspielen. Eben nicht über alles „labern“ oder „quatschen“ sondern eben teilweise ganz lustige Sachen „machen“ (Zitat aus der Seminarkritik). Es wäre allerdings Schönfärberei, die Schwierigkeiten auch mit dieser Methode zu leugnen. Aber die Frage haben wir alle noch nicht beantwortet: . . . wie sieht die Methode aus, die oben formulierte Ansprüche besser umsetzt. Ich denke, das war ein gelungener Versuch . . .“

gk

Gertrude Weis-Wruck

„Ich und mein Körper“

Theaterspielen in der Lehrerfortbildung

Im Herbst 1984 leiteten die Hochschullehrerin Gertrud Beck-Schlegel und ich im Rahmen einer einwöchigen Lehrerfortbildungsveranstaltung in Norddeutschland „Sachunterricht in der Grundschule“ den Tagesworkshop

„Ich und mein Körper – Sachunterrichtliche Themen auf dem Schnittpunkt zwischen Humanbiologie, Sexualerziehung und sozialem Lernen. Oder: Wie Kinder etwas über sich selbst herausfinden können.“

Die Teilnehmergruppe bestand aus 25 Moderatoren (Schulleitern, Ausbildungsleitern und einigen Lehrern), die die Leitung der Lehrerfortbildung in regionalen Arbeitsgruppen übernehmen sollten. Von der Veranstaltungsleitung wurde für die Kursgestaltung ein erfahrungs- und handlungsorientierter Ansatz gewählt, um hierdurch den Transfer in die Regionalphase zu erleichtern.

Unser Tagesworkshop wurde unterteilt in einen Theaterworkshop (Leitung: Gertrude Weis-Wruck) und einen Materialworkshop (Leitung: Gertrud Beck-Schlegel). Bei dem Theaterworkshop waren Übungen zur Entspannung und zur Einführung in thematisch relevante Erfahrungen sowie Spiele aus dem Theaterbereich vorgesehen, um den Teilnehmern bewußt werden zu lassen, daß der Körper ein Feld sozialer Auseinandersetzungen ist.

Der Materialworkshop bot die Gelegenheit zum Kennenlernen und Ausprobieren von entsprechendem Material zum Thema mit einer Maß- und einer Teststation sowie einer Bilder-Ecke, also Tätigkeiten, die Kinder (und in diesem Falle die Moderatoren) ausführen können, um sich ihres eigenen Körpers und seiner Fähigkeiten bewußt zu werden.

In kleinen Gruppen sollten die Teilnehmer verschiedene Aktivitäten selbst erproben und die Möglichkeiten für den Unterricht aufgrund eigener Erfahrungen diskutieren:

- Ich bin ich – Ideen zur Identitätsstärkung für Schulanfänger;
- Gernhaben, lieben, zärtlich sein – Herstellung einer Collage, Texte und Spiele;
- Gelenkig – Experimente und Spiele zur Erkundung der eigenen Bewegungsfähigkeit;
- Vom Sehen, Hören, Fühlen und Begreifen – Experimente und Spiele zur Sensibilisierung der Wahrnehmung;
- Was sie sagen und was sie meinen – Experimente und Spiele mit Sprache und Körpersprache;
- Wer bin ich? – Spiele zur Schärfung des Selbst-Bewußtseins, Collagen und Texte.

Aufgrund der Teilnehmerzahl und der räumlichen Bedingungen mußten wir die Gruppe teilen, so daß jeweils die eine Hälfte vormittags in den Theaterworkshop und nachmittags in den Materialworkshop ging bzw. in umgekehrter Reihenfolge.

Ablauf des Theaterworkshops

Nach einer Entspannungsübung mit Musik (Meditation) wurden Lockerungs-, Balance- und Pantomime-Spiegel-Übungen zur Konzentration und Einfühlung angeboten. Es folgten nach einer Reflexionsphase Körper-Reaktions-Übungen (Spannung und Entspannung, Impulse geben und empfangen, Isolation von Körperteilen) sowie Bewegungsspiele, die erkennen lassen, daß verschiedene Körperhaltungen unterschiedliche Stimmungen und Reaktionen hervorrufen. Die Bildhauer-Übung, ein Partner-Spiel, bei der ein Teilnehmer auf dem Boden liegt und von einem anderen gelockert und dann zu einer Statue geformt wird, diente zur Entspannung, Formung und zum Kennenlernen des Körpers. Bei dieser Übung sagte eine Teilnehmerin: „Ich wußte gar nicht, wie schwer es ist, meinen Arm jemandem nicht zu geben, sondern ihn einfach nehmen zu lassen“. Beim „Lebendigen Bild“ stellten einige Personen ein „Bild“ dar; die Zuschauer gaben sich mit ihren Ideen in dieses Bild ein und veränderten es mit ihren Körpern. Der Wechsel zwischen Akteur und Zuschauer war fließend. Nach einem „Verknotungsspiel“ erfolgten Sensibilisierungsübungen mit geschlossenen Augen (blind gehen, tasten, riechen, hören, sich nach Geräuschen orientieren, sich jemandem anvertrauen) sowie die „Geräuschkulisse“: Eine Gruppe ging hinter einen Vorhang und machte mit ihren Stimmen zu einem von den Hörern zugerufenen Stichwort entsprechende Geräusche (z. B. Gewitter, Zoo, Supermarkt). Anschließend stellte die Gruppe die „Bewegungsmaschine mit Tönen“ dar. Zum Schluß wurde die Aufgabe gestellt, eine kurze Improvisation in kleinen Gruppen zu erarbeiten und vorzuspielen.

Reflexion

Die Gruppe hatte am Anfang große Schwierigkeiten, auf die Körperübungen einzugehen. Die Moderatoren waren es gewohnt, über eine Sache zu sprechen, sich aber nicht mit ihrer ganzen Person, mit ihrem Körper, in eine Situation hineinzubegeben. Sie wollten zu Beginn vor und nach jeder Übung wissen, wann sie eingesetzt werden könnten, was für ein Ziel sie habe und, was man dabei empfinden sollte. Auf ihr eigenes Erleben wollten sie sich nicht einlassen und verlassen. Bezeichnend war, daß sich die Teilnehmer an Papier, Bleistift und Stuhl „festhielten“. Nachdem diese Phase der Unsicherheit durch die Theaterübungen, die sowohl kognitive als auch körperlich effektive Grenzüberschreitungen bedeuten, überwunden war, sagte ein Teilnehmer: „So etwas hätten wir am Anfang unseres Kurses erleben und mitmachen müssen, dann wären wir sicherlich netter miteinander umgegangen!“.

Zum Glück – so empfanden wir Teamerinnen es jedenfalls – war uns vorher nicht bekannt, daß die Gruppe seit langem zerstritten war und bereits den dritten Veranstaltungsleiter innerhalb eines Jahres hatte. Einige vorherige Veranstaltungen waren nach Angaben der Moderatoren unbefriedigend verlaufen, da sie den Wert für sich und ihre Tätigkeit nicht erkannt oder gefunden hatten. Daraufhin kam es zu schweren Konflikten und Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe und einige Teilnehmer erschienen

nicht wieder. Wir wurden – ohne daß wir es intendierten – in dieser Situation zu einer Art „gruppenspezifischem Therapeutikum“.

Durch die Theaterübungen, Reflexionsphasen und das Ausagieren bei den Improvisationen wurde die Atmosphäre lockerer und dadurch positiver. Die Teilnehmer versuchten, ihre Konflikte und Gruppenprozesse durch Übertragung auf die Rolle darzustellen und mitzuteilen. Dabei wurde der Konflikt der Moderatoren zu ihrer Tätigkeit deutlich, vieles von ihrem Verständnis her besser wissen zu müssen – teilweise agieren sie in diesem Bewußtsein –,

aber gerade darunter leiden, es besser wissen zu sollen und selbst unsicher zu sein.

Bis zum nächsten Morgen konnten wir eine offene und freundliche Kommunikation innerhalb der Gruppe feststellen, die auch noch die ganze Woche über angehalten haben soll.

Es bleibt die Frage, ob die konkret erlebten Erfahrungen bearbeitet und für alle Alltagssituationen generalisiert werden konnten.

Anschrift der Verfasserin: Schöne Aussicht 3, 6050 Offenbach.

Florian Vaßen

Praxisfeld Universität: Theaterpädagogik im Germanistikstudium

Im Kontext der Arbeitsstelle Theaterpädagogik am Seminar für deutsche Literatur und Sprache werden an der Universität Hannover seit Jahren auch theaterpädagogische Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrerbildung sowie vor allem als Teil des Magisterstudienganges angeboten. Dabei haben sich drei verschiedene Schwerpunkte herausgebildet.

1. Seit über 10 Jahren biete ich zusammen mit Tutoren in Abständen immer wieder Proseminare mit einführendem Charakter (1. und 2. Semester) zu Brechts epischem Theater und Lehrstück an. Diese Lehrveranstaltung als eine Einführungskonzeption neben anderen am Seminar versucht, unterschiedliche Herangehensweisen an den Gegenstand Literatur miteinander zu verbinden: die übliche kognitive, sprachlich diskursive Analyse von Literatur wird durch eine gestisch-körperliche Interpretationsmethode ergänzt.

Das wöchentliche Plenum, das den organisatorischen Rahmen des Seminars bildet und in dem auch Grundkenntnisse des Germanistik-Studiums vermittelt werden, konzentriert sich auf Brechts episches Theater. Im Laufe der Jahre habe ich in diesem Bereich viel variiert, stets aber stand die Textinterpretation eines oder mehrerer Theaterstücke von Brecht im Kontext der gesellschaftlichen Situation der Weimarer Republik im Mittelpunkt (z. B. Brechts Entwicklung von „Baal“ über „Mann ist Mann“ bis zur „Mutter“). Ergänzend wurden zentrale theoretische Texte Brechts zum epischen Theater („Kleines Organon“, „Messingkauf“) analysiert. Neben Brechts Theatertheorie und Dramenkonzeption beschäftigte uns dabei gleichermaßen Brechts Gesellschaftstheorie und seine marxistische Philosophie vom „richtigen Verhalten“. Im weiteren Verlauf des zweisemestrigen Seminars wurde bisher entweder die Geschichte des Dramas an ausgewählten Beispielen seit Aristoteles oder das Problem operativer Literatur oder andere experimentelle Formen der Theater/Spielpädagogik behandelt.

Gegenstand der Tutorien, die z. T. ebenfalls wöchentlich, aber auch als Blockveranstaltung stattfinden, ist – abgesehen von gruppenspezifischen und ins Studium einführenden Aufgaben – die Lehrstückpraxis. Im Spielprozeß, in der sprachlichen, mimischen und gestischen Auseinandersetzung mit einem hochartifiziellen ästhetischen Text – ergänzt durch reflexive Diskussionen – erfahren die Spielenden besonders intensiv die sinnliche Qualität, die poetische Innovation sowie die Produziertheit von Texten. Anders als beim traditionellen Theaterspielen ermöglicht das ästhetisch-pädagogische Modell des Lehrstücks darüberhinaus aber auch die praktische Erprobung von Haltungen, ja sogar Verhaltensänderungen bei den Spielenden. So wie die ästhetischen Erfahrungen mit der Sensibilisierung des Alltagsverhaltens korrespondieren, so verweisen die poetischen Sichtweisen auf gesellschaftliche Wahrnehmungsweisen. Mit Hilfe der asozialen Haltungsmuster des befremdlichen und verfremdeten Lehrstück-

Textes, die gesellschaftliche Gewaltförmigkeit in extrem konzentrierter Form enthalten, kann es den Spielenden sogar gelingen, die Tabuisierung ihrer eigenen (Gewalt-)Phantasien zu durchbrechen. Anstelle eines Lehrens und Lernens als Wissensvermittlung bzw. -anhäufung wird zum einen Literatur in ihrer sinnlichen Qualität „körperlich“ erfahrbar und nimmt zum anderen am Denken „der ganze Körper mit allen Sinnen teil.“ (Brecht Werkausgabe, Bd. 16, S. 639)

2. Im Laufe des Studiums wurden und werden außerdem Lehrstück-Spielwochen/Wochenenden angeboten, die diese Lernprozesse der ästhetischen Sensibilität und der gesellschaftlichen Haltungen weiterführen und intensivieren. Dabei werden in der Konfrontation von Text und Spielern im Prozeß des Probedarstellens Veränderungen im Sprachgefühl und im Umgang mit ästhetischem Material, Steigerung des Körperbewußtseins und der Fähigkeit zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Erfahrungen des Spielenden als „handelnder Behandelte“ (20, 70) mit der Subjekt-Objekt-Dialektik, dem situativen eingreifenden Denken und dem Theorie-Praxis-Verhältnis möglich.

3. Unter dem Begriff Theaterpädagogik werden bekanntlich sehr unterschiedliche methodische und thematische Ansätze subsumiert. So entwickeln auch wir etwa seit 2 Jahren neben dem Lehrstück-Ansatz (ergänzt durch Seminare über szenische Interpretation, Rollenspiel und Boals Theaterkonzeptionen), neben diesem Ansatz eigenproduktiver Einübung in ästhetische Erfahrung und gesellschaftliches Verhalten entwickeln wir in Kooperation mit dem Niedersächsischen Staatsschauspiel einen weiteren theaterpädagogischen Schwerpunkt, der sich auf den produktiven Umgang mit dem Theater als Schauspiel konzentriert. Für das Seminar „Text und Inszenierung“ z.B. wurde an vier ausgewählten Aufführungen des Staatsschauspiels folgende Vorgehensweise erprobt. In einem Dreischritt von Textinterpretation, Theaterbesuch und anschließender Diskussion über die Inszenierung mit dem Regisseur und anderen Mitarbeitern sowie vergleichender Analyse der unterschiedlichen Sichtweisen, Realisierungsformen und Rezeptionshaltungen wurde versucht, Theater nicht auf Lesedramen zu reduzieren, sondern es als umfassende ästhetische Produktion, als Kooperation von sehr verschiedenen Kunstproduzenten zu erfassen.

In diesem Wintersemester biete ich zusammen mit Frau Jutta-Michaela Vogler, Dramaturgin am Staatsschauspiel, ein Seminar mit dem Titel „Dramaturgie und Inszenierung“ an, in dem wir M. Heuers Theaterstück „Trakt“, das in dieser Spielzeit uraufgeführt wird, punktuell koproduzieren wollen. Nach der Erarbeitung des Textes sowie der historisch-gesellschaftlichen Faktoren soll ein eigenes dramaturgisches Konzept entwickelt werden. In Arbeitsgruppen wird eine Strichfassung produziert, ein Programmheft hergestellt, eine Vorlage für Bühnenbild und Kostüme entwickelt sowie die Literaturkritik analysiert. Der Kontakt mit dem Regis-

seur sowie Probenbesuche ermöglichen es, daß am Ende des Semesters beide Inszenierungs-Konzeptionen miteinander verglichen werden. Ziel des Seminars ist es, eine über die Textanalyse hinausgehende Beschäftigung mit Dramen-Texten zu praktizieren und erste Einsichten in die Dramaturgie-Arbeit zu vermitteln.

Anders als in theaterwissenschaftlichen oder kulturpädagogischen Studiengängen wird in Hannover versucht, Theaterpädagogik in das Germanistikstudium zu integrieren. Interessierte Studierende können so frühzeitig einen Studienschwerpunkt Theater bilden und sich auf ihre mögliche spätere Berufspraxis in

der Schule sowie im Kulturbereich vorbereiten. Das Praxisfeld Universität scheint mir insofern wichtig, als potentielle Multiplikatoren ausgebildet werden. Diese sind es, die einerseits den traditionellen Deutschunterricht bzw. die üblichen Theater-AGs an den Schulen umgestalten können (soweit es die Lehrerarbeitslosigkeit zuläßt), andererseits im Kultursektor eine veränderte Umgehensweise mit dem etablierten Theaterbetrieb entwickeln sowie neue Impulse für die politisch-pädagogisch-ästhetische Praxis des „Freien Theaters“ geben können.

Anschrift des Verfassers: Immengarten 5, 3000 Hannover 1

Hans Martin Ritter

Theaterarbeit mit Masken

I. Die Theaterarbeit mit Masken, von der im folgenden die Rede ist¹⁾, geht auf eine mehrjährige Zusammenarbeit mit Peter Kirsch, Theatermacher, Puppen- und Maskenspieler, Musiker, Kleinkünstler, zurück. Da Peter Kirsch inzwischen vor allem in der Bundesrepublik arbeitet, besteht sie in dieser Form nicht mehr, und es schwingt ein wenig Nostalgie mit, wenn ich davon resümierend spreche. Diese Arbeit, die etwa 1974 begann, steht für mich in einem engen Zusammenhang mit Versuchen, das Brechtsche Lehrstück und darüber hinaus die Brechtsche Theatertheorie generell nutzbar zu machen für die Theaterpädagogik und für das Problem, das mich in eben diesem Zusammenhang beschäftigte: „Was lernt man durch das Theater (über das Theater hinaus), und auf welche Weise lernt man durch das Theater?“

Diese Arbeit mit Peter Kirsch war also weder von der mythischen oder magischen noch auch von der phantastischen Spielart der Maske her bestimmt. Es ging vielmehr zunächst darum, einen Maskentypus bzw. eine Maske zu entwickeln, in der ein bestimmtes soziales Verhalten, eine bestimmte soziale Befindlichkeit oder auch ein gesellschaftlicher Typus sich ausdrückt, anders gesagt: das, was an Verhaltensstereotypen oder auch Prägungen im Verhalten bei jedem mehr oder weniger sichtbar wird, in eine typisierte Form zu bringen und in einer Maske festzuhalten. Orientierungspunkte sind bei einem solchen Ansatz Gesichter, die die Gesellschaft in unterschiedlicher Weise 'in den Griff' genommen hat, die 'Stempel', die die einzelnen Menschen sozusagen von außen als Gesicht aufgedrückt bekommen haben.

Natürlich hat jeder gewissermaßen nicht nur ein Gesicht, sondern mehrere, auch die einzelnen Situationen und Lebensphasen drücken ihre 'Stempel' auf. Entsprechend hieß das erste Stück dieser gemeinsamen Projektreihe „Die fünf Gesichter des Herrn Schulze“ (1975): ein Versuch, zu zeigen, wieviele Gesichter so ein Mensch schon an einem Tag haben kann, je nachdem in welcher Situation, in welchem Sozialzusammenhang er sich befindet, auch mit dem feinen Unterschied, ob er sich selbst ein Gesicht wählen kann oder ob ihm eins zudiktirt wird. Das Gesicht ist hier also genau genommen nicht das Gesicht eines einzelnen, sondern immer (auch) das eines Sozialzusammenhanges.

Im Anschluß an diesen Versuch entwickelte Peter Kirsch einen Satz Masken, in dem solche Grundverhaltensweisen bzw. altersgruppen- oder sozialspezifisch definierte Typen zusammengestellt waren, ausgehend etwa von dem Personenbestand einer Familie (kleinstes Kind, zwei mittlere Kinder, junges Paar, mittleres Paar, Alte/r) und darüber in verschiedenen Richtungen hinausgehend. Es zeigte sich übrigens, daß diese Maske in ihren Ausdrucksdimensionen – oft überraschend – diese Vorab-Festlegungen überschreiten: die weiblichen Masken in den männlichen Ausdruck und umgekehrt, die herrischen in den ängstlichen, die Babymaske in den Ausdruck des Alters, je nach Haltung, Bewegung, Kostümdetail oder charakteristisches Requit.

Dieser Maskensatz spielte eine wichtige Rolle in dem Stück „Alltagsgesichter Idole“ (1977/78), das wir mit Studenten und dann in einem weiteren Schritt mit Schülern einer Haupt- und Realschule zusammen entwickelten. Dieses Stück zeigte zunächst einmal den Sozialzusammenhang einer Familie, wie er im Alltag sich zeigt, in den verschiedenen 'Abstempelungen', den verschiedenen festgefahrenen oder z. T. verfahrenen Sozial- und Verhaltensmustern, dann die Möglichkeiten zu einer Art von 'Befreiung' etwa für Jugendliche durch Gesichter, die ihnen von der Medienindustrie serviert werden – als die ganz 'anderen', die den alten Sozialzusammenhang Familie zunächst einmal sprengen. Diese Gesichter, die den beiden jugendlichen Hauptfiguren durchs Fernsehen, d. h. im Spiel konkret durch den Fernsehapparat, überreicht werden in einer Art Trance-Situation, eröffnen gewissermaßen neue Spielarten des Verhaltens und des sozialen Wirkens. Wieweit dies letztlich generell als Befreiung zu deuten ist, wäre genauer zu diskutieren, jedenfalls aber bedeutet es gewissermaßen eine Erweiterung oder Erneuerung des Repertoires bzw. des Fundus an Gesichtern, und so ließe sich der Prozeß der Sozialisation unter dem Aspekt Maske möglicherweise auch begreifen.

II. Das in diesen Beispielen skizzierte Verständnis von Maske als einem Element der Theaterarbeit ist unmittelbar bezogen auf zwei Begriffe des Brechtschen Theaters, den des 'Typus' und den des 'Realismus'. Ich kann diese Begriffe an dieser Stelle nur pointieren, ich habe sie an anderer Stelle ausführlicher behandelt. Brecht 'übersetzt' den Begriff 'typisch' mit 'sozialhistorisch bedeutend'.²⁾ Typisches Verhalten in diesem Sinn ist ein Verhalten, in dem die Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten des Handelns deutlich werden. Ein Typus könnte gewissermaßen als ein Treffpunkt solcher 'sozialhistorisch bedeutender' Verhaltensweisen verstanden werden in jeweils einem bestimmten Menschen oder genauer: einer bestimmten Verallgemeinerung von Menschen. Dieses Verständnis von 'Typus' bringt – auf Masken bezogen – etwas anderes hervor als die Typenmaske der Commedia dell'arte oder entsprechende heutige Adaptionen, etwas weniger Statisches, weniger im Verhaltenscode Festgelegtes. Das Kriterium für die soziale Qualität des Typischen in der Maske ist das Realistische. Der Realismus als Orientierungsbegriff für die Arbeit mit Masken schließt nun zwar vorab die mythische oder magische Spielart der Masken (qua definitione) aus, ist aber andererseits nicht auf das alltäglich Gesehene oder Gegebene fixiert: es sind durchaus 'besondere Spiegel', die die Wirklichkeit einfangen, bereits die Auswahl an die Betonung bestimmter Züge verändern das realistische Bild gegenüber dem realen, aber das entscheidende Kriterium ist für das brechtsche Realismusverständnis nicht so sehr die Vergleichbarkeit dieser beiden Bilder oder Bildqualitäten, sondern die Beziehbarkeit des Theaters und seiner Elemente auf die Wirklichkeit und seine bzw. deren Funktion im Prozeß der Erkenntnis von Wirklichkeit und des Einwirkens auf

sie. Damit sind letztlich alle Erscheinungsformen von Maske wieder in dem Realismusverständnis aufgehoben, eben soweit sie auf Erfahrungen der (heutigen) Wirklichkeit beziehbar sind.

Ich will an dieser Stelle nur auf zwei Richtungen hinweisen, in denen die realistische Maske sich beispielsweise ins Groteske entfalten kann, ohne die Qualität des Realistischen zu verlieren. In beiden spielt das Moment der Auswahl bzw. der Isolierung von Ausdruckselementen eine Rolle. Einmal ist es die Möglichkeit der Überzeichnung von Gesichtszügen, verstanden als eine gleichzeitige Zuspitzung von Verhaltenszügen. Isoliert wird hier gewissermaßen ein Verhaltenselement, etwa der Drang nach vorn in der überzogenen Zuspitzung der Nase, bei gleichzeitigem Zurückweichen der Stirn und des Kinns; und dieses Verhaltenselement, das in der Maske erscheint, (oder ggfs. dieser Verhaltenswiderspruch) verweist zugleich auf entsprechende Elemente im körperlichen Gesamtverhalten, in Haltung, Bewegung, Sprechweise und in der sozialen Einstellung: Diese Rückverweise, die von der Maske ausgehen, zielen dann letztlich auf die Einheit des Grotesken in der Figur. Das zweite Beispiel führt in eine andere Richtung des „Grotesken“. Es stammt aus der Arbeit an einem Szenenausschnitt von Büchners 'Leonce und Lena' (1975), und zwar handelt es sich um die erste Begegnung dieses berühmten Liebespaares, das in einem romantischen Verwirrungszirkel zunächst voneinander flieht, um oktroyierten elterlichen Heiratsplänen zu entgehen, sich dann in einer Mondnacht in einem schönen Garten auf eben dieser Flucht in die Arme läuft, sich miteinander verbindet und schließlich erkennen muß, daß es gerade die elterlichen Heiratspläne erfüllt hat, ohne es zu wissen. Die Gefühlshintergründe dieses Paares sind sehr gespalten: Langeweile, innere Müdigkeit und Leere, Todesverliebtheit auf der einen, Schönheit und Tiefe der Gefühle, Schwärmerei und poetische Inbesitznahme der Welt auf der anderen Seite: Gefühlsspannungen, die wiederum auf einen bestimmten Sozialzusammenhang verweisen, in dem sie überhaupt nur entstehen können.

Bei der Arbeit an diesem Szenenausschnitt wurden Leonce und Lena, beide mit grünen Masken, gleichsam wie Blinde oder sehr Fürsorgebedürftige durch andere Spieler in den 'Garten geführt' und den Zuschauenden vorgestellt. Die grünen Masken kennzeichneten hier das eigentümlich Tote der Figuren, ihre Unfähigkeit, die eigentlichen Wünsche konkret zu erfassen und vor allem dem anderen – unverschlüsselt – zu vermitteln. Die Texte, sehr sanft und schwärmerisch von den Kommentatoren über Lautsprecher gesprochen, waren deutlich von dem stummen Bewegungsablauf getrennt. Es entstand der Eindruck, daß die Figuren den ihnen zugesprochenen Texten eher nachhorchten, d. h. die „blumigen“ poetischen Worte, die ihre Gefühle ausdrücken sollten, lösten sich von ihnen ab, wurden selbständige eigenlebige, ihnen als Personen entzogene „Schönheit“: in den Masken abgebildet war der Gestus des Verstummens voneinander in und durch „schöne Redseligkeit“.³⁾ Diese Gefühlsspannungen in den beiden Figuren selbst wurden für mich in dieser Auseinanderlegung und Isolierung der Schönheit und Gefühlstiefe in den Worten und der Ausdrucksleere in den Gesichtern und der zarten Hilflosigkeit der Gesten fast schmerzhaft spürbar.

LEONCE. Steh auf in deinem weißen Kleid und wandle hinter der Leiche durch die Nacht und singe ihr Sterbelied!

LENA. Wer spricht da?

LEONCE. Ein Traum.

LENA. Träume sind selig.

LEONCE. So träume dich selig und laß mich dein seliger Traum sein.

LENA. Der Tod ist der seligste Traum.

LEONCE. So laß mich dein Todesengel sein! Laß meine Lippen sich gleich seinen Schwingen auf deine Augen senken. *Er küßt sie.*

III. Vor allem das letzte Beispiel deutet auf eine Maskenverwendung, die weniger ein Spiel mit Masken als eine Form der Untersuchung menschlicher Beziehungen oder menschlicher Gefühle und ihrer Hintergründe durch Theaterarbeit mit Masken ist. Eine solche Theaterarbeit ist unmittelbar aus dem Brechtschen Theaterverständnis abzuleiten. Sie verweist zugleich auf ein Prinzip, das von vornherein nichts mit der Maske zu tun hat, aber auf sie direkt beziehbar ist: das gestische Prinzip. Ich habe mich darüber an anderer Stelle ausführlich geäußert.⁴⁾ Hier nur ganz kurz: das gestische Prinzip zielt auf ein Theater mit Untersuchungscharak-

ter, ja, es konstituiert dieses Theater. Man stelle sich das, auf eine einfache Formel gebracht, so vor: Man schaut in die Welt, in den Zusammenhang von Lebenspraxis, gewissermaßen durch ein Raster, man schaut hindurch und sieht Einzelheiten, Einzelteile, Einzelvorgänge. Man sieht Ausschnitte zusammenhängender Ereignisse, in einem Gesicht ein bestimmtes Ausdrucksmoment, eine bestimmte Teilbewegung, eine Geste, eine Haltung in einem fließenden Bewegungszusammenhang. Es entsteht sozusagen ein Blick, der bestimmte Einheiten herausstanzt, und entsprechend leitet sich daraus ein Theaterprinzip ab, welches ebenfalls aus der Montage solcher Einzelheiten heraus neue Formen schafft. Das, was ich hier, was ich dort gesehen habe, fügt es zusammen zu einem neuen ästhetischen Komplex, der sich zwar abhebt von dem ursprünglichen realen Komplex, dem Erfahrungskomplex, aber auf ihn doch deutlich Bezug nimmt, ihn reflektiert, kommentiert, und damit eine neue Qualität von Erfahrung vermittelt. Das Beispiel aus 'Leonce und Lena' zeigt getrennte Elemente eines komplexen Zusammenhanges, der in den beiden Figuren Leonce und Lena gar nicht trennbar ist, und ihre jeweils voneinander abgelöste Ausprägung auf zwei verschiedenen ästhetischen Ebenen: Ich löse aus der Figur einmal ihre Müdigkeit heraus, und sie erscheint in den Masken, und ich löse ihren Gefühlsreichtum heraus und er erscheint in der Sprache, im Sprechablauf. Das gestische Prinzip führt also dazu, eine Einheit, eine Ganzheit, wie sie im Leben vorkommt, ästhetisch aufzusplittern und sie in ihren Widersprüchen, ihren verschiedenen Schichten unabhängig voneinander symbolisch auszuformen und erfahrbar zu machen.

Was hat dies nun mit der Maske zu tun? Vielleicht ist das aus dem Beispiel schon deutlich geworden. Die Maske ist ebenfalls eine ästhetische Form, die aus einem fließenden Zusammenhang, aus der bewegten Mimik, etwas 'herausstanzt': eine Auswahl von Bewegungszügen, eine Auswahl von Ausdruck. Diese Auswahl macht sie zu dem Entscheidenden, vernachlässigt etwas, was im Leben ständig als fließender Vorgang vorhanden ist, hebt aber heraus und macht sichtbar, was als Ausdruck diesen Vorgang vielleicht ständig durchscheint und bestimmt, oder aber was möglicherweise im fließenden Zusammenhang – weil ständig verwischt oder überlagert – gar nicht so wahrgenommen werden kann, einen vielleicht widersprechenden Teil-Gestus. In der Maske tritt also das ästhetische Prinzip des Gestus oder des Gestischen mit den Momenten der Auswahl, der Isolierung, der Fest-Stellung gewissermaßen exemplarisch in Erscheinung. Es gibt eine sehr schöne Formulierung Walter Benjamins, mit der er das Brechtsche Theater und seinen Stil generell zu charakterisieren sucht: Die sozialen Einheiten oder die Erscheinungen des Verhaltens werden in diesem Theater 'gesperrt', wie wichtige Worte in einem Text gesperrt werden, damit sie auffällig werden.⁵⁾ Die Maske ist entsprechend zu verstehen als ein 'gesperrtes Gesicht', das einen bestimmten Ausdruck, einen Gestus, in auffälliger Weise deutlich macht.

Die Maske als solchermaßen 'künstliches' Element der Theaterarbeit verlangt selbstverständlich entsprechend künstliche Elemente beispielsweise im Bewegungs- und im Sprechablauf, letztlich einen aus dem ästhetischen Prinzip des Gestischen entwickelten 'Stil'. Wie dies anzugehen sein könnte und wie auch die Möglichkeiten der Musik in einen solchen gestisch entfaltetem ästhetischen Zusammenhang einzubringen wäre, dazu ein paar Beispiele:

● In dem Versuche 'Die fünf Gesichter des Herrn Schulze' führte ein Erzähler die Handlung der in der Regel stummen Spieler. Nur in bestimmten Momenten, in denen ihnen eine gesteigerte Expressivität abverlangt wurde, brachen sie in Rede aus, in kurze Einzelsätze, Ausrufe wie: SCHULZE! SCHON WIEDER! JETZT! ABER! FEHLERHAFT! NIEMALS! Ein solches isoliertes, gelegentlich 'explodierendes' Sprachverhalten erscheint mir vergleichbar der Auswahl und Verschärfung einzelner Gesichtszüge in einer Maske.⁶⁾

● Diese Verwendung von Sprache erhält ein zusätzliches Moment von Künstlichkeit ('Stilisierung') in Verbindung mit musikalischen Elementen, etwa wenn Sprache teilweise oder ganz durch musikalische Signale ersetzt wird oder wenn Spra-



che und Musik sich durch entsprechende Symbole wechselseitig stützen oder kommentieren.

- Bei einem szenischen Versuch zu Faßbinders 'Preparadise sorry now' ergab sich in einer Vergewaltigungsszene eine deutlich unterscheidbare Qualität bei der Untersuchung des Gestus von Aggressivität und Furcht durch die Verwendung von bzw. den Verzicht auf Masken. Sie wurde hervorgerufen durch die Zug-um-Zug-Bewegung der drei Spieler: Der gestische Bewegungsvorgang läuft über die Spieler dergestalt, daß nur einer sich bewegt, während die beiden anderen jeweils im Tableau verharren. Damit wird ein Vorgang in seinen Beziehungselementen 'rhythmisiert'.⁷⁾
- Solche rhythmisch addierten gestischen Bewegungselemente des Verhaltens beim Spiel mit der Maske und die präzise Zusammenfügung einzelner gestischer Schritte (z. B. langsame Neugierbewegung, kurzes Stutzen, Weiterführung der Neugierbewegung nach vorn, sichernde Seitenbewegung, Rückführung auf das Objekt der Neugier, schnelle Fluchtbewegung rückwärts an den Ausgangspunkt) ergeben für sich eine Art 'stumme' Musik, eine Art graphische Partitur durch Bewegungsabläufe, die eine ganz unmittelbare Musikalisierung des Spiels mit der Maske möglich macht, eine Einheit aus dem Ausdruck der Maske, der Körperbewegung, ggf. dem Sprechverhalten und musikalischen Ereignissen auf der Basis des Gestischen. Ebenso kann natürlich aus musikalischen Signalen und Abläufen das Bewegungsbild und das Muster gestischer Schritte entwickelt werden auf eine solche Einheit hin.

IV. Die Hintergrundfrage bei dieser Art untersuchender Theaterarbeit war für mich, wie gesagt, u. a.: Was lernt man durch Theater und auf welche Weise lernt man durch Theater? Es war nicht nur die Arbeit mit Masken, über die ich darauf eine Antwort suchte, aber nicht zuletzt die Maske und das Spiel mit der Maske haben mich zu der Einsicht gebracht, daß Lernprozesse im Theater vor allem sich zwischen zwei aufeinander bezogenen Verhaltensweisen abspielen: dem Handeln und dem Betrachten.⁸⁾ In gewissem Sinne ist das eine von den fruchtbaren Binsenweisheiten, die ihren Wert weniger in sich selbst als in den Wahrheiten haben, die aus ihnen herauswachsen. Denn natürlich findet das offensichtlich im Alltag und auch in jeder konventionellen Theateraufführung statt, daß man zusieht, wie andere etwas tun, und dann selbst etwas Ähnliches tut und auf diese Weise lernt, wie's 'gemacht' wird. Aber die Frage stellte sich für mich etwas anders und war bezogen auf diejenigen, die selbst Theater spielen, also: Wie lernt der, der Theater spielt, durch das Theaterspiel? Was mir

dabei wichtig erschien, war, die Prozesse des Handelns und des Betrachtens, die normalerweise auseinandergelegt sind und über verschiedene Personen bzw. in ihnen ablaufen, ineinanderzuschieben und in die Erfahrungseinheit einer Person zu verlegen, d. h., in den Prozeß des Handelns den des Betrachtens miteinzubauen.

Die Maske ist nun für eine solche Problemstellung gewissermaßen ein idealer Untersuchungspartner. Sie verlangt vom Maskenspieler das Bewußtsein seiner Wirkung in viel schärferer Weise, als dies für den Schauspieler generell gilt. Sie verlangt von ihm, sich, indem er handelt, zugleich von der ganz anderen Seite, aus der Perspektive des Betrachters zu sehen. Der Maskenspieler handelt also einmal auf der Bühne (oder neutraler: auf seinem Spielort), und er muß gleichzeitig im Parkett, am Ort des Betrachters, sitzen, und über diesen Umweg des Betrachtens kann er überhaupt erst handeln. Das ist ein sehr merkwürdiger Zirkel, und dieser Zirkel ist nur aufzubrechen und in den Griff zu bekommen, wenn man sozusagen die Zäsur des Betrachtens übungsweise oder sogar 'stilistisch' in den Spielprozeß miteinbaut: ich handle, ich betrachte 'über Eck', ich handle wieder. Auf diese Weise entsteht (wie für die Faßbinderszene oben beschrieben) eine besondere Form des Theaterspiels aus einzelnen Zügen, die in sich jeweils unterschiedlich große gestische Einheiten sein können. Dieses Bewußtsein von Handeln zu bekommen, sich selbst als Bild oder als Bild in Bewegung, als Handlungsbild, betrachten zu können im Handeln, ist durchaus nicht leicht. Es ist zunächst auch nicht in dem Einzelspieler selbst zu erreichen, sondern in einer Gruppe von Maskenspielern insgesamt zu entwickeln. Zwei Übungsbeispiele sollen den Weg dahin anschaulich machen:

- Ein Spieler setzt sich eine Maske auf und wird durch einen Erzähler geführt. Die Führung des Maskenträgers kann sehr detailliert erfolgen (z. B.: Die Frau setzt sich sehr langsam auf einen Stuhl. Sie legt beide Hände auf ihre Knie. Sie starrt vor sich hin. Sie hebt ein wenig den Kopf, läßt ihn wieder sinken. Sie fährt langsam mit der Hand über den Kopf, hält dabei einen Moment inne, usw.) Das heißt, der Erzähler versucht über die äußeren Handlungen, die er vorschreibt, eine Situation sozialer oder emotionaler Art entstehen zu lassen. Die Führung kann aber sehr pauschal erfolgen durch mehr allgemeine Anweisungen. (Z. B.: Die Frau überlegt, sie ist sehr nervös, sie macht sich zum Ausgang fertig, usw.) Damit geht die Führung mehr von einer gegebenen emotionalen oder sozialen Situation aus.
- Jeder Spieler bekommt einen Sprecher und einen 'Regisseur' zugeordnet. Der 'Regisseur' beschreibt einen Bewegungsablauf, eine Geste usw., der Spieler handelt danach, der Spre-

cher gibt den Text. Jede Äußerung einer Person bekommt jeweils nur einen Bewegungsablauf (Geste o. ä.) zugeordnet. Die übrigen Spieler bleiben während dieses Vorgangs unbewegt bzw. in einer Art „Bewegungskreisel“ (z. B. ... A schaut B an, die Hände auf dem Rücken zusammengelegt, und wippt auf den Fußspitzen“).⁹⁾

Über das schachspielartige Rücken der Figuren, über die Führung und Betrachtung ihrer kleinen und großen gestischen Schritte entwickelt sich der Blick für die 'Choreographie des Alltags' und seiner Details. Es ist der Blick, der im Fluß der Ereignisse die einzelnen Formen wahrnimmt und ihren (gestischen) Sinn erkennt. Als Ziel dieser Theaterarbeit ergibt sich ein Spiel, das in jeder gestischen Nuance bewußt ist, letztlich auch über die Unterbrechung des Handlungsflusses im Augenblick des Betrachtens hinaus von Handeln generell oder anders gesagt: zu einer Einbettung des Betrachtungsmoments in das Handeln selbst. Aber das ist ein weites Ziel, und alle Zwischenzustände haben, da es sich um Lernprozesse handelt, ihren Sinn und in ästhetischer Hinsicht ihre Schönheit.

V. Die Arbeit mit Masken hat in vielfältiger Form in meine Vorstellung von Theaterarbeit und in die Praxis hineingewirkt. Die Maske als Element spielte immer wieder auch in Versuche hinein, die nicht durchweg Maskenspiel oder Maskentheater waren, bekam ihre Funktion als Symbol oder auch als Umweg zum Spiel mit offenem Gesicht. Sie hat schwerpunktmäßig, und davon sprechen die ersten beiden Beispiele, in einer besonderen Veranstaltungsform, dem 'Modellspiel', eine Rolle gespielt, und dies aus Gründen, die mit den vorangegangenen Überlegungen zusammenhängen. Dieses Modellspiel, entwickelt aus einer Anregung Manfred Wekwerths, ist eine bestimmte Form von Mitspieltheater.¹⁰⁾ Ähnlich im Prinzip angelegt wie das 'Forum-Theater' von Augusto Boal, beginnt es mit einem Vorspiel, dem 'Modellstück', das einem Publikum vorgestellt wird als 'Spiegel einer sie betreffenden Situation', auch als Provokation, als Frage, mit offenen, ergänzungsbedürftigen Stellen, ein Stück also mit einer offenen Dramaturgie, das in das 'Modellspiel' mit dem Publikum übergehen soll, zu Ergänzungen, Berichtigungen, Varianten der Vorgänge, generell also zum Eingreifen der Zuschauer auffordert. Ein solches Mitspiel verlangt einmal eine bestimmte Dramaturgie, die an bestimmten Stellen ein Eingreifen, ein Zurückdrehen des Geschehens, einen Einschub erlaubt, es erfordert ein ästhetisches Prinzip, einen 'Stil', den der Zuschauer aufgreifen kann, in den er sich miteinspielen kann, und es erfordert eine Senkung der Hemmschwelle für ein Eingreifen in den szenischen Zusammenhang. Dies alles kann auf verschiedene Weise erreicht werden, aber das gestische Prinzip und die Maske scheinen mir in dieser Hinsicht von besonderer Qualität. Das gestische Prinzip, basierend auf Unterbrechung von Abläufen und Montage kleinerer und größerer sozialer (gestischer) Einheiten, begründet die geforderte Dramaturgie und zugleich ein allgemeines ästhetisches Prinzip aus sich selbst. Die Maske präzisiert dieses ästhetische Prinzip und die Möglichkeiten des Eingriffs ins Spiel zusätzlich durch die besonderen Forderungen und Chancen des Spiels mit der Maske:

- Die Maske erleichtert den Zuschauenden sowohl psychisch als auch spielerisch den Einstieg in das Modellspiel durch schnelle Überwindung von Spielhemmung und von Scheu, sich öffentlich zu präsentieren, und durch ein Vertrauen in die eigene Darstellungsfähigkeit, das vom Reiz des Materials und vom Reiz der Vermummung ausgeht. Masken haben ästhetische Eigenwirkung, die die Information nicht ausschließlich von der individuellen darstellerischen Leistung abhängig macht.
- Masken zwingen zu einem demonstrativen Spiel auf einen Betrachter hin und verhindern das Versinken der Spieler in sich selbst oder die spielende Gruppe. Die Spieler spielen sich nicht nur aus, sondern äußern sich prinzipiell öffentlich.
- Masken ermöglichen die rasche Ablösung der Spieler von ihren Figuren ebenso wie die rasche Übernahme von Rollen. Das bezieht sich sowohl auf die geringere Fixierung der Spieler auf ihre Rollen als auch auf die vielfältigen Möglichkeiten des Rollenwechsels; Geschlechts- und Altersdiskrepanzen bei-

spielsweise werden in vieler Hinsicht irrelevant. Es bezieht sich weiter auf die Durchsetzung des Spiels mit Haltungen und Stellungnahmen der Spieler selbst: die Möglichkeiten, die Ebenen des Spiels schnell zu wechseln und szenisch zu diskutieren. Die Maske betont dabei die nonverbalen und gestischen Elemente und Wirkungen und setzt dem Sprechen einen gewissen Widerstand entgegen, der den Spieler dazu drängt, kommentierend zu unterbrechen.¹¹⁾

Vor allem die letzten Kriterien sind für ein Mitspieltheater wichtig, das mit Verhaltenselementen von Bühnenfiguren spielerisch untersuchend umgeht, das den häufigen Wechsel der Spieler und die durchgehende Bühnenfigur zugleich verlangt. Diese Kriterien verknüpfen die Maske als Theaterelement noch einmal in anderer Weise mit den Begriffen Handeln und Betrachten – auch und gerade in diesem besonderen Veranstaltungszusammenhang des Modellspiels. Es geht nicht um das Verwachsen mit der Maske, um die 'blinde' Identifizierung mit ihr, es geht im Gegenteil gerade um ihre Abhebbbarkeit: Diese Abhebbbarkeit hält den Widerspruch aufrecht zwischen der Maske und dem eigenen Gesicht, und damit auch dem eigenen Denken und der eigenen Emotion gegenüber der Maske und der Figur, die sie vertritt. Dieser Widerspruch ist eingefangen bei Diderot in seinem 'Paradox über den Schauspieler': „Haben Sie nicht zufällig Kinderspiele auf Kupferstichen gesehen? Haben Sie da nicht ein Kind gesehen, das sich von Kopf bis Fuß in einer häßlichen Greisenmaske verbirgt? Es lacht unter dieser Maske, während seine kleinen Freunde vor Entsetzen davonlaufen.“¹²⁾

Diderot hält diesen kleinen Maskenspieler für das Symbol des Schauspielers und seine Freunde für das Symbol des Zuschauers. Ich habe an anderer Stelle versucht, diese Auffassung zu relativieren. Hier ist mir an dem Bild vor allem wichtig, daß das Kind die Kraft seines Spiels und die Lust an ihm und an sich selbst aus diesem Widerspruch zieht – zwischen dem Gesicht, was es hat und dem, was es zeigt: Sein eigenes Gesicht ist nicht identisch mit dem Ausdruck der Maske, im Gegenteil, es steht zu ihm in Opposition.

Anmerkungen

¹⁾ Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um den geringfügig bearbeiteten Mitschnitt eines frei gehaltenen Vortrags auf dem Masken-Symposium des Instituts für Spiel- und Theaterpädagogik an der Hochschule der Künste Berlin im Februar 1985.

²⁾ B. Brecht: „Das epische Theater ist hauptsächlich interessiert an dem Verhalten der Menschen zueinander, wo es sozialhistorisch bedeutend (typisch) ist. Es arbeitet Szenen heraus, in denen Menschen sich so verhalten, daß die sozialen Gesetze, unter denen sie stehen, sichtbar werden.“ (Gesammelte Werke, Frankfurt/M. 1967, Bd. 15, S. 474)

„Historisch bedeutsam (typisch) sind Menschen und Geschehnisse, die nicht die durchschnittlich häufigsten oder am meisten in die Augen fallenden sein mögen, die aber für die Entwicklungsprozesse der Gesellschaft entscheidend sind.“ (Gesammelte Werke, Bd. 19, S. 531)

³⁾ Vgl. H. M. Ritter, Ausgangspunkt: BRECHT Versuche zum Lehrstück, Recklinghausen 1980, S. 88, und: H. M. Ritter, Materialien zur Lehrstückpraxis I, Berlin 1981, S. 35 u. 53.

⁴⁾ H. M. Ritter, Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht, Köln 1986.

⁵⁾ W. Benjamin, Versuche über Brecht, Frankfurt/M. 1966, S. 27: „Gesten 'zitierbar' zu machen“, ist eine der wesentlichen Leistungen des epischen Theaters. Seine Gebärden muß der Schauspieler sprengen können wie der Setzer die Worte.“

⁶⁾ Vgl. H. M. Ritter, Modellstück – Modellspiel, S. 100 ff., 122, 125 f.

⁷⁾ Vgl. H. M. Ritter, Ausgangspunkt: BRECHT, S. 89, und: H. M. Ritter, Materialien zur Lehrstückpraxis I, S. 30-33 u. 52.

⁸⁾ H. M. Ritter, Handeln und Betrachten/Überlegungen zu zwei Kategorien Pädagogischer Theaterverfahren, Ms., Berlin 1975, auszugsweise neu vorgelegt in: Theaterpädagogik 6, Handeln und Betrachten, Beiträge zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik, Berlin, Jan. 1987.

⁹⁾ Vgl. H. M. Ritter, Modellstück – Modellspiel, 20 Übungen zur Arbeit mit Masken, S. 92-96, auch: H. M. Ritter, Ausgangspunkt: BRECHT, S. 86, die Ausführungen zur 'Gestischen Analyse', weiter: H. M. Ritter, Werkstatt „Theater as Product“, in: International Amateur Theater Association (aita/aita)/Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel in der Jugend, Kongreßdokumentation „The Educational Function of Drama and Dramatic Performance, Amsterdam 1979, S. 57-66.

¹⁰⁾ Vgl. H. M. Ritter, Modellstück – Modellspiel.

¹¹⁾ H. M. Ritter, Modellstück – Modellspiel, S. 107

¹²⁾ D. Diderot, Paradox über den Schauspieler, in: Ästhetische Schriften, Frankfurt/M. 1968, S. 63 f.

Theaterpädagogische Arbeit mit Multiplikatoren

Seit mehreren Jahren leite ich Theaterspielseminare in Hannover. Ein Teil der Seminarteilnehmer arbeitet in pädagogischen Berufen. Von diesen kommt häufig die Nachfrage nach einem kontinuierlichen, aufeinander aufgebautem Seminarangebot im Sinne einer Weiter- bzw. Ausbildung im Bereich Theaterpädagogik, um gewonnene Spielerfahrungen in die eigene pädagogische Arbeit integrieren zu können. Da bereits bestehende Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich, wie z. B. die der Arbeitsgemeinschaft Spiel in der Evangelischen Jugend (AGS) oder die Fortbildungsmöglichkeiten der Akademie Remscheid, dieser regen Nachfrage nicht nachkommen können, habe ich eine Konzeption entwickelt, die außer der Vermittlung spielpraktischer Erfahrungen eine Anleitung zum Anleiten beinhaltet, die Reflexion der gewonnenen spielpraktischen Kenntnisse im Hinblick auf die Umsetzbarkeit im eigenen Arbeitsbereich und die Auseinandersetzung mit der Spielleiterrolle.

Die Ausbildung umfaßt auf ein Jahr verteilt ca. 7 bis 8 Wochenendseminare, die als Einführungs- und Vertiefungsseminare Grundlagen des Theaterspielens und theaterpädagogische Methoden vermitteln. In einem 5 tägigen Kompaktseminar sollen die Teilnehmer einzelne Spieleinheiten selbständig vorbereiten und durchführen mit anschließender Auswertung des methodischen Aufbaus und der Spielleiterrolle. Im Laufe des Ausbildungsjahres sollen die Teilnehmer versuchen, theaterpädagogische Methoden in ihren Arbeitsbereichen ein- und umzusetzen. Ein alle zwei Wochen stattfindendes Kolloquium dient hierbei dem Erfahrungs- und Ideenaustausch. Schwierigkeiten in der Arbeit mit einzelnen Gruppen und Projekten können diskutiert und es kann gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, bei einzelnen Projekten partiell theaterpädagogisch betreut zu werden.

Die Teilnehmer machen sich mit folgenden Grundlagen des Theaterspielens und theaterpädagogischen Methoden vertraut:

- Kennenlernen- und Interaktionsspiele als Einstieg in gruppendynamische Prozesse, Wecken und Fördern der Spielfreude, erste spielerische Erfahrungen des Körpers- und Sprechausdrucks.
- Körper- und Sprechausdruck, Körper- und Entspannungsübungen, Atemtechniken, der Körper als Resonanzraum, Artikulationsübungen zur Sensibilisierung und Steigerung des Körperbewußtseins und als Grundlage und Einstimmung auf die Arbeit an der Typisierung von Figuren/Gefühlen durch Mimik, Gestik, Körperhaltungen, Sprechausdruck, Spielpräsenz.
- Improvisationstheater, Spiele zum Zeit-Raum-Gefühl, Bewegung im Raum nach Rhythmus und Musik, Bewegungschoreographien, Spiel mit Requisiten, Entwicklung von Spielszenen zu selbsterfundnen oder vorgegebenen Themen und Ausgangssituationen.
- Szenisches Spiel, szenische Darstellung dramatischer Texte (Kurzszenen oder Szenenausschnitte), Adaption und Umsetzung nicht-dramatischer Texte (Geschichten, Gedichte, Erzählungen), Arbeit an Rollen, Regiearbeit.

Wahlweise kommt nach Absprache der Teilnehmer eine der folgenden Methoden dazu:

- Brechts Lehrstücktheater,
- Pädagogisches Rollenspiel,
- Maskenspiel,
- Clownspiel.

Der Beginn der Ausbildung im Bereich Theaterpädagogik ist für Ende 1987 geplant. Leitung: Beate Kasperek.

Anschrift: Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V.,
Wedekindstraße 14, 3000 Hannover 1

Gedanken einer Öffentlichkeitsdramaturgie

Theaterpädagogik – was ist das eigentlich? Das Selbstverständnis dieses noch jungen Berufs (oder gab es ihn schon lange vorher unter anderem Namen?) zeigt Risse; Fragen nach seiner Legitimation werden laut:

Wer darf sich „Theaterpädagogin“ nennen, welche qualifikatorischen Voraussetzungen sind mitzubringen? Zynische Stimmen sagen, daß es Theaterpädagogen gibt, seit arbeitslose Lehrer und ABM-Stellen zur Verfügung stehen – womit schon ein Hinweis auf einen Problembereich gegeben ist: Wird ihre Arbeit wirklich geschätzt, oder nimmt man sie, weil man sie kriegen kann, kostenlos...?

Gibt es unterschiedliche Anforderungen an einen Theaterpädagogen, der an einem festen Haus arbeitet, und an einen „freien“? Braucht das Theater überhaupt Vermittlung, Pädagogik?

Es ist gut, daß öffentlich über verschiedene Fragen gesprochen wird, und es ist zu hoffen, daß in der Diskussion nicht das Eigentliche vergessen wird: Der Mensch, der im weitesten Sinne Lust auf Theater hat oder doch wieder kriegen soll.

Pädagogik hat mit Erziehung/Schule zu tun, also meint man zuerst wohl Jugendliche, wenn von Theaterpädagogik die Rede ist. Man will Jugendliche weg vom Computer und Videospiel ins Theater bringen, ihnen Kultur näherbringen, die Schwellenangst nehmen, die Institution Theater durchsichtiger und anfaßbarer machen, zu kreativem Handwerk und Spiel motivieren – und sie zu stetigen Theaterfans heranziehen...

Das Interesse an Jugendlichen wächst. Schien noch vor zwei Jahren gerade den größeren Theatern in Hamburg die Besinnung auf Jugendliche fremd zu sein, haben sich nun, vor einem halben Jahr, fast alle Hamburger Theater zum „Arbeitskreis Jugenddramaturgie und Theaterpädagogik“ zusammengeschlossen, um gemeinsam über neue Wege und Formen des Kontaktes zu Jugendlichen nachzudenken. Ein erstes Produkt wurde Mitte September 1987 der Öffentlichkeit vorgestellt: „Theater im Team“, ein Heft über theaterpädagogische Angebote der verschiedenen Theater.

Es tut sich also etwas, für Jugendliche. Und was ist mit den anderen?

In der Hamburger Volksbühne als Öffentlichkeitsdramaturgin tätig und unter anderem zuständig für begleitende Kulturveranstaltungen, konnte ich die Erfahrung machen, daß für Veranstaltungen „praktischer“ Art – wie „Blick hinter die Kulissen“, Probenbesuche etc. – ein großes Nachholbedürfnis gerade bei älteren Theaterbesuchern vorhanden ist.

Die Hamburger Volksbühne, Ende des letzten Jahrhunderts aus der Arbeiterbewegung entstanden, sieht sich noch per Satzung als Vermittlerin zwischen Theatern und Publikum. Mit 37 000 Mitgliedern eine der größten Besuchergemeinschaften der BRD, vermittelt sie zu günstigen Bedingungen Besuche von Theater und Konzert.

„Die Theater sind nicht mehr das, was sie mal waren“, „Ach, damals bei Gründgens, das war noch Theater“ – solcherart Stimmen von älteren Theaterbesuchern hört man oft, und wenn teilweise eine Entfremdung zwischen heutigem Theater und dem Publikum stattgefunden hat, so ist es dringliche Aufgabe einer Besuchergemeinschaft, als „pädagogische Instanz“ aufzutreten und die Lücken zu füllen zu versuchen, die entstanden sind. Denn in der Besinnung auf die gute alte Theaterzeit schwingt nicht nur süße Erinnerung mit, sondern auch eine gewisse Bitterkeit und Härte, die aus Unverständnis und Kontaktlosigkeit zu „ihrem“ so veränderten Theater gewachsen ist.

Hier muß und soll m. E. Theaterpädagogik *auch* ansetzen und es wird Zeit, daß dieser Aspekt einer Theaterpädagogik für Erwachsene in die Praxis einfließt. Die Lücken sind mit nicht wesentlich anderen Mitteln zu füllen, als mit denen, die sich Theaterpädagogen für Jugendliche ausgedacht haben. Also: **Laßt Omis und Punks zusammen Bühnenbilder und Theaterplakate entwerfen! Theater(pädagogik) für alle !!**

Anschrift der Verfasserin: SChroderstiftweg 22, 2000 Hamburg 13.

Bertolt Brecht nicht

Helmut Baierl

Die Köpfe oder Das noch kleinere Organon



Die Zeichnung stammt von Herbert Sandberg. Das Buch erschien
1973 im Aufbau Verlag Berlin/Weimar.

nur zum 90. Geburtstag

Bertolt Brecht sagte: „Schreiben Sie, daß ich unbequem war und es auch nach meinem Tod zu bleiben gedenke. Es gibt dann noch gewisse Möglichkeiten“.

bb zum 90.

Viele Vorschläge und unausgeführte Ideen hat Bertolt Brecht, als er 1956 – viel zu früh – starb, hinterlassen, so daß man sagen kann: Wir Schüler können mit Brecht (mit seinen Vorschlägen) über Brecht hinausgehen. Unser Lehrer lehrte uns gehen.

Brecht – ein Lehrer; er hat sich dieser 'Berufsbezeichnung' gerne bedient. Brecht – ein Schüler? Auch das war ihm eine 'Berufsbezeichnung'. Brecht – ein Lernender, der selbst situativer, theoretischer oder ganz personaler Lehrer bedurfte. Ein brecht-ähnlicher Lehrer war der sowjetrussische Literatur-Theoretiker und -Operateur Sergej Tretjakow. Lassen wir ihn, der 1987 95 Jahre alt geworden wäre (der 1939 in stalinscher Haft stirbt und 1956 rehabilitiert wird) zu seinem Freund und Genossen Bert Brecht sprechen:

Das Lehrstück „Die Maßnahme“, Brechts erstes Stück mit kommunistischer Thematik, ist als Gerichtsverhandlung aufgezogen, in der die auftretenden Personen über die von ihnen vollzogene Erschießung eines Genossen berichten und die Notwendigkeit dieser Maßnahme zu beweisen suchen, während ein Kontrollchor, der gleichzeitig als Zuschauergruppe fungiert, aus den Vorkommnissen das Resümee zieht und sein Urteil fällt.

Als Brecht 1932 nach Moskau kam, setzte er mir sein Vorhaben auseinander, in Berlin ein Panoptikumtheater zu gründen, in dem die interessantesten Gerichtsprozesse aus der Geschichte der Menschheit inszeniert werden sollten.

„Das Theater muß wie ein Sitzungssaal eingerichtet sein. Pro Abend zwei Prozesse, für jeden Eineinviertelstunde. Zum Beispiel der Prozeß gegen Sokrates. Oder ein Hexenprozeß. Der Prozeß gegen ‚Die Neue Rheinische Zeitung‘ von Karl Marx. Der Prozeß gegen George Grosz wegen Gotteslästerung in seiner Karikatur ‚Christus mit der Gasmasken‘.“

Brecht geriet aus dem Häuschen. Seine Phantasie geht durch: „Die Verhandlung, sagen wir gegen Sokrates, ist Ende. Wir schieben ein Schnellverfahren gegen eine Hexe ein; ein Gericht aus Gittern in Eisenrüstungen verurteilt sie zum Tod auf dem Scheiterhaufen. Danach erfolgt die Verhandlung gegen Grosz. Wir vergessen, die Ritter von der Bühne zu entfernen. Just in dem Augenblick, als der empörte Staatsanwalt über den Künstler herfallen will, der unseren sanftmütigen, barmherzigen Hergott tief

gekränkt hat, hebt ein entsetzliches Scheppern an, als würden zwei Dutzend Fünflitersamoware Beifall spenden. Es sind die gerührten Ritter, die mit ihren Eisenhandschuhen in die Hände klatschen, um den Beschützer des schutzlosen Gottes zu feiern.“

„Wir werden eine Verhandlung zur Exmittierung eines Arbeitslosen in Deutschland zeigen“, fährt Brecht fort, „und gleichzeitig inszenieren wir einen sowjetischen Prozeß, in dem einer Arbeiterin entgegen dem Einspruch der geriebenen und habsüchtigen Privateigentümer Wohnraum zugesprochen wird.“

*

Lieber Brecht.

Ich habe wahrscheinlich Jasager gelesen in die Zeiten, wo ich viel schwächer die deutsche Sprache verstand als jetzt. Und doch ist das ein zweiseitiges Theaterstück. Weil bis zum gewissen Punkt gleicht die Handlung in beiden, d. h. bis der Krankheit des Knaben.

Aber wenn das „dazulassen“ in erster Fassung endlich das Synonym des Herunterwerfens ist – wo ist dann der Unterschied zwischen diesem Grund und dem großen Brauch.

Ich habe das Portraitbuch beendet. Ich musste in deinem Portrait sehr wenig ändern . . .

Ich habe hinausgeworfen über Jasager, weil jetzt muss ich es vorher gut untersuchen. Aber mich interessiert Jasager, als Modell und Vorbereitungsstufe zu der „Massnahme“.

Sehr interessant ist jetzt der Teil, wo von deiner Dichtungsart gesprochen wird. Es endet sich jetzt mit dem Metrovers . . .

Von Graf kam ein Brief wo er schreibt: ich las auch Brechts Aufsatz über die Kunst die Wahrheit zu sagen. „Glänzend! Paskal ist derartig originell kopiert und Brecht ging darüber hinaus ins heutige Aktuelle.“

Rev-theater fängt wieder an mich anzuspinnen wegen meines Kolchosstück. Siehst du, du hast schon Verbündete . . .

Danke dir schön für die Einladung. Da schwierigste ist – diese 3 Wochen zu finden. Wir umarmen Helli und dich. Steff nicht – weil er schweigt hochmütig.

Gruss an gen. Steffin

Dein STretjakow

Diese und weitere Texte zu Brecht und anderen „Menschen eines Scheiterhaufens“ so nannte Tretjakow die avantgardistischen und/oder faschistischen Künstler und Autoren) sowie zu „Futurismus und Revolution“, „Literatur des Fakts“ und „Briefe an deutsche Gefährten“ finden sich in dem sorgfältig edierten und kommentierten Band des Tretjakow-Forschers Fritz Mierau: Gesichter der Avantgarde. Porträts – Essays – Briefe. Berlin und Weimar 1985 (hier wurden aus den S. 167 f. und 409 f. zitiert).

Gerd Koch

Heiner Müller zum Lehrstück

Philoktet

Die Handlung ist Modell, nicht Historie. Haltungen zu zeigen, nicht Bedeutungen. Jeder Vorgang zitiert andere, gleiche, ähnliche Vorgänge in der Geschichte, soweit sie nach dem Philoktet-Modell gemacht wurde und wird. Der Kessel von Stalingrad zitiert Etzels Saal. (Im Rückblick auf beide Ereignisse mag die Umkehrung einsichtiger sein.) Die Reflektion der Vorgänge durch die Figuren, gedanklich und emotionell, hat ebenfalls Zitatcharakter. Der Zitatgestus darf Intensität und Spontaneität der Reaktionen nicht schmälern. Einfühlung im Detail bei Verfremdung des Ganzen. Die deutschen Soldaten haben im Kessel von Stalingrad die Lektion der Nibelungen nicht gelernt. Die wiederholte Einmaligkeit muß mit zitiert werden. Erst wenn das Modell geändert wird, kann aus der Geschichte gelernt werden.

Mauser

MAUSER, geschrieben 1970 als drittes Stück einer Versuchsreihe, deren erstes PHILOKTET, das zweite DER HORATIER, setzt voraus/kritisiert Brechts Lehrstücktheorie und Praxis. Aufführung vor Publikum ist möglich, wenn dem Publikum ermöglicht wird, das Spiel am Text zu kontrollieren und den Text am Spiel, durch Mitlesen der Chorpartie, oder der Partie des ersten Spielers (A), oder der Chorpartie durch eine Zuschauergruppe und der Partie des ersten Spielers durch eine andere Zuschauergruppe, wobei das nicht Mitzulesende im Textbuch unkenntlich gemacht ist, oder andere Maßnahmen; wenn die Reaktion des Publikums kontrolliert werden durch Asynchronität von Text und Spiel, Nichtidentität von Sprecher und Spieler. Die vorgegebene Textaufteilung ist ein variables Schema, Art und Grad der Varianten eine politische Entscheidung, die von Fall zu Fall getroffen werden muß.

Verabschiedung des Lehrstücks

Lieber Steinweg,

ich habe mit wachsender Unlust versucht, aus dem Wortschlamm (der Schlamm ist mein Teil) unsrer Gespräche über das LEHRSTÜCK etwas für Dritte Brauchbares herauszuklauben. Der Versuch ist gescheitert, mir fällt zum LEHRSTÜCK nichts mehr ein. Eine Brechtadeptin sagte 1957 gegen KORREKTUR: Die Erzählungen sind nicht adressiert. Was nicht adressiert ist, kann man nicht inszenieren. Die kümmerliche Meinung über Kunst, das vorindustrielle Bild von der Gesellschaft beiseite: ich kenne 1977 meinen Adressaten weniger als damals; Stücke werden, heute mehr als 1957, für das Theater geschrieben statt für ein Publikum. Ich werde nicht die Daumen drehn, bis eine (revolutionäre) Situation vorbeikommt. Aber Theorie ohne Basis ist nicht mein Metier, ich bin kein Philosoph, der zum Denken keinen Grund braucht, ein Archäologe bin ich auch nicht, und ich denke, daß wir uns vom LEHRSTÜCK bis zum nächsten Erdbeben verabschieden müssen. Die christliche Eiszeit der MASSNAHME ist abgelaufen, die Geschichte hat den Prozeß auf die Straße verlagert, auch die gelernten Chöre singen nicht mehr, der Humanismus kommt nur noch als Terrorismus vor, der Molotow Cocktail ist das letzte bürgerliche Bildungserlebnis. Was bleibt: einsame Texte, die auf Geschichte warten. Und das löchrige Gedächtnis, die brüchige Weisheit der Massen, vom Vergessen gleich bedroht. Auf einem Gelände, in dem die LEHRE so tief vergraben und das außerdem vermint ist, muß man gelegentlich den Kopf in den Sand (Schlamm, Stein) stecken, um weiterzusehen. Die Maulwürfe und der konstruktive Defaitismus.¹⁾

Wolokolamsker Chaussee und die Wiederaufnahme des Lehrstückgedankens

Und was hier in den Texten WOLOKOLAMSKER kompliziert ist, ist das Spielmodell.

Nur ein Kollektiv kann die Sache darstellen und erinnern. Die Figuren sind auswechselbar. Der Kommandeur ist auswechselbar mit dem Deserteur, zum Beispiel. Schon dadurch ist es ein Spielmodell, und eine Inszenierung kann nicht funktionieren, wenn diese Auswechselbarkeit nicht auf irgendeine Weise dargestellt wird. Das steht auch im Text: „Der Tote geht meinen Schritt“ und so weiter, das heißt Identifikation. Das ist sicher eine primitive Metapher, aber die beschreibt das Spielmodell.

Ja, natürlich. Das hat eine Lehrstückstruktur.

Denn, etwas zu lernen, das ist immer nur in Situationen möglich, in denen sich historisch etwas bewegt. Und ich meine, es dreht sich jetzt etwas, es muß sich etwas drehen. Die Situation ist reif für Veränderungen. Das ist der Moment, wo wieder gelernt werden kann, gelernt werden muß. Da wird auch dieses Spielmodell Lehrstück wieder aktuell.

Ich finde das überhaupt nicht illusorisch. Die Grundidee von Brecht, das ist diese simple Formel, daß es für Beamte auf jeden Fall nützlich ist, wenn sie Beamte spielen, die auf der Bühne Akten verbrennen müssen. Die bekommen eine andere und interessantere Einstellung zu ihrer Arbeit.

In diesem Zusammenhang: Vielleicht sollte man mit beiden WOLOKOLAMSKER-Texten überhaupt eher in Schauspielschulen arbeiten als in den professionellen Theatern... Das klingt jetzt wie eine Behauptung, die ich nicht beweisen kann: Ich glaube, Erfahrungen kann man nur kollektiv machen. Der einzelne macht keine Erfahrungen. Kollektive machen Erfahrungen. Aber da Kollektive meistens so organisiert sind, daß die Erfahrungen sofort wieder verdrängt werden, geht es darum, diesen Verdrängungsprozeß zu verhindern oder zu stören. Das ist das Hauptziel.

Man hat Zeit zu reflektieren und zu diskutieren, was zu tun ist. Dazu braucht man eine Kultur der Gefühle, eine Erziehung der Gefühle. Eben weil so viel mehr zu berücksichtigen ist.¹⁾

Heute geht es eher um die Kultur, um die Erziehung der Gefühle. Das ist jetzt wichtig. Die Struktur ist komplexer. Es geht heute mehr um einzelnes. Es geht nicht mehr um eine Notsituation, es gibt viel größere Freiräume.

Heiner Müller und das Lehrstück

Der „konstruktive Defaitismus“ oder
Das Warten auf Geschichte hat sich gelohnt

Einen einzigen deutschsprachigen Schriftsteller gibt es meines Wissens, der Brechts Lehrstück-Theorie und -Praxis heute noch praktisch und systematisch/reflektiert fortsetzt: Heiner Müller. Neben Brechts „Büchling“-Entwurf steht Müllers „Lohndrucker“; die Lehrstücke „Die Horatier und die Kuratier“ und „Die Maßnahme“ entstanden neu und zugleich widerspruchsvoll weiterentwickelt als „Der Horatier“ und als „Mauser“ – und auch zum „Auftrag“ gibt es deutliche Bezüge. Müller schreibt den „Philoktet“ und scheitert an dem Versuch, Brechts Fragment „Reisen eines Glücksgotts“ zu bearbeiten. Vor allem aber experimentiert Müller mit Brechts Lehrstück-Fragment „Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer“; er stellt aus dem vorliegenden Material eine spielbare Textfassung her, die unter dem Titel „Fatzerfragment Bertolt Brecht – Textmontage Heiner Müller“ 1978 am Deutschen Schauspielhaus Hamburg inszeniert wird und 1987 der Aufführung am „Berliner Ensemble“ zugrunde liegt. Heiner Müller fasziniert am Fatzer besonders der Fragmentcharakter und die „politische Syntax“ sowie die „Materialschlacht Brecht gegen Brecht“. „Der Text ist pädagogisch, die Sprache formuliert nicht Denkresultate, sondern skandiert den Denkprozeß. Er hat die Authentizität des ersten Blicks auf ein Unbekanntes, den Schrecken der ersten Erscheinung des Neuen. Mit den Topoi des Egoisten, des Massenmenschen, des Neuen Tiers kommen, unter dem dialektischen Muster der marxistischen Terminologie, Bewegungsgesetze in Sicht, die in der jüngsten Geschichte dieses Muster perforiert haben.“²⁾ Schließlich schreibt Heiner Müller seit 1985 fünf kleine Lehrstücke – „Wolokolamsker Chaussee 1-5“.

Nie war Müller ein „gehorsamer“ Schüler Brechts, und seine Arbeit im Sinne von Brechts Konzept der produktiven Widersprüche gebar im Laufe der Jahre radikale Widersprüche zu Brecht – bis zur Suspendierung aufklärerischer Hoffnungen. „Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat.“, formuliert Müller als dennoch „getreuer“ Schüler herausfordernd sein Verhältnis zu Brecht. Treu insofern, als er Brechts theoretische Postulate ernst nimmt und – so wie es Brechts „Lehrer“ Karl Korsch für Marx' dialektischen Materialismus fordert – auf diesen selbst anwendet. Die Betonung der Prozeßhaftigkeit, das Eingreifen und Verändern, die weitertreibenden Widersprüche – bezogen auf Brecht selbst – münden schließlich darin, daß Brecht für Heiner Müller neben Shakespeare, Büchner, Kafka, Artaud, Beckett u. a. ebenso zu Material wird, wie seinerzeit viele Schriftsteller für Brecht.

Die seit den 50er Jahren sich entwickelnde intensive Auseinandersetzung Müllers mit dem Brechtschen Lehrstück ist deshalb auch nicht als kontinuierlicher Prozeß zu verstehen; vielmehr dominieren Widersprüche und Brüche. Schon „Mauser“ 1970 „setzt voraus/kritisiert Brechts Lehrstücktheorie und Praxis“. 1977 folgt die radikale Negation des Lehrstücks: In einer geschichtslosen Zeit, in welcher der Theorie die gesellschaftliche Basis fehlt, ist die „christliche Endzeit“ abgelaufen und die „LEHRE“ vergraben. Sinnlos scheint es Müller in einer derartigen Situation weiterhin, sich mit dem Lehrstück zu beschäftigen. „Was bleibt. Einsame Texte, die auf Geschichte warten.“

Einer dieser „einsamen Texte“ ist die im selben Jahr wie die „Verabschiedung des Lehrstücks“ geschriebene „Hamletmaschine“ – Ophelia wartet „reglos in der weißen Verpackung“ auf ihre Geschichte – „WILDHARREND . . . JAHRTAUSENDE“.³⁾ Man könnte diesen Text demnach ein Anti-Lehrstück nennen. Und doch scheint es trotz der Erstarrung und dem Stillstand der Geschichte eine reduzierte, vor allem methodisch strukturelle Beziehung zum Lehrstück zu geben; Berührungspunkte und Parallelen, die erst in der Lehrstück-Praxis, in experimentellen Spielversuchen mit der „Hamletmaschine“ nach der Lehrstück-Theorie sichtbar wurden.

Die Zeit des Wartens – den Kopf im „Sand (Schlamm Stein)“ –, Müllers Haltung des defaitistischen „Maulwurfs“ ist vorbei; die Ausdauer hat sich gelohnt, da die gesellschaftliche „Eiszeit“ auf-

zubrechen beginnt und Bewegung in die politische Landschaft kommt. „Was jetzt in der Sowjetunion versucht wird, ist eine ungeheure Korrektur, die Renaissance einer Hoffnung, . . . Die Hoffnung des Oktober war die Einheit von Freiheit und Gleichheit, ihre Bedingung war und ist der Frieden. Der siebzigjährige heiße und kalte Krieg gegen die Sowjetunion hat die Welt in zwei Teile gespalten: Freiheit ohne Gleichheit auf der einen Seite, konkret die Freiheit der Ausbeutung . . ., die Menschenrechte eine Phrase; Gleichheit auf Kosten der Freiheit auf unserer Seite, die Menschenrechte eine Arbeit mit Blut, Schweiß und Tränen.“ Bei dieser „Korrektur“ geht es nach Müller demnach „nicht um eine Annäherung an den Westen . . ., sondern im Gegenteil um die Herausbildung des Anderen, um die wirkliche Alternative zum Kapitalismus“, . . .⁴⁾ Heiner Müllers Neubeginn mit der Lehrstück-Produktion – so sieht er es selbst – steht im Zusammenhang mit diesen gesellschaftlichen Veränderungen. In diesem Sinn hat er auch der Zusammenstellung seiner Kommentare zum Lehrstück zugestimmt. Die geschichtliche Unmöglichkeit des Lehrstücks war für Heiner Müller in dem Moment aufgehoben, „wo wieder gelernt werden kann, gelernt werden muß. Da wird auch dieses Spielmodell Lehrstück wieder aktuell.“⁵⁾

Anmerkungen

¹⁾ Heiner Müller hat dem Abdruck der Text-Montage in dieser Form zugestimmt. Die Zusammenstellung erfolgte aus: Heiner Müller: „Drei Punkte“ (zu Philoktet), „Anmerkung“ (zu Mauser), „Verabschiedung des Lehrstücks“, in: H. M.: Mauser, Berlin 1978, S. 72 f, 68 f, 85; „Solange wir an unsere Zukunft glauben, brauchen wir uns vor unserer Vergangenheit nicht zu fürchten. Ein Gespräch mit Gregor Edelmann über BILD-BESCHREIBUNG, WOLOKOLAMSKER CHAUSSEE und die Wiederaufnahme des Lehrstückgedankens, in: H. M.: Gesammelte Irrtümer. Interviews und Gespräche, Frankfurt 1986, S. 187 ff.

²⁾ Heiner Müller: Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat, in: Theater 1980. Jahrbuch von Theater heute, S. 135.

³⁾ Heiner Müller: Hamletmaschine, in: H. M.: Mauser, S. 97.

⁴⁾ Heiner Müller: Was jetzt in der Sowjetunion versucht wird, (Rede auf der internationalen Tagung der Schriftsteller „Berlin – ein Ort für den Frieden“, 5. bis 7. 5. 1987), in: Sprache im technischen Zeitalter 25 (1987), H. 2, S. 102.

⁵⁾ Heiner Müller: Solange wir . . . (s. Anm. 1), S. 189.

Florian Vaßen

Florian Vaßen

Lehrstück und Gewalt

Ulrike Meinhof und „Die Wiederkehr des jungen Genossen aus der Kalkgrube“

Ein zentrales Konstitutionsmerkmal der Brechtschen Lehrstücke ist bekanntlich das Gewaltproblem. Ob nun im „Ja-Sager“ oder im „Badener Lehrstück“, in den Lehrstückfragmenten vom „Bösen Baal, dem Assozialen“ und vom „Egoisten Johann Fätzer“, in der „Maßnahme“ oder der „Ausnahme und die Regel“ – immer materialisiert sich der Konflikt Individuum – Gesellschaft in Form von Gewalt. Während im Lehrstück das Verhältnis Individuum – Kollektiv – Masse den zentralen inhaltlichen Aspekt bildet und die „Geschmeidigkeitsübungen“ des dialektischen Denkens und situativen Verhaltens das methodische Kernstück darstellen, prägt demnach die Gewalt in Form von asozialen Mustern die Struktur des Lehrstücks. Um die gesellschaftlichen Erscheinungen fassen zu können, werden sie von Brecht in die Krise gebracht, Krise aber heißt **Gewaltförmigkeit** und **Gewalttätigkeit**. Heidefuß, Petsch und Steinweg haben darauf hingewiesen, daß verschiedenste Gewaltformen – die allgemein physische Gewalt des Krieges, die konkrete physische Bedrohung eines einzelnen Menschen, Selbstaggression sowie ökonomische und psychische Gewalt – in den Lehrstücken enthalten sind.¹⁾ Dennoch dominiert meines Erachtens vor allem wegen der Rollengebundenheit der Theaterform und der Personenbezogenheit der Lernform die individuelle physische Gewalt.

Die Struktur der Lehrstücktexte, in denen es um Leben und Tod geht, um die „Vernichtung“ des Individuums, um negative Körperlichkeit, hat zur Folge, daß die Gewaltproblematik auch im Mittelpunkt des Spielprozesses steht. Sichtbar und erfahrbar wird vor allem der Zusammenhang von **Gewaltverhältnissen** und **Gewaltverhalten**, von Gewalt als strukturelles gesellschaftliches Verhältnis einerseits und als individuelle Handlung andererseits. Dabei haben die Spielenden besondere Schwierigkeiten mit der im Spielprozeß gewonnenen praktischen Erfahrung von verinnerlichter Gewalt; schockierend gar wirkt die Einsicht, daß Gewaltverhalten auch lustvoll sein kann. Lust, Angst und Schrecken, Gewalt und Aggression liegen in der Spielpraxis – wie in der Realität – dicht beisammen. Gewalt um Gewalt zu abzuschaffen, asoziales Verhalten zugleich als gesellschaftliches Produkt und als Widerstandsform gegen die asoziale Gesellschaft rufen im allgemeinen ein starkes Abwehrverhalten bei den Spielenden hervor. Es ist aber gerade diese Offenlegung von äußeren und inneren Widersprüchen, insbesondere von verinnerlichten und damit nur schwer kontrollierbaren Gewaltphantasien, nicht dagegen fal-

sche Harmonie und Gemeinschaftsideologie, die eine Veränderung ermöglichen. Brechts asoziale Lehrstück-Muster sind für diesen Aufarbeitungsprozeß insofern besonders geeignet, als sie ungeachtet der negativen Reaktionen der Spielenden folgende positive Wirkungen zeitigen: Die asozialen Muster bieten in ihrer textlichen Fremdheit und Abstraktheit ein Schutz für den Spielenden in dem Sinne, daß er es eher wagt, negativ besetzte, gewaltförmige und im allgemeinen tabuisierte Haltungen einzunehmen, ohne daß er ein schlechtes Gewissen bekommt und ohne daß die Mitspieler ihn als **Person** deshalb angreifen. Gewalt als Ausnahmezustand im Modell des Lehrstücks, als Schock, kann sogar bewirken, die Entfremdung vom Bewußtsein der **Entfremdung**, diese so festgefügte ideologische Konstruktion, aufzubrechen. Ein Potential von Handlungsmöglichkeiten auch in Form von Widerstandsmöglichkeiten kann ins Bewußtsein zurückgeholt werden, so daß die Voraussetzungen geschaffen werden, in jeder Situation neu nachdenken zu **können**.

Die Gewaltformen der Lehrstück-Texte wirken vor allem deshalb so provozierend, weil wir es in der Regel in unserem Alltagsverhalten gewohnt sind, von dem falschen Einverständnis auszugehen, daß Gewaltlosigkeit das eigentliche Strukturelement der Gesellschaft, insbesondere des Staates sei – das Gegenteil aber ist der Fall.

Aus dieser Einsicht hat die Rote Armee-Fraktion (RAF) ihre radikalen Konsequenzen gezogen. Werden im Lehrstück-Spiel konfliktreiche Lernprozesse initiiert, in dem Tabuisierungen und Verhärtungen aufgebrochen werden, so scheint das Gewaltpotential gerade des Lehrstücks „Die Maßnahme“ für die RAF ein Faszinosum eigener Art gewesen zu sein. „Die Maßnahme“ gehörte, wie Stefan Aust in seinem Buch „Der Baader-Meinhof-Komplex“ schreibt, „neben 'Moby Dick' zur Standard-Lektüre der RAF-Gefangenen.“²⁾ Offensichtlich aber auch schon vor der Gefangenschaft hat dieser Text das Denken der RAF beeinflusst. Klaus Jünschke spricht in diesem Kontext von einem „Denken, durch das man 'für die Freiheit und das Glück aller Menschen getötet hat.“³⁾ Die RAF identifizierte sich mit den Agitatoren der „Maßnahme“ und sah sich in der Tradition des antiimperialistischen Kampfes der Kommunistischen Internationale. So schreibt Ulrike Meinhof das Lied „Lob der Partei“ in das „Lied der RAF“ um, mit dem Untertitel „Lob des antiimperialistischen Kampfes“.⁴⁾ Insbe-

sondere der Satz „Welche Niedrigkeit begingest du nicht, um die Niedrigkeit abzuschaffen“⁵⁾ taucht in der Gefangenenkorrespondenz immer wieder als Legitimation für den politischen Kampf an.

Die Handlung der „Maßnahme“ wurde von der RAF offensichtlich als zu rezipierende Lehre mit Beispielfunktion und Vorbildcharakter mißverstanden und kurzschlüssig auf die aktuelle politische Situation übertragen. Damit verhält sich die RAF wie die große Zahl der Kritiker der „Maßnahme“, die dieses Lehrstück als Aufruf zum kommunistischen Fememord, als Indoktrination oder als kleinbürgerliche idealistische Position abtaten und diffamierten⁶⁾ – nur daß die RAF jetzt positiv identifikatorisch reagiert. Brecht aber sah in seinen Lehrstücken, gerade auch in der „Maßnahme“ primär Material für „Geschmeidigkeitsübungen“ im Sinne von Dialektik, d. h. Übungstexte für eingreifendes Verhalten. Explizit warnte er: „Jedoch sollten Versuche, aus der ‚Maßnahme‘ Rezepte für politisches Handeln zu entnehmen, ohne Kenntnis des ABC des dialektischen Materialismus nicht unternommen werden.“⁷⁾

Genau entgegengesetzt zur Selbsteinschätzung der RAF hat sich Heiner Müller, einer der produktivsten Brecht-Fortsetzer und -Kritiker, gerade auch was die Lehrstück-Konzeption betrifft, geäußert. Auch er zieht eine Parallele von der RAF zur „Maßnahme“, allerdings zur Figur des jungen Genossen. Für ihn ist Ulrike Meinhof „die Wiederkehr des jungen Genossen. „Und so Leute, wie Meinhof, die hatten keine Partei mehr, deren Disziplin sie anerkennen konnten. Das war alles erstarrt. Also gab es nur noch den spontan reagierenden Genossen, der in der Kalkgrube, und der ist spontan, das heißt also auch blind und reagiert mit blinder Gegengewalt auf Gewalt.“⁸⁾ Müller erklärt diese gewaltförmige Haltung damit, daß „ein Vakuum von links aus gesehen“ besteht, „wo Leute immer wieder in die Isolation gekommen sind, und in dieses Vakuum und aus dieser Leere, aus diesem Vakuum dann auch in die Verzweiflung getrieben worden sind, auch in extreme und radikale Aktionen und in selbstmörderische Aktionen.“⁹⁾

„Der Krieg der sechs gegen sechzig Millionen“ (Heinrich Böll) erinnert an die Situation, in der sich das Kollektiv in einem anderen Lehrstück von Brecht befindet, ich spreche vom „Fatzter-Fragment“. Die Desertion der vier Soldaten als Widerstand gegen den Krieg und als Versuch seiner kollektiven Beendigung führt, da die Massen weder mit dem Krieg aufhören noch ihn in Bürgerkrieg und Revolution umwandeln, zu einer hoffnungslos isolierten Lage der Gruppe. „Wie sich Fatzter verhält und wie sich Baader/Mein-

hof verhalten: das ist ja mehr ein Produkt von Verzweiflung, als von politischem Kalkül. Sie tun es in der Hoffnung, daß andere nachfolgen, den revolutionären Schritt mitvollziehen. Wenn das nicht stattfindet, bleibt nur der Weg in den individuellen Terror, ein sehr romantischer Import, der viel schlimmere Folgen hat, als die beabsichtigten. Der Terrorismus – besonders in seiner deutschen Form – ist doch nichts weiter als eine Verlängerung des bürgerlichen Humanismus. In diesem Sinne – etwas pointiert formuliert – ist der Molotow Cocktail das letzte bürgerliche Bildungserlebnis.“¹¹⁾ In diesem Sinne entspricht die Gewalt der RAF in der Tat entgegen ihrer eigenen Fehleinschätzung als revolutionäres Kollektiv im antiimperialistischen Kampf der spontanen Gewalt des jungen Genossen, seinem moralischen und zugleich hilflosen Aufbegehren gegen die gesellschaftlichen Gewaltverhältnisse, die durch eine isolierte und strukturell vergleichbare Gegengewalt nur stabilisiert werden. Ulrike Meinhof und der junge Genosse treffen sich in einem nach Brecht und Müller bürgerlichen Dualismus von radikaler Moral und phrasenhaften politischen Glaubenssätzen, ein Dualismus, der zu tödlichen spontanen Aktionen führt.

Anmerkungen

¹⁾ Vgl. 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, S. 35 ff.

²⁾ Stefan Aust: Der Baader Meinhof Komplex, Hamburg 1985, S. 461.

³⁾ Matthias Fink: Wenn Sicherheitsdenken vor Recht und Gnade geht. Der Fall Klaus Jünschke und die Furcht vor unpopulären politischen Entscheidungen, in: Süddeutsche Zeitung, 12. 8. 1987, S. 7. Siehe auch Gerhard Spörl: Die verlorenen Kinder der Revolution. In: Die Zeit, Nr. 41, 2. 10. 87, S. 15.

⁴⁾ Stefan Aust: Der Baader Meinhof Komplex, a.a.o., S. 263.

⁵⁾ Ebenda, S. 262; in der „Maßnahme“ heißt es „auszutilgen“

⁶⁾ Vgl. Bertolt Brecht: Die Maßnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung, hrsg. von Reiner Steinweg, Frankfurt 1976, S. 319 ff.

⁷⁾ Brecht, Dudow, Eisler: Anmerkungen zur „Maßnahme“, in: Reiner Steinweg (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen, Frankfurt 1976, S. 112.

⁸⁾ „Ich bin ein Neger“. Diskussionen mit Heiner Müller, Darmstadt 1986, S. 15.

⁹⁾ Ebenda.

¹⁰⁾ Zitiert nach Matthias Fink; a.a.O.

¹¹⁾ Brecht und die Terroristen. DASDA-Interview mit dem DDR-Dramatiker Heiner Müller anlässlich der Uraufführung des Brecht-Fragments „Fatzter“ im Hamburger Schauspielhaus, in: DASDA-avanti 1978 Nr. 4, S. 34.

Gerd Koch

Hendrik Höfgens Theaterkonzept in Istvan Szabós Film „Mephisto“ nach Klaus Manns Roman

Der Film nach Motiven des Klaus Mannschen Mephisto-Romans („Roman einer Karriere“ – einer Karriere, die sich auf den Theatermann Gustaf Gründgens bezieht oder doch beziehen läßt)¹⁾ behandelt zwar hauptsächlich das Verhältnis des Staatsschauspielers und Leiters aller Berliner staatlichen Theater Hendrik Höfgens (alias Gustaf Gründgens) zum Ministerpräsidenten (alias Hermann Göring). Aber er gibt auch einige Hinweise auf Höfgens (Gründgens?) Theaterkonzept.²⁾

Gleich zu Beginn, als Höfgens noch am Künstlertheater Hamburg engagiert ist, nennt er als personelle und künstlerische „Perspektive“ des Theaters sich und den Schauspielerkollegen und Kommunisten Otto Ulrichs. Ihnen schwebt „ein Theater, daß alle Menschen angeht“ vor; ein Theater für „die Arbeiter, unsere Hafentarbeiter, zum Beispiel“. Gespielt werden soll „im Hafen, in Fabriken,

in Kellern, egal wo“. Auf die Frage, „welche Schauspieler ... diese Art von Theater spielen“ werden, antwortet Höfgens kommunistischer Kollege: „Alle Schauspieler, die so denken wie wir: Auch Arbeiter, wenn sich das ergeben sollte. Es kommt vor allem darauf an, was wir sagen, und nicht, wie wir es sagen! Obwohl ich auch in dieser Hinsicht keine Befürchtungen habe, wenn Hendrik unsere Stücke inszeniert“. Otto Ulrichs zieht hier an einem Strang mit Höfgens, verweist auf dessen künstlerischen Rang. Höfgens selber äußert sich eher pathetisch – und taktisch, als Ulrichs drängt, mit dem neuen, revolutionären Theater zu beginnen; denn „die Genossen haben mich wieder nach dem Stück gefragt. Wir hatten es für letzte Woche versprochen“. Höfgens will erst die offizielle Premiere im Künstlertheater hinter sich bringen. Um sich politisch verantwortlich zu zeigen, „müssen wir erst einmal gut

sein"; gut sein im bürgerlichen Programm. Dann erst können „wir uns revolutionär oder politisch geben“. Man erkennt an diesem Gespräch die im Roman von Klaus Mann sehr häufig beschriebene inhaltliche und pathetische Rede Höfgens.

Stärker aber als im Roman wird die Probe einer Theaterszene des neuen, revolutionären Theaters im Film gezeichnet. Der Roman sagt nicht viel über das ausgewählte Stück, sondern verfolgt den taktischen Umgang Höfgens mit dem Stück, das nicht zu Ende geprobt wird. Im Film wird die Probe eines erkennbaren Stückes gezeigt. Der Regisseur bzw. seine Dramaturgie haben die sparsamen Hinweise des Romans (Brotkauf – Dunkle Gasse – Das Jahr 1917) verfolgt und sind auf ein Stück (Fragment) revolutionärer, radikaler Dramatik gestoßen, auf Bertolt Brechts „Brotladen“.³⁾

Anhand einer „Brotladen“-Proben-Szene skizziert Höfgen sein neues revolutionäres Theaterprogramm, das an dieser Stelle durchaus zu Brechts Lehrstück-Konzept Parallelen aufweist (keine Trennung von Schauspielern und Zuschauern; Ende der Guckkasten-Bühne). Hier die Äußerung Höfgens auf der Probe:

„Prima. Frau Schuldt, Sie kommen aus der Tiefe, gehen hier an dem Fenster vorbei, bis dort vor. Barbara! Kannst Du hier einen Laternenpfahl aufrichten, mit einem so starken Licht, daß es den Zuschauern richtig die Augen herausschlägt? Und Du kommst dann hierher und hältst Deinen Monolog von der Witwe: 'Ich bin die Witwe Queck mit dem nichtbezahlten Zins...' und Barbara, wir könnten dann hier noch zwei, drei Laternen aufstellen, mitten in den Zuschauerraum. Damit die Leute das Gefühl haben, sie sind in ihrer Straße. In ihrer verdreckten Straße! Und hier können wir alles vollkleben, mit Plakaten und politischen Losungen der letzten Jahre; einfach so bunt durcheinander. (Lacht.)und dort hinten, dort stellen wir einen Krämerladen auf, in dem es natürlich nichts zu kaufen gibt. Versteht Ihr mich? Alles hier im Raum soll ausdrücken, von dem wir sprechen wollen. Und von Zeit zu Zeit kommen zwei Polizisten, die drängeln sich durch die Reihen und fixieren das Publikum. Es muß endgültig Schluß gemacht werden mit diesem passiven Darsitzen, mit einer Isoliertheit der Schauspieler und der Zuschauer. Auch der Zuschauer muß aktiv an der Handlung teilnehmen. Die Zeit vom Guckkasten ist endgültig vorbei! Der Schauspieler mit seinem Text ist nur ein Element der Vorstellung, aber nicht der Mittelpunkt. Der Raum, das Licht, die Wände, die Bewegungen, die Töne – das alles muß zu einer Wirkung zusammenschmelzen. Dann erst haben wir das richtige Theater. Wir müssen den Arbeitern ein totales Theater zeigen, das sie erschüttert und zum Glühen bringt!“

Der letzte Satz kehrt fast wörtlich wieder als Höfgen im neuen³⁾ Reich „Hamlet“ inszeniert:

„Hamlet ist der tragische Kampf zwischen Tun und Nichtstun, zwischen Zögern, Grübeln und Handeln. Und wir, die wir die Träger des germanischen Kulturwillens sind, wissen, was wir daraus zu verstehen haben. Hamlet ist ein völkisches Werk, es ist weder religiös noch aristokratisch, noch bürgerlich, sondern völkisch wie die griechischen Tragödien. Und weil es völkisch ist, schaffen wir die Barriere zwischen Zuschauer und Schauspielern ab. Der Raum, das Licht, die Bewegungen, die Töne sind alles! Und auch der Zuschauer selbst. Sie alle verschmelzen zu einem großen gemeinsamen Effekt. Wir müssen ein totales Theater machen. Ein Theater, das erschüttert und mobilisiert.“

Standen im „Brotladen“-Kontext soziale Fragen bei der Entwicklung eines Theaterkonzepts Pate (Aufhebung von Arbeitsteilung; das aufklärerische Postulat der Gleichheit), so bei der „Hamlet“-Probe mythologische Beweggründe („Der Prinz von Dänemark... ist Retter des Nordens... mit den erhabendsten Ideen im Herzen und im Willen, mit der Idee der Reinheit für Blut und Rasse“ – und politisch-pragmatische, der neuen Zeit angepaßte Regiemaximen: „Hamlet ist also auch eine Gefahr für den deutschen Menschen. Wir haben alle das Grübeln ja in uns. Und wir müssen es überwinden. Denn die Stunde verlangt Aktionen und nicht Gedanken, und schon gar keine zersetzenden Reflexionen (!)“). Hier ist die pathetische Stimme wieder; es fehlt das Korrektiv etwa eines Otto Ulrichs für den das 3. Reich keinen Platz mehr hat. Hier ist Höfgen theoretisch-konzeptionell und theaterpraktisch der Herr und Sieger bzw. der besiegte Salon-Kulturbolschewist von damals. Seine kleinbürgerliche Haltung hat ihren Ort

gefunden. Das totale Theater im totalen Staat, gestaltet von einem Mittläufer, einem Opportunisten. Das Gemeinschafts- und Kunsterlebnis ohne emanzipatorischen Gehalt, sondern als fast sakrale Handlung – Tendenzen, die der Roman schon nahelegte.

Zusammengefaßt: Der 'Film-Höfgen' hat an zwei Stellen die Gelegenheit, seine Theatervorstellungen deutlich handelnd sichtbar werden zu lassen; einmal gewissermaßen eine Probe aufs Exempel des revolutionären Theaters und einmal als Zeichen der neuen Wende-Dramaturgie im Dritten Reich. Zuerst inszeniert er ein Stück, das als vom linken Autor Bertolt Brecht stammend erkennbar wird: Das „Brotladen“-Fragment, das damals noch nicht öffentlich bekannt war⁴⁾, ein Stück, das in den Zusammenhang der Dramaturgie der Lehrstücke eines Autors gehört, der Stücke für Laien, Stücke zur Selbstverständigung politisch arbeitender Kollektive und zur Aufhebung der Arbeitsteilung von Spielern und Zuschauer schreiben will. Zugleich sollten es Stücke sein, die nicht positives Identifizieren, sondern das Durchspielen „asozialer Muster“ lehren sollten, damit eine Komplizenschaft zwischen Handelnden und eventueller Betrachtung hergestellt werden kann.⁵⁾ Der Filmemacher Szabó hat ein passendes Stück herausgesucht, um die Ideen eines revolutionären Theaters vorzuführen zu können. Er hat im Roman keine näher ausgeführten Vorgaben gefunden, nach denen er sich hätte richten können.

Das Modell der Dramaturgie der neuen Machthaber wird am Beispiel einer „Hamlet“-Probe gezeigt: Hamlet wird als der nodische Mensch, also auch als Prototyp des deutschen Menschen (miß-)verstanden. Die völkische Grundierung der Inszenierung schafft den Übergang zu den neu-alten Interessen der Machthaber: Solche Inszenierungshaltung kommt ihrer „Dramaturgie“ der Volksgemeinschaft entgegen. Die theoretische oder soziologische Unbestimmtheit des 'Film-Höfgen' macht Szabó – wie ich finde – gut dadurch deutlich, daß Höfgen fast wortgleich seine revolutionäre wie seine völkische Theaterkonzeption formuliert. Beidesmal wird von „totalem“ Theater gesprochen: Vor 1933 mochte man hier noch Totalität als Allseitigkeit der Entfaltung menschlicher Möglichkeiten assoziieren, nach 1933 muß man „totaler Staat“ und „totaler Krieg“ assoziieren.

Höfgens „scheinhafte Bewahrung der Kunst“

Ulrich Schreiber hat m. E. in seinem Beitrag zum 10. Todesjahr von Gustav Gründgens unter dem Titel „Endpunkt einer deutschen Theatertradition“⁶⁾ 1973 richtig dargestellt, welche Beweggründe einen Theaterkünstler wie Gründgens als im Dritten Reich handelnden Theaterkünstler beinfluß haben. Seine Ausführungen treffen zugleich die Kunstfigur Hendrik Höfgen aus dem Szabó-Film.

„Die Eindrücke, die Kunst- und sogar Lebensauffassung, die der junge Gründgens vor allem von seiner Lehrerin Louise Dumont gewann, sollten seine Entwicklung in entscheidender Weise beeinflussen... Die Kunst als Kult, der Schauspieler als Priester, das Theater als Tempel der Offenbarung und als Begegnungsort zwischen Führern der Nation und Volk: das waren die Gesetze, nach denen Gustav Gründgens antrat und die er... nie verliert. Louise Dumont verstand ihr Düsseldorfer Schauspiel als legitime Fortsetzung des Weimarer Goethe-Theaters, und an ihrer Auffassung von der Fuktion des Theaters wie von dessen herzustellender Tradition deutschen Geistes hat Gründgens nie gezweifelt. In der Wiederherstellung dieser ungebrochenen Tradition sah er seine Lebensaufgabe.“

„In dieser Beziehung, so wäre Klaus Manns Denunziation (in seinem „Mephisto“-Roman, Anm. gh) zu differenzieren, war Gustav Gründgens ein deutscher Künstlertypus, wurde er mit den gleichen Antinomien konfrontiert wie andere große Künstler – etwa wie Richard Strauß oder Wilhelm Furtwängler –, er mußte sich zwangsläufig durch die Kollaboration mit den Nazis kompromittieren lassen, ohne auch nur im geringsten Faschist gewesen zu sein. Die Selbsttäuschung dieser Künstler, deren Entwicklung mit dem Aufstieg und Untergang des sogenannten Dritten Reichs kollidierte, ist daran begründet, daß sie sich in einer Tradition des deutschen Idealismus fühlten, ohne zu bemerken, daß die philosophi-

schen Setzungen durch den Fortgang der Entwicklung in Dialektik und Materialismus im Hegelschen Sinne aufgehoben worden waren. Sie faßten immer noch undialektisch die Wirklichkeit als ein vollendetes, sinnvolles und kompensatorisch ins Selbstbewußtsein erhobenes System auf, indem sie ihren Begriff von Kunst für die Welt setzten (-). An diesem Kunstbegriff hielt Gründgens auch noch nach dem zweiten Weltkrieg fest ... Als er 1955 den Intendantenposten in Hamburg übernahm, war er längst zu jener priesterlichen Figur geworden ... die dem Ideal seiner Lehrerin Louise Dumont entsprach“.

„Die unauflösbare Antinomie des Künstlers und Intellektuellen Gustaf Gründgens lag darin begründet, daß er die scheinhafte Bewahrung der Kunst als festgebildetes System zum schöneren Surrogat einer meist widerlichen Wirklichkeit machte.“

Wenn es dem Theater gelingt, die Widersprüche zwischen einem dichterischen Kunstwerk, aus der heraus es entstand, und jene zwischen einer heutigen Darstellung dieses Kunstwerkes und unserer Wirklichkeit in einem dialektischen Prozeß einsehbar zu machen, kann das Theater jenen gesellschaftspolitischen Anspruch einlösen, den es aufgrund seiner Subventionierung durch die Gesellschaft objektiv hat“.

Anmerkungen

¹⁾ Klaus Mann, *Mephisto*. Roman einer Karriere. Reinbek 1981 (Taschenbuchausgabe). Vgl. auch zur „Karriere eines Romans“ das gleichnamige, von Eberhard Spangenberg herausgegebene Buch, Reinbek 1986.

²⁾ Alle nicht ausgewiesenen Zitate entstammen dem Film von Istvan Szabó 1981 (Dialogiste).

³⁾ Bertolt Brecht, *Der Brotladen*. Ein Stückfragment. Bühnenfassung und Texte aus dem Fragment. Frankfurt 1969.

⁴⁾ Vgl. zur Entstehung *Therese Hörnigk*. Brechts „Brotladen“-Fragment. Berlin (DDR), 1984 S. 47 ff.

⁵⁾ Vgl. Gerd Koch/Florian Vaßen/Reiner Steinweg (Hrsg.), *Asoziales Theater*. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1984.

⁶⁾ Ulrich Schreiber, *Endpunkt einer deutschen Theatertradition*. Zum zehnten Jahrestag von Gustaf Gründgens, in: *Frankfurter Rundschau*, 6. 10. 1973, S. 7.

(Der Artikel ist ein Auszug aus einer größeren Untersuchung des Verfassers über Gründgens'/Höfgens Theaterkonzepte)

Anschrift des Verfassers: Sieglindestraße 5, 1000 Berlin 41.

Florian Vaßen

Brechts Lehre vom richtigen Verhalten – ohne Lehrstück?

Zu Helmut Fahrenbach: Brecht zur Einführung, Hamburg 1986, 170 S., 15,80 DM

I. Ein weiterer Titel in der trotz des Klassikerverdikts noch immer zunehmenden und weiterhin unübersehbaren Sekundärliteratur zu Bertolt Brecht, so könnte man meinen, wenn man das kleine Bändchen „Brecht zur Einführung“ von Helmut Fahrenbach zur Hand nimmt. Aber schon das Inhaltsverzeichnis macht neugierig; besonders das zentrale zweite Kapitel „Marxistische Philosophie als ‚Lehre vom richtigen Verhalten‘“ läßt aufhorchen; Weder die unsäglich sich wiederholenden Analysen des auf literarische Technik verkürzten epischen Theaters noch modische Uminterpretationen stehen hier zur Diskussion. Fahrenbach interessiert sich stattdessen für Brecht als „praktischen Philosophen“ (S. 11), für die „Grundlagen und Perspektiven seines Denkens“ (S. 10), d. h. vor allem für Brechts **Verhaltens**-Begriff. Hier nun setzte mein spezielles Interesse ein im Kontext meiner theoretischen und praktischen Arbeit mit Brechts Lehrstücken, ein Interesse, das jedoch – soviel sei hier schon angemerkt – enttäuscht wurde.

Nach Einführungen zu Adorno, Benjamin, Bloch, Habermas und mehr als zehn weitere Philosophen, Soziologen und Psychologen liegt mit Fahrenbachs Untersuchung in der verdienstvollen Reihe der Edition SOAK nun auch ein Band über Bertolt Brecht vor, in dem der Versuch unternommen wird, Brechts „Art einer marxistischen Aufklärung und praktischen Philosophie“ (S. 1 f) zum ersten Mal systematisch darzustellen. Der Autor ist sich im klaren, daß er damit angesichts der sogenannten Postmoderne eine „unzeitgemäße neue Aneignung“ (S. 10) von Brechts „pragmatisch-dialektischer Vernunft“ vorschlägt, die sich „auf einer mittleren Linie“ „zwischen Adornos negativer und Blochs utopisch-eschatologischer Perspektive“ (S. 159) bewegt.

Ergänzt von Literaturhinweisen und Zeittafel gliedert Fahrenbach seine Untersuchung in vier Kapitel. Ausgehend von der Darstellung des spezifischen „Verweisungszusammenhangs zwischen Philosophie und Kunst“ (S. 13) beim „theatermachenden Philosophen Brecht“ im ersten Kapitel, entwickelt Fahrenbach in den sechs umfangreichen Abschnitten des zentralen und knapp die Hälfte des Gesamtumfangs ausmachenden zweiten Kapitels anhand von ausführlichen Zitationen aus Brechts theoretischen Schriften dessen „Philosophie der Straße“ (15, 253). Unter Bezugnahme auf Karl Marx' elfte Feuerbachthese sieht Brecht den Zweck der Philosophie darin, „richtiges Verhalten“ zu lehren (20, 127) (Kap. II, 1). Denken heißt für ihn soziales Verhalten – „das Denken ist ein Verhalten des Menschen zu den Menschen“ (12, 431) – (Kap. II, 2) –, und eingreifendes Denken bedeutet für ihn dialektische Methode (Kap. II, 3). „Erkenntnistheorie“ findet ihre Konkretion in der „Sprachkritik“ (20, 140), die sich bei Brecht auf den Bereich der Pragmatik konzentriert (Kap. II, 4). Diese Sprachbetrachtungen verweisen ihrerseits auf das Vermittlungsproblem, denn für Brecht ist ein derartig eingreifendes Denken nicht mehr in diskursiven Schreibweisen lehr- und lernbar. Vielmehr bedarf es zur Veränderung von Verhalten eines Mediums, das Vernunft und Gefühl, Wissen und Phantasie, Intellektualität und Körperlichkeit verbindet – es bedarf der Kunst (Kap. II, 5). In diesen gesellschaftsbezogenen Kontext stellt Fahrenbach seine Analyse des epischen Theaters, insbesondere den Verfremdungseffekt, die Negation des bürgerlichen Helden, das Verhältnis von Kritik und Kunstgenuß, von Denken und Fühlen, von Lernen und Vergnügen. An dieser Stelle wird zum ersten und leider auch zum letzten Mal vom „Teaterspielen“ (S. 72) als Einübung in das Theorie-Praxis-Verhältnis gesprochen. Das zweite Kapitel endet mit Brechts Auseinandersetzung mit dem Verhalten des einzelnen, insbesondere mit dem ethischen Aspekt der pragmatischen Verhaltenslehre, d. h. mit Brechts Wendung gegen normative Prinzipien, statische Ethik, idealistische Tugendlehre (Kap. II, 6).

II. Ich habe die thematischen Schwerpunkte dieses Kapitels so ausführlich referiert, um die Vielfalt der produktiven Hinweise und hilfreichen Denkanstöße zu zeigen. Diese positive Beurteilung muß jedoch insofern relativiert werden, als die Konzentration auf Brechts Philosophie (inclusive ästhetische Theorie) den zuvor betonten Verweisungszusammenhang zwischen Philosophie und Kunst zerstört. Hier rächt sich offensichtlich der äußere Zwang der Reihenkonzeption, aber auch die Arbeitsteilung in den Wissenschaften.

Insbesondere die spezifisch theatrale Lehr- und Lernform des Lehrstücks hätte nicht nur als Praxisbeispiel für Brechts Theorie vom „richtigen Verhalten“ hilfreich sein können. Die Lehrstücktheorie- und -praxis mit ihrer Subjekt-Objekt-Dialektik, ihrer sprachlich medialen mittleren Abstraktionsebene und ihrer spezifischen Verbindung von Identifikation mit den Rollen und Distanz im Rollentausch hätte auch die Diskussion um die Lehre und das Lernen richtigen Verhaltens vertiefen können. Wie interessant etwa wäre ein Vergleich von Fahrenbachs Ansatz am Verhaltensbegriff und Ingo Schellers Handlungs-Begriff gewesen, wie produktiv hätte das Denken als „ein gesellschaftliches Verhalten“, an dem „der ganze Körper mit allen Sinnen teilnimmt“ (16, 639), in Überlegungen zum Lehrstück einbezogen werden können. Dialektik als „Denkmethode“ (20, 152) wird nirgends in Brechts Literaturproduktion so konkret wie in den Lehrstücken, jenen „Geschmeidigkeitsübungen, die für jene Art Geistes-Athleten bestimmt sind, wie es gute Dialektiker sein müssen“, wie es bei Brecht einmal in einem Gespräch heißt. Auch entspricht der „handelnde(r) Behandelte(r)“ (20, 70) exakt der Position des Lehrstück-Spielers, der keine Trennung von Tätigem und Betrachtendem kennt. Das Medium Lehrstück mit seinen Körperhaltungen und Denkhaltungen ermöglicht zudem die Verknüpfung von begrifflicher und vorbegrifflicher Erkenntnis.

Brechts Sprachanalyse, zum Beispiel seine Frage „Wann greift ein Satz ein“ (20, 173), sowie seine Konzentration auf „die Haltungen (. . .), die den Sätzen zugrunde liegen“ (12, 458), verweisen nicht nur auf Brechts Gestus-Begriff, wie er neuerdings vor allem von Hans-Martin Ritter diskutiert wird, sondern auch auf die Sprachmuster und den Zusammenhang von Handlung, Haltung und Reden im Lehrstück.

Philosophie nicht als „Summe von Wissensinhalten“, sondern als „Aneignung von Verhaltensweisen“ (S. 55), wie Brecht sie entwickelt, materialisiert sich m. E. nirgends deutlicher als in den Lehrstücken, in denen es ja bekanntlich nicht um das Lernen des Inhalts geht im Sinne einer zu rezipierenden Lehre, sondern um das Erlernen der dialektischen Methode und die Erprobung von gesellschaftlichen Haltungen

Der gesamte Bereich von Moral und Ethik als Problem des individuellen Verhaltens im Kollektiv bildet z. B. beim „Ja- und Neinsager“, beim gestürzten Flieger im „Badener Lehrstück“ und beim jungen Genossen in der „Maßnahme“ einen zentralen Gegenstand der Lehrstückübung – als Hilfeverweigerung und Negation der bürgerlichen Moral. Der Mensch wird bei Brecht vom Objekt der Moral zu deren Subjekt, „die moral wird eine Produktion“ (Brecht Arbeitsjournal, 356), denn „jede Lage hat ihre besonderen sittlichen Gebote“ (12, 456). Nicht statische Ethik-Prinzipien, sondern letztlich die gesellschaftliche Realität entscheidet über die Tragfähigkeit moralischen Verhaltens, die Praxis korrigiert die Theorie.

Selbst die drei zentralen Probleme, die Fahrenbach in Brechts Philosophie zu erkennen glaubt (vgl. S. 151), scheinen sich mir im Lehrstück zu relativieren: Die Produktion erhält im Spielprozeß, in der selbstreflexiven und praktischen Erprobung von Verhalten eine neue Qualität; Subjektivität gewinnt in der Auseinandersetzung des Spielenden mit Text und Mitspielenden erheblich an Bedeutung, und das Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung ist Grundlage des methodischen Ansatzes des Lehrstücks.

ist „Me-ti“, wie Brecht schreibt, sein „Lehrbuch des Verhaltens“ (12, 472), dann sind die Lehrstücke die ergänzenden praktischen Übungen dazu. Während Brechts Philosophie richtiges Verhalten lehrt – „Zu diesem Zweck beschreibt sie erstens menschliches Verhalten, und zweitens kritisiert sie es.“ (20, 127) –, praktizieren die Lehrstücke menschliches Verhalten und kritisieren es praktisch im Probehandeln.

III. Brecht als „originärer marxistischer Theoretiker und Philosoph“ (S. 92) wird von Fahrenbach im dritten Kapitel in seiner philosophischen Wirkungsgeschichte und Rezeption ausführlich analysiert. Abschnitte über Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Ernst Bloch, Henri Lefebvre und Jean Paul Sartre zeigen die jeweiligen Kritik- und Berührungspunkte, arbeiten Übereinstimmungen, positive Beurteilungen und Differenzen heraus. Während Benjamin und Bloch Brechts Theater als wichtigste Realisierung ihres Kunstbegriffes ansehen, Lefebvre und Sartre bei Kritik im Detail ihre deutliche Zustimmung betonen, stehen Adorno und Marcuse bekanntermaßen Brecht sehr kritisch gegenüber. Auch hier in diesem sehr informativen Kapitel hätte die Einbeziehung der Lehrstück-Konzeption wichtige Ergänzungen liefern können. Benjamin und Bloch haben als erste Brechts Lehrstücke als avancierteste Theaterform verstanden und entsprechend rezipiert, und Lefebvres Alltagstheorie wurde im neuen Lehrstück-Kontext mit Hilfe von Negt/Kluge, Leithäuser und anderen produktiv weiterentwickelt (vgl. Heidefuß/Waller, *Verfremdung des Alltagsbewußtseins*, in: Gerd Koch u. a. (Hg.): *Assoziales Theater*, Köln 1984, S. 196 ff).

Ein zweiter, grundlegender Einwand im Methodischen aber wird an diesem Kapitel besonders deutlich – Fahrenbach enthistorisiert. Der gesellschaftshistorische Aspekt, obwohl für Brecht zentral und von Fahrenbach auch immer wieder in diesem Sinne erwähnt, ist in Fahrenbachs eigener Darstellung nicht existent. An keiner Stelle seiner Untersuchung berücksichtigt er z. B. Brechts Entwicklung, etwa vom epischen Theater über das Theater des technischen Zeitalters zum dialektischen Theater. Auch die gesellschaftliche Situation, insbesondere die kulturellen Konstellationen der Weimarer Republik und des Exils, in denen Brecht seine Theorie und Praxis entwickelte, findet so gut wie keine Berücksichtigung; desgleichen werden seine persönlichen Beziehungen, seine organisatorischen und politischen Bezüge, seine Theorierezeption nicht erwähnt. Brechts Nähe zu Benjamin und Bloch, seine Differenzen zu Adorno, Kracauer (!), Marcuse sowie seine spezifische Verarbeitung der Marxschen Theorie (Lenin, Korsch, Sternberg, Eisler) und der zeitgenössischen Psychologie (Pragmatismus, Behaviourismus, russische Psychologie) lassen sich primär aus der historischen Situation der 30er Jahre und der Genese dieser Beziehungen erklären. Hier stehen sich nicht Theorien – abstrakt vergleichbar – gegenüber; vielmehr findet eine widersprüchliche Auseinandersetzung innerhalb kulturpolitischer, theoretischer und kunstpraktischer Konstellationen statt. Schließlich fehlen auch völlig Brechts nicht-marxistische Traditionslinien. Erst bei der Berücksichtigung von Brechts Rezeption von Spinoza und der französischen Aufklärung, von Nietzsche und – besonders wichtig – der chinesischen Philosophie wird das Besondere an Brecht als marxistischem Theoretiker und Kunstproduzenten verständlich.

IV. Die Auseinandersetzung mit Brecht – Klassiker hin oder her – wird weiter produktiv sein, insbesondere dann, wenn man mit ihm entsprechend seinem eigenen theoretischen Ansatz umgeht: kritisch und zweifelnd. Heiner Müller postuliert dementsprechend: „Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat.“ Die Dialektik der Aufklärung, Probleme von Didaktik und Parabel-Literatur, von Fortschrittsdenken, Patriarchat und Eurozentrismus müssen als Fragen an Brecht herangetragen werden. Fahrenbachs Verdienst ist es – ungeachtet meiner kritischen Anmerkungen – Brechts Weisheitslehre als dialektische und „zweifelsüchtige“ (S. 155) wieder ins Gespräch gebracht zu haben. Brechts Konzentration auf den Verhaltensbegriff eröffnet der marxistischen Theorie und der praktischen Philosophie neue Perspektiven.

Lehrstück-Bibliographie

Ergänzung und Fortsetzung der Bibliographie KORRESPONDENZEN: Heft 1, 1985/86, S. 16.

(LAH = Lehrstück-Archiv Hannover, per Adr. Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1)

Dort, Bernard, Lecture de Brecht. Augmentée de Pédagogie et Forme épique. Paris 1972 (zuletzt 1960), S. 74 – 92). Eine Rohübersetzung im LAH.

Eckhardt, Juliane, Das epische Theater. Erträge der Forschung Bd. 204, Darmstadt 1983, S. 78 – 104.

Gorille, Claudia, Bertolt Brechts Lehrstücktheorie und sein Lehrstück „Die Maßnahme“. Schriftliche Hausarbeit zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien, Braunschweig WS 1985/86, (masch.) 101 S. (LAH).

Hartung, Günther, Leninismus und Lehrstück – Die Maßnahme im politischen und ästhetischen Kontext, in: brecht 85. Zur Ästhetik Brechts. Fortsetzung eines Gespräches über Brecht und Marxismus. Dokumentation. Protokoll der Brecht-Tage 1985, 10. – 13. Februar, Berlin/DDR 1986, S. 126 – 143.

Holzappel, Günther/Röhlike, Gerd, „... man spielt, wie man ist, und merkt daran, wie man ist.“ Empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Theaterarbeit, Arbeiterbildung und Lernen in der politischen Erwachsenenbildung. Werkstattbericht des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung Universität Bremen, Bremen 1987 (bes. S. 237 – 255).

Ihekweazu, Edith, Brecht-Rezeption in Afrika. Die Adaption von Lehrstück und Parabelstück im zeitgenössischen afrikanischen Theater, in: Monatshefte für deutschen Unterricht, deutsche Sprache und Literatur, Madison/Wisconsin, Vol. 75, 1983, Nr. 1, S. 25 – 45.

Kaiser, Joachim, Brechts „Maßnahme“, in: Irmscher, Hans-Dietrich u. a. (Hg.): Drama und Theater im 20. Jahrhundert. Festschrift für Walter Hinck, Göttingen 1983, S. 169 – 176.

Karascholi, Adel, Brecht in arabischer Sicht, Frankfurt 1982, 255 S. (Diss. masch.), Leipzig 1970; vgl. Bibliographie in: Korrespondenzen: H. 1, 1985/86.

König, Susanne, Theater und Pädagogik-Pädagogik und Theater. Zum Jugendtheater der Gegenwart. Diplomarbeit Pädagogik. Bonn, Sept. 1986, 172 S. (masch.). (LAH).

Jürgens-Kirchhoff, Annegret/Jürgens, Martin, Brechts heutige Schwester. Versuch über Pina Bausch, in: Parabel, Bd. 2, 1985, S. 15 – 23.

Mansaharu, Oba, Bertolt Brecht und das No-Theater. Das No-Theater im Kontext der Lehrstücke Brechts, Frankfurt 1984, 350 S.

Müller, Heiner, Solange wir an unsere Zukunft glauben, brauchen wir uns vor unserer Vergangenheit nicht zu fürchten. Ein Gespräch mit Gregor Edelmann über BILDBESCHREIBUNG, WOLOKOLAMSKER CHAUSSEE und die Wiederaufnahme des Lehrstückgedankens, in H. M.: Gesammelte Irrtümer. Interviews und Gespräche, Frankfurt 1986, S. 182 – 194 (Erstdruck in: Theater der Zeit, 1986, Nr. 2, S. 62 – 64).

Klaus-Detlef Müller (Hg.), Bertolt Brecht. Epoche – Werk – Wirkung, München 1985 (bes. S. 144 – 156).

Münsteraner Arbeitsgruppe, „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ – Versuch einer Rekonstruktion, in: Korrespondenzen H. 1, 1985/86, S. 10 – 12.

Ritter, Hans-Martin, Lehrstück, in: Brauneck, Manfred/Schneilin, Gérard (Hg.), Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles, Reinbek 1986, S. 27 – 530.

Ritter, Hans-Martin, Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht, Köln 1986 (bes. S. 120 – 130).

Schmitt-Sasse, Joachim, Brechts Spiel-Plan für Deutschland und anderswo. Zum Konnex zwischen politischer Programmatik und medialen Konzepten, in: TheaterZeitschrift, Heft 21, 1987, S. 107 – 114.

Schnell, Axel, Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern, in: Korrespondenzen: H. 1, 1985/86, S. 13. f.

Schnell, Axel, Kommentierte Bibliographie zu Bertolt Brechts Lehrstück „Die Maßnahme“, 25 S. (masch.) (LAH).

Schnell, Ralf/Vaßen, Florian, Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen. Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe, in: Korrespondenzen: H. 1, 1985/86, S. 12 f.

Steinweg, Reiner, Das „Theater der Zukunft“ – ein „Politaem“. Über die Arbeit der Theatergruppe Angelus Novus, Wien, mit Brechts „Fatzer“-Fragment, in: Korrespondenzen: H. 2, 1986/87, S. 17 – 19.

Steinweg, Reiner/Heidefuß, Wolfgang/Petsch, Peter, Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung. Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht, Frankfurt 1986, 452 S.

Steinweg, Reiner, Der Krieg – in uns: Abspaltung der Zukunft. Über die Arbeit des Theaters Angelus Novus am Beispiel von Brecht und Homer, in TheaterZeitschrift, H. 19, S. 112 – 123 (mit geringfügigen Kürzungen auch in: Falter [Wien], Nr. 23, 1986, S. 23 – 26).

Vaßen, Florian, „Asiatische Moral“ und „jüdisches Anpassungsvermögen“, in Korrespondenzen: H. 1, 1985/86, S. 10.

Vaßen, Florian, „Alles Neue ist schmerzhafter als das Alte.“ Bertolt Brechts Lehrstück „Die Maßnahme“, 46 S. (masch.) (LAH).

KORRESPONDENZEN: extra II

Gerd Koch (Hrsg.): Anregung zum (Theater-)Spiel aus der Praxis. Berlin 1988, 112 Seiten.

Bestellung an:

Gerd Koch, FHSS, Karl-Schrader-Str. 6, 1000 Berlin 30, oder Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstraße 14, 3000 Hannover 1

Bestandsverzeichnis des Lehrstück-Archivs Hannover

Hannover 1987, 34 Seiten, 4,- DM

Bestellung an:

Arbeitsstelle für Theaterpädagogik, Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1