

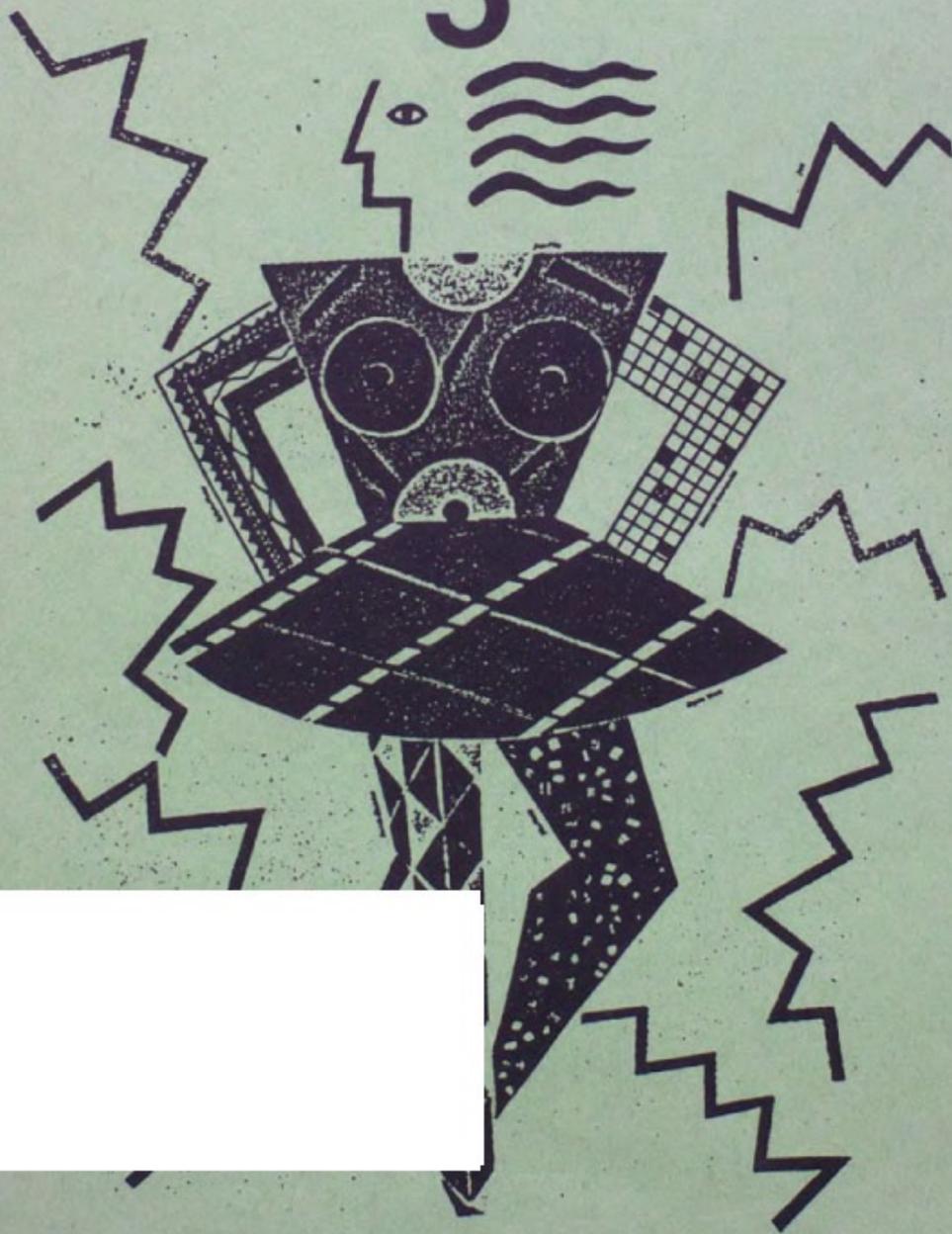
KORRESPONDENZEN:

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

HEFT 5

1988

Theater 5



Prozesse – Produktionen

Inhalt:

	Seite
Editorial	3
Hans Martin Ritter: Prozesse – Produkte	4
Beate Kasperek: Bericht über das Wochenendseminar „ Theater und Musik “ vom 1.-3. Juli in Groß Munzel	9
Florian Vaßen: Gerd Koch, Lernen mit Bert Brecht (Rezension)	9
Dietlinde Gipser, Nabil Kassem, Heiner Zillmer: „... Quatsch hat sie gesagt ...“ Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung in Ägypten. Was bringt Theaterarbeit für den Fremdsprachenerwerb	10
Lutz Carsten Gecks: „ Des Kaisers neue Kleider “ – ein Versuch	14
Jörg Richard: Theater und Jugendkultur . Für die darstellende Ausdrucksvielfalt des Spiels im Medienzeitalter	17
Theo Kinstle, Didier Doumergue, Anja Sternsdorff: Einhornfährt en – ein Theaterspektakel in fünf Bildern	19

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

Herausgeber: Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. · Gerd Koch, Florian Vaßen

Redaktion und Verantwortlich im Sinne des Presserechts: Lutz Carsten Gecks, J.-Robert Rolf, Axel Schnell

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: 4,- DM

ISBN 3-927081-04-3

Editorial

„Wir sind es gewohnt, Phantasie als Kontrast zur Wirklichkeit und nicht als Teil der Wirklichkeit zu verstehen“, schreiben Leo Kinstle, Didier Doumergue und Anja Sternsdorff in ihrem Beitrag „Einhornfahrten – ein Theaterspektakel in fünf Bildern“. Phantasie als Kontrast: das beinhaltet die Möglichkeit, sich eigene Fluchträume zu schaffen, weil die Wirklichkeit sich sonst nur schwer ertragen ließe. Die Fluchtpunkte sind sehr unterschiedlich: der röhrende Hirsch im Wohnzimmer, Fantasy-Literatur und vieles mehr kann der Stoff sein, aus dem die Träume sind. Eine gigantische Kulturindustrie beweist jährlich mit gewaltigen Umsatzzahlen, daß dieser „Stoff“ durchaus manifest werden kann. Zwischen „Disneyland“ und „Crocodile Dandee“ liegt das „El Dorado“, in dem Phantasie zur baren Münze, also zu einer sehr greifbaren Form von Wirklichkeit wird.

Dieser Art der „Produktivität“ von Phantasie wird eine andere Produktivität entgegengestellt. Phantasie als Teil der Wirklichkeit zu verstehen, das meint auch Phantasie als Mittel, die Realität zu verstehen.

KORRESPONDENZEN stellt in dieser Ausgabe verschiedene Wege vor, in denen Phantasie als produktives Element der Aneignung von Wirklichkeit dient. Die „Einhornfahrten“ sind dabei nur

eine Spur. Lutz C. Gecks enthüllt in „Des Kaisers neue Kleider“, wie sich mit Kindern ein Märchen inszenieren läßt. Ein Autorenkollektiv berichtet über ein deutsch-ägyptisches Theaterprojekt. Jörg Richard beschäftigt sich mit den Möglichkeiten des Jugendtheaters im Medienzeitalter. Hans Martin Ritter wirft die Frage nach dem Verhältnis von Prozeß und Produkt in der Theaterarbeit auf.

„Theater Prozesse Produktionen“: der Titel benennt die beiden Momente theaterpädagogischer Arbeit. Gleichrangig neben der Produktion stehen die Prozesse, die im einzelnen Spieler, in der Gruppe während der Arbeit am „Stoff“ stattfinden. Phantasie wird so im doppelten Sinne produktiv: als theatralisches Produkt und als soziale und ästhetische Erfahrung. Prozesse und Produktionen gehen ineinander über. Feste Grenzl意思 lassen sich nur schwerlich ziehen. Oft führt diese Arbeit in einen Bereich, der zuvor das völlig Fremde war. „Das ‚Fremde‘ zu erschließen, heißt aber auch, das ‚Eigene‘ zu begreifen“, äußern sich Dietlinde Gipper, Nabil Kassem und Heiner Zillmer in ihrem Beitrag über „Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung in Ägypten“. Und das gilt sicher nicht nur für das Land der Pharaonen.

Lutz C. Gecks/J.-Robert Rolf/Axel Schnell

Neuerscheinung

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).

Bernd Ruping

MATERIAL UND METHODE

Zur Theorie und Praxis des
Brechtischen Lehrstücks

Lit Verlag, Vorländerweg 45, 44 Münster, Tel. 0251/7 68 61

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.

Auf folgende Neuerscheinungen, deren Rezension aus Platzmangel wegfallen mußte, wollen wir hinweisen: Barbara Buhl, Bilder der Zukunft: Traum und Plan: Utopie im Werk Bertolt Brechts, Bielefeld: Aisthesis Verlag, 1988.

Beate Kasperek, Borkumer Str. 4, 3000 Hannover 1, Tel (05 11) 66 97 38

„Arbeit mit szenischem Spiel, Theater und Musik, Theater und Tanz, Theatergruppen hauptsächlich mit Erwachsenen, Beratung von Theatergruppen.“

Prozesse – Produkte

Anmerkungen zu einer alten Debatte und ein Versuch, sie in bestimmten, wichtig scheinenden Punkten weiterzuführen und weiterzudenken.

I Spiel mit alten Hüten

Die Begriffe „Prozeß“ und „Produkt“ sind zwei alte Hüte aus dem theoretischen Fundus der Spiel- und Theaterpädagogik – man kann sie sich aufsetzen und mit verteilten Rollen trefflich streiten. Rudolf K. Bergan nennt die „Prozeß-Produkt-Kontroverse“ gar einen „grauslichen Lindwurm“, der sich „durch die gemeinsame Geschichte des Darstellenden Spiels, des Schultheaters, des Amateurtheaters und des freien Theaters“ schlängelt, furchtbarer noch als seine auch grausliche Schwester, die „Form-Inhalt-Kontroverse“. (1) In der Tat gleichen die Auseinandersetzungen um diese Begriffe gelegentlich verbissenen Scheingefechten auf der Hinterbühne, zumal, wenn es sich um Sortierungen „wir und die da“ handelt oder um Etikettierungen für „gut“ und „schlecht“.

„Bei Halbzeit sind es Vokabeln, die unterschiedliche Ansätze, Ziele oder Schwerpunkte kennzeichnen, und am Ende, wenn man das Diskutieren vorläufig satt hat, wird von den meisten Gesprächsteilnehmern eingeräumt, daß die beiden Begriffe lediglich zwecks Herstellung besserer Diskutierbarkeit und fokussierterer Sicht in ein so krass dichotomisches Verhältnis gesetzt worden seien, man solle das alles nicht so verbissen sehen, denn im Grunde wisse man ja um die dem Problem innewohnende Dialektik.“ (2)

Und die alten Hüte landen wieder im Fundus bis zur nächsten Gelegenheit.

Natürlich sind die Kontroversen nicht so beliebig in ihrem Kommen und Gehen wie die Moden (selbst die sind es ja nicht), sondern haben ihre historischen Anlässe und ihren sozialen Boden. So versteckt sich in der so apostrophierten „Prozeß-Produkt-Kontroverse“ etwa der Gegensatz zwischen eher sozial-orientierter Spiel- oder (hier bezeichnender:) Interessenpädagogik im Bereich der Grund- und Hauptschulen und in der freien Jugendarbeit und aufführungsorientiertem Schultheater der Gymnasien in den siebziger Jahren. Er findet sich auch heute noch in Ansätzen zu erfahrungsorientierter Gruppenarbeit mit Elementen des Spiels und des Theaters, aber auch in der therapeutischen Arbeit gegenüber einer aufführungs- und experimentierfreudigen, gelegentlich schon halb-professionellen Theaterszene, in der sich die Grenzen zum Freien Theater oder auch zum Stadttheater verwischen. Und die entscheidenden Gesten, mit denen die einen in die Vorhöfe der Kunst oder selbst aus ihnen hinaus verwiesen werden und diese die hochstilisierte Kunstbesessenheit der anderen als Blähungen jenes fabelhaften Ochsenfrosches verwerfen, sie sind auch heute noch zu finden. Aber eben weil diese Kontroversen vielfach eher Etikettierungen oder Abschottungen zum Ziel hatten (und haben), haben sie zu einer Klärung der Begriffe und der hinter ihnen verborgenen Phänomene – und vor allem ihrer Wechselwirkung wenig beigetragen.

Eine wirklich reflektierte (oben beschworene) „Dialektik“ der Begriffe „Prozeß“ und „Produkt“ in diesem Sinn hat sich aus meiner Sicht nur in zwei theaterpädagogischen Ansätzen der siebziger Jahre herausgebildet, eine Dialektik in dem Sinne, daß hier ein Widerspruch nur in der Verknüpfung der widersprechenden Elemente „gelöst“ und damit zu einer Synthese geführt werden kann, in der das eine durch das andere fruchtbar wird: in den Lehrlings-theaterversuchen der damaligen Zeit und in der Weiterführung der Brechtschen Lehrstücktheorie und -praxis. Der Ansatz zum Lehrlingstheater knüpfte die latente Motivation, sich überhaupt auf Prozesse einzulassen an die offensichtliche Motivation, zu produzieren, in diesem Fall Theater, und versuchte über die Stückerzeugung, sozialen und ästhetischen Prozessen neue Dimensionen zu eröffnen, vor allem in Richtung auf eine authentische politische Kultur. (3) Die Weiterarbeit am Brechtschen Lehrstück rückte einerseits den Aufführungsaspekt von Theater in den Hintergrund, verband andererseits den Produktionsaspekt unmittelbar mit den sozialen Prozessen um dieses Theaterereignis herum und mit den Prozessen des Lernens im Kollektiv. (4)

Über diese Ansätze hinaus ist die Diskussion zu beiden Begriffen ausführlich auf dem 3. Internationalen Kongreß „Spielpädagogik

– Prozeß und Produkt“ (englischer Titel: „The Educational Function of Drama Process and Dramatic Performance“) 1978 auf dem Scheersberg geführt worden. Auch an die Ergebnisse dieses Kongresses müßte angeknüpft werden, wenn gefragt wird, ob sich zwischenzeitlich neue Aspekte gezeigt haben; denn bezeichnenderweise fiel der Vorhang über der damaligen Diskussion in schöner Offenheit der Fragen und lüftete sich seither auch nur unmerklich. (5) Auf einem reflektierten Verständnis für Prozesse und Produkte und ihre Wechselwirkungen beruht jedoch, meine ich, ein gut Teil Identität gerade von Theaterpädagogik, und alte Hüte – dies wissen wir aus der kleinen Abhandlung Brechts – können ja durchaus von großer Aussagekraft sein. (6) So versuche ich also – wieder und in aller Vorläufigkeit – mit ihnen zu spielen.

II Jonglage

Die Polarität Prozeß–Produkt erscheint vor allem als ein Gegenüber von sozialen Prozessen und ästhetischem Produkt, von gruppenorientierter Spiel- und aufführungsorientierter Theaterpädagogik. Damit wären zunächst einmal überschaubare Verhältnisse geschaffen: Es gibt die „Spielarbeit“, und sie verläuft in sozialen Prozessen, und es gibt die Theaterarbeit, und sie produziert Aufführungen. Entsprechend geht es um soziale bzw. ästhetische Lernziele. Natürlich gibt es auch Mischformen und Entwicklungen vom einen zum anderen hin, es gibt Arbeitsformen, die soziale und ästhetische Lernziele setzen oder soziale vorab setzen, damit ästhetische überhaupt erreicht werden können. Aber trotz aller Grauzonen handelt es sich um trennbare Bereiche. (7)

Auch wenn das vordergründig bleibt, kann man mit dieser Gegenüberstellung die Problematik zumindest vorsortieren – und auch der damalige Kongreß hat dies so getan. (8) Unabhängig von den jeweiligen spiel- oder theaterpädagogischen Schwerpunkt- und Zielsetzungen ist aber in dem Gegensatz Prozeß–Produkt noch etwas anderes und grundlegendes angesprochen, nämlich die **doppelte Erscheinungsform des Menschen selbst im Theater** (und in vielen Situationen auch des Spiels): seine soziale und ästhetische Qualität, seine Funktion als „Bild“ und zugleich als Träger dieses Bildes. Diese Tatsache bindet die beiden Begriffe unmittelbar aneinander. Der Schwenk des Blickes macht die Vordergründigkeit ihrer Ablösung voneinander deutlich, der Verweis der Begriffe aufeinander geht durch sie verloren. Die Verhältnisse sind eben komplizierter; denn selbstverständlich führen ästhetische Prozesse zu Produkten, ebenso wie soziale Prozesse, und zwar ästhetische Prozesse sowohl zu ästhetischen als auch zu sozialen Produkten und umgekehrt soziale Prozesse zu sozialen und ästhetischen Produkten; das ästhetische Produkt par excellence, die Aufführung, ist ebenso ein soziales Produkt, wie beides in sich nur als Prozeß in Erscheinung tritt.

In dieser Zerfaserung der Begriffe, in der zugleich immer wieder veränderte Bedeutungsnuancen gleicher Begriffe spürbar werden, lief auch der damalige Kongreß aus, nachdem die Ausgangsgleichung Aufführung = Produkt in sich zusammenfiel, und damit die auf einen Methodenvergleich reduzierte Polarität Prozeß–Produkt. Zwei Aspekte der Diskussion scheinen mir aber doch so wesentlich, daß ich hier noch einmal an sie anknüpfen möchte:

- Löst man den Produktbegriff von der Endaufführung ab, an die er üblicherweise gebunden erscheint, so zeigt sich, daß es auf der ästhetischen Schiene von Theaterarbeit immer um Produkte geht, von der komplexen Form, in der eine Theaterproduktion als Aufführung erscheint, bis hin zu schließlich möglicherweise auch verworfenen Produktionselementen bestimmter szenischer Details:

„Ein Produkt einfacher Art ist die Herstellung einer Geste, einer Haltung, einer Situation auf der Ebene der Bilder (...). Dieses Produkt ist ein ästhetisches Produkt. Seine besondere Qualität ist, daß sich in ihm die soziale Erfahrung und ästhetischer Ausdruck unmittelbar verbinden, daß es im Moment der Entstehung auf einen Betrachter oder eine Gruppe von Betrachtenden bezogen ist und daß es wiederholbar ist. Ästhetische Produkte haben also immer einen gewissen – unterschiedlichen – Grad von Öffentlichkeit. Eine Aufführung vor einem Publikum ist ein sehr komplexes ästhetisches Produkt mit einer gewissen Endgültigkeit und einem hohen Grad an Öffentlichkeit.“ (9)

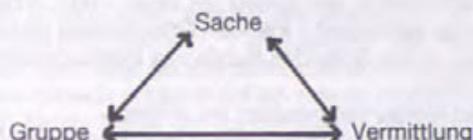
Von besonderem Interesse ist dabei, in welcher Weise selbst in dem ausgeformtesten Produkt der Prozeßcharakter erhalten bleibt.

● Auch soziale Prozesse entwickeln Produktcharakter. „Produzierender“ Faktor ist hier das Bewußtsein, das eine Prozeß unterbricht und das Abgelaufene als eine soziale Einheit mit bestimmten Tendenzen, Motiven, Funktionen erkennt, festhält, reflektiert. Der Gedanke taucht bei Georg Malvius, bezogen auf Spielprozesse auf:

Wenn die Gesamtgruppe eine Szene, eine Situation gespielt hat, und der Gruppenleiter (der entweder zuschaut oder mitspielt) anschließend entweder allein oder mit den anderen zusammen reflektiert, was während des Spiels geschah, dann wandelt sich das Spiel in ein Produkt. Prozesse werden in dem Augenblick zum Produkt, in dem wir innehalten und analysieren, was geschehen ist.“ (10)

Das ist im Grunde nichts anderes als was im Sozialen wie im Ästhetischen in Brechts „gestischem Prinzip“ angelegt ist, vor allem zunächst im Blick des „Stückeschreibers“, dem die fließenden Prozesse der Wirklichkeit als einzelne soziale Gesten erscheinen: „Wie sie zueinander ins Zimmer treten mit Plänen / oder mit Gummiknütteln oder mit Geld / Wie sie auf den Straßen stehen und warten“ usw. (11); oder wie Walter Benjamin es ausdrückt: „Gesten erhalten wir umso mehr, je häufiger wir einen Handelnden unterbrechen.“ (12) Produktcharakter entsteht demnach durch den Eingriff des Bewußtseins.

Ein Drittes, an das ich anknüpfen möchte, ist eine kleine Zeichnung von Hans-Wolfgang Nickel, ein kleines Dreieck: (13)



Dies verhältnismäßig offene Beziehungsmodell, nicht einmal nur auf pädagogische oder künstlerische Handlungssituation anwendbar, löst die Ausgangspolarität des Kongresses auf in Fixpunkte und Prozesse, die sich zwischen ihnen abspielen. Diese Punkte können als Zielsatzungen Schwerpunkte der Arbeit angeben: Spiel und Theater können gruppenorientiert, sach- oder vermittlungsorientiert erscheinen. Für H. W. Nickel zielt eine gute spiel- und theaterpädagogische Praxis auf ein möglicherweise immer wieder neu und anders ausbalanciertes Gleichgewicht der drei Elemente. Versteht man „Sache“ als Spiel- und Theaterformen oder -elemente, so ließe sich das Modell zunächst einfach so übersetzen: eine Gruppe arbeitet an einer Sache und vermittelt sie an die soziale Außenwelt, die Öffentlichkeit, konkret gesagt: eine Gruppe arbeitet an einem Theaterstück und führt es auf. Denkbar wäre auch: eine Gruppe arbeitet über eine Sache an sich selbst und vermittelt sich in einer veränderten Weise an die Außenwelt, d. h. eine Gruppe arbeitet mit Theaterelementen und Elementen des Spiels an sich und an den persönlichen Qualitäten der Gruppenmitglieder und „präsentiert“ sich als soziale Einheit oder in den entwickelten Einzelnen in ganz anderen sozialen Zusammenhängen der Öffentlichkeit.

Denkbar sind also ganz unterschiedliche Kontaktrichtungen zwischen diesen Punkten und deren exakte Umschreibung im konkreten Fall, legitim natürlich auch „einseitige“ Akzentuierungen etwa der „Sache“ in Ausbildung oder Forschung der „Gruppe“ in der Therapie, der „Vermittlung“ im Theaterbetrieb, sicher ist aber auch, daß der Gegensatz wie der Wechselbezug von Prozeß und Produkt in jedem Punkt (bzw. zwischen jeder Konstellation von Punkten) neu und anders auftaucht und daß hier wie dort die Grundtatsache von Theater (und in weiterem Sinne auch von Spiel), die doppelte Erscheinungsform des Menschen, durchschlägt und das Verhältnis von Prozeß und Produkt mitbestimmt, indem soziale Erfahrungen im Ästhetischen Form gewinnt und Ästhetisches sich wiederum auflöst in soziale Erfahrung und beides gewissermaßen auch umgekehrt. Dies letzte Problem vor allem soll im folgenden behandelt werden.

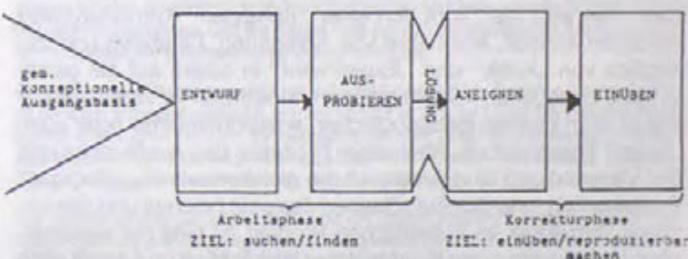
III Produkte als Prozesse

Die neuere Lehrstückdiskussion ging von einer (scheinbar) paradoxen Setzung Brechts aus: „Prinzipiell ist für das Lehrstück kein

Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden.“ Unabhängig von den weiteren Vorstellungen und Zielsetzungen Brechts, die einen radikalen „Funktionswechsel des Theaters“ forderten, ist dieses Theater ohne Zuschauer, in dem die Beteiligten „zugleich zu Tätigen und Betrachtenden“ werden, exemplarisch für die folgende Problemstellung. (14)

In dem Beziehungsdreieck Hans-Wolfgang Nickels ist das Lehrstück angesiedelt zwischen „Gruppe“ und „Sache“, läßt dabei den Aspekt der „Vermittlung“ im üblichen Sinne außer acht, um ihn allerdings auf der Bezugslinie Gruppe–Sache in einem neuen Sinn wieder einzuführen. Im Lehrstück also läßt sich eine Gruppe in Produktionsprozesse des Theaters ein, um durch diese Prozesse und durch die in ihnen entstehenden „Produkte“ Wesentliches zu erfahren, zu „lernen“. Der Begriff der „Sache“ umfaßt dabei doppelgesichtig sowohl das Theater als auch den Gegenstand, der durch dieses Theater in Erscheinung tritt, beides ist in der Textvorgabe (dem „Lehrstückmuster“) als Einheit potentiell ein- und aneinandergebunden. Und wie der Gegenstand als Theater in Erscheinung tritt, tritt auch die Gruppe in Erscheinung und die Prozesse, die in ihr und in jedem einzelnen ablaufen und abgelaufen sind, in den Gegenständen des Theaters oder unmittelbar thematisiert. Teil des Lehrstückprozesses sind also nicht nur Form und Gestaltungsprozesse, sondern ebenso soziale Prozesse der Gruppe und psychische der Einzelnen und ihre wechselseitige Vermittlung und Durchdringung. (15) Lehrstücktheater deckt so den Zusammenhang und Wechselbezug von Prozeß und Produkt auf, der üblicherweise in der Aufführung unter formalen Lösungen verborgen bleibt, aber selbstverständlich auch dort existiert; sichtbar wird er z. T. noch in der Probe oder in Ausbildungssituationen (16), auch wenn hier wie dort unter den jeweils gegebenen Zielsetzungen einschränkende Kommunikationsstrukturen herrschen. Dennoch setze ich zunächst der Einfachheit halber an eher „gängigen“ Probenprozessen an.

In seinem Aufsatz zur „Kommunikation in Probenprozessen gängiger Theaterarbeit“ entwickelt Albert Herbig ein kleines Modell gemeinsamer Inszenierungsarbeit (17):



Fügt man das eigentlich noch fehlende Anschlußelement „Präsentation der korrigierten Lösung“, d. h. die Aufführung und ihre Wiederholungen, hinzu, so verfügt dieses Modell über zwei prozeßhafte und drei augenscheinlich eher fixierbare Ablaufelemente. In der „Arbeitsphase“ liegt das Prozeßelement auf der Hand: es geht um „Suchen“ und „Finden“ in der Folge von „Entwurf“ und „Ausprobieren“. Obwohl prinzipiell vorwärtsgewandt – es geht um neue Bilder, Handlungen, Verhaltensweisen, Stimmungen, emotionale Prozesse usw. – wendet sich die „Arbeitsphase“ zugleich zurück zu den Quellen dieser neuen Bilder: Erinnerungen, Erfahrungen, Beobachtungen. Teil dieses Prozesses ist die Versammlung dessen, was ich weiß, was ich kenne, was mir wieder „einfällt“, durch Nachdenken, Vorstellen, durch unmittelbares Aufnehmen der Impulse anderer Spieler und die Verwandlung all dessen in Handlung und Verhalten. Diese Austauschprozesse dienen dazu, eine Lösung zu finden. Dieser Begriff suggeriert etwas Fixierbares und ist es auch insofern, als der Suchprozeß auf eine schlüssige Form, ein stimmiges Bild, etwas Ganzes gestoßen ist und dies festhalten will, etwas, was es anzueignen, einzuüben, reproduzierbar zu machen gilt. Aber diese „Lösung“ ist nichts Festes, ebensowenig wie der „konzeptionelle Entwurf“ oder das „Produkt“ der Inszenierungsarbeit, auch wenn in beiden – umrißhaft oder scheinbar festgemeißelt – ein in sich geschlossenes Ganzes sichtbar wird. Die „Lösung“ ist zunächst nichts anderes als eine Entscheidung, welche Bilder, Situationen, Verhaltensweisen usw. man anstreben will, die Festlegung der Wege, die zu ihnen führen und die so oder so gegangen werden

sollen, der Konturen, die zu bewahren sind und innerhalb derer die eigentlichen Gestaltungsprozesse ablaufen. Denn die „Korrekturphase“ bedeutet eben dies: Intensivierung der Gestaltungsprozesse, Sicherung der Kontinuität der Vorstellungen, der emotionalen Linien. Aneignen und Einüben bedeutet: das Wegesystem annehmen und es zugleich begehen lernen, bedeutet Beseitigung der Hindernisse, die die Wege verstellen oder ungangbar machen, Bereitstellung von emotionalen Auslösern, von Vorstellungsvorräten, bedeutet Umwandlung von sozialer Erfahrung in ästhetische Wirklichkeit.

Rudi Müller-Poland gibt für diesen Prozeß ein anschauliches Beispiel, das zunächst von einer Umkehrung ausgeht: Da ist ein Zeichner, der einen Gegenstand (einen Baum etwa) aus dem Raum in die Fläche umarbeitet, Körperlich-Plastisches in Linien auflöst, sie „durch die Besonderheit seiner Handschrift, in der sich seine innere Erregung spiegelt“ sich „aneignet“ (nicht „abbildet“), indem er den Gegenstand aus seinem Zusammenhang abstrahiert und ihn in eine neue konkrete (seine eigene) Kunstwirklichkeit verwandelt. Für den Prozeß der Inszenierung kehrt sich der Vorgang gleichsam um und endet dennoch am gleichen Ort: „Dann steht die Zeichnung mit ihren vielfältigen Verflechtungen der Linien für das Stück, wie es der Autor entworfen hat. Der Baum ist gleichsam das Ergebnis der Inszenierung, die lebende, lebendig gewordene Gestalt des Stückes als Kunstwirklichkeit.“ (18)

Der Prozeß in beiden Phasen der Inszenierungsarbeit (nach Herbig) ist so verstanden gekennzeichnet durch die Verwandlung von etwas „Abstrahiertem“ in etwas „Konkretes“, von etwas in seinen Elementen (Sätze, Grundvorgänge wie Auftritt, Abtritt oder auch, wenn man an andere Ausgangsimpulse als Textvorlagen denkt, etwa Grundkonflikte, Typen, Requisiten), in seinen Elementen also Skizzierten in einem lebendigen Vorgang, ein lebendiges Ganzes. Zwar geht es um Formung, um „Produkte“, aber diese sind – auch in ihren ausgefeiltesten Details – „Prozesse“. In der Lehrstückarbeit geht es, anders als in „Probenprozessen gängiger Theaterarbeit“, nicht um die Ablieferung, die Aufführung, sondern um die Prozesse selbst, das verändert ihre Funktion; man wird hier nicht von einer „gängigen“ Korrekturphase sprechen können, wohl aber von Aneignung, Einübung und zusätzlich von „Kritik“ und „Experiment“ in einem auf die ganze Gruppe bezogenen kollektiven Sinn. Modifiziert ist das auch der Fall in allen Formen pädagogischer, sozialorientierter oder auch „freier“ Theaterarbeit. Aber diese Prozesse des Austauschs und der Verwandlung sind prinzipiell die gleichen wie in „gängiger“ Probenarbeit, und das Aufscheinen des psychischen und des sozialen Prozesses im ästhetischen Produkt ist eine der wesentlichen Voraussetzungen theatralischer Wirklichkeit und damit auch zugleich seiner Wirkung.

IV Austausch der Produkte – Dialog der Prozesse

Die Aufdeckung der Prozesse im Produkt ermöglicht eine neue Abschattierung der Begriffspaare. Mit der szenischen „Lösung“ stellt sich nicht – wie man vordergründig meinen könnte – das Stabile, das Produkt ein, das nur noch befestigt, ausgefeilt, wiederholbar gemacht werden müßte, im Gegenteil: mit der Entdeckung der „Lösung“ verdichten sich in der Theaterarbeit gerade die Prozesse, die inneren in jedem Schauspieler, die die Rolle, das theatralische Verhalten, in jedem Augenblick neu aufbauen, darüber hinaus aber auch die kommunikativen zwischen den Spielern. Denn das theatralische Subjekt, das das Bühnenverhalten erzeugt und steuert, handelt nicht nur, es betrachtet auch, zunächst sich selbst, im Bewußtsein der Handlung, des Verhaltens, dann auch den Spielpartner bzw. dessen Bühnenfigur oder Bühnenverhalten; es kommt zu einem Austausch (mit den Begriffen Peter Simhandels) der „intendierten“ Bedeutung des eigenen Verhaltens mit der „vermeinten“ des Partners, einem Ausbalancieren einer Beziehung in einem bewegten Handlungsbild. Dieses Spiel, diese Balance – mit all den möglichen Diskrepanzen zwischen dem „Intendierten“ und dem „Vermeinten“ – ist eine Auseinandersetzung der beiden theatralischen Subjekte miteinander über ihre Bühnenfiguren, ihr Bühnenverhalten. Im Prozeß des Spiels produzieren sie einen gemeinsamen sozialen Sinn in einer szenischen Form, d. h. eine gemeinsame ästhetische Wirklichkeit.

Aber auch die Aufführung ist nicht – wie man ebenso vordergründig annehmen könnte – nur die Ablieferung bzw. Annahme eines Produkts, sondern eine nochmalige Verdichtung dieser Prozesse und das Anlaufen eines neuen Prozesses zwischen den theatralischen Subjekten auf der Bühne und den Zuschauern bzw. dem, was als Äquivalent zu diesen „Subjekten“ in ihnen entsteht. Das Bühnenerlebnis löst im Zuschauer einen ähnlichen Prozeß aus wie die Textvorlage im Schauspieler/Darsteller. Auf ihn wirkt das Bühnenverhalten als Ausgangsreiz, der eigene Erfahrungsbilder abrufft. Auch er betrachtet, indem er produziert: die Wirklichkeit der Bühnenfigur, des Bühnenverhaltens wird aus dem eigenen „produzierenden Bewußtsein“ für ihn neu hergestellt. Auch er entwickelt ein „theatralisches Subjekt“ oder – falls man unterscheiden will, ein „spectatorisches“ oder – wie sich zeigen wird, ein „spielendes Subjekt“, das mit dem des Schauspielers/Darstellers in Korrespondenz tritt und einen gemeinsamen Sozialen Sinn und eine gemeinsame ästhetische Wirklichkeit aufzubauen sucht.

Man könnte sagen, daß die Aufführungssituation von den Elementen und Einzelfaktoren her prinzipiell nichts Neues bringt, zumal da, wo – wie im Lehrstück – der Wechsel zwischen Handeln und Betrachten und darüber hinaus zwischen Spieler- und Zuschauerrolle im Verfahren angelegt ist. Dennoch ist die Aufführung als Situation und Erfahrung und entsprechend von dem Wechselbezug Prozeß-Produkt her von ganz anderer Qualität. Drei wesentliche Momente tragen dazu bei:

- Die Zeiteinheit der Aufführung,
- die Konfrontation der Spieler mit einer – vom Arbeitszusammenhang her zumindest – fremden Öffentlichkeit und ihrer kontinuierlichen, in der Rolle des Publikums institutionalisierten Aufmerksamkeit.

Aus beiden Momenten resultiert ein drittes:

- die Verantwortlichkeit gegenüber dem Augenblick (in doppeltem Sinn), vor allem die der Spieler, modifiziert aber auch die der Zuschauer.

Die Zeiteinheit der Aufführung bedeutet, daß alle Prozesse, die in der Probenphase wichtig und notwendig erschienen, in dieser Zeiteinheit ablaufen müssen, in einem Bogen, ineinander fließend, aneinander anschließend, ohne Unterbrechung, – es sei denn die der „Zwischenvorhänge“ im konkreten oder übertragenen Sinn. Sie bewirkt die stärkste Erfahrung des Prozesses als Form, als geschlossene Gestalt, und damit seiner Produkthaftigkeit – vor allem natürlich, wenn es tatsächlich ein Theatereignis in einem Bogen ohne diese „Zwischenvorhänge“ ist. Die öffentliche Konfrontation bedeutet die Weitung der Aufmerksamkeit über den Gruppenrahmen hinaus, sowohl örtlich-räumlich durch die Besetzung bisher ausgesparter Plätze als auch psychisch: die Zuschauer sind Fremde, auch wenn sie persönlich bekannt sein sollten, als Gruppierung im ganzen fremd, dem Vorgang, dem Sachverhalt, dem gemeinsam gefundenen Sinn fremd. Wesentlicher als beides aber scheint mir die durchgehende Anwesenheit und Aufmerksamkeit des Auges, des Ohres, des gesamten Sensoriums und des distanzierten Bewußtseins von Öffentlichkeit. Stanislavski entdeckt angesichts dieses aufgerissenen Auges der Öffentlichkeit die „Angst vor dem schwarzen Loch“ des Zuschauerraums, der sich auftuenden „vierten Wand“, die Erfahrung des Nacktseins (wie beim „Sündenfall“). Aber je deutlicher die innere Distanz zum eigenen Verhalten bereits aufgebaut ist, je mehr alle Tätigkeiten auf der Bühne (im Sinne Stanislavskis) neu „gelernt“, d. h. bewußt vollzogen werden können, je mehr also das theatralische Subjekt weiß, daß es die Bühnenfigur, das Bühnenverhalten führt und in jedem Augenblick neu produziert, desto weniger ist die plötzliche Anwesenheit des öffentlichen Bewußtseins ein Überfall, ein panischer Schrecken.

In der „Verantwortlichkeit dem Augenblick gegenüber“ fallen beide Momente zusammen: jeder Augenblick der Bühnenexistenz verlangt vor dem Auge der Öffentlichkeit nach seinem Sinn, seiner Daseinsberechtigung, beides hat er nur, wenn er voll erfüllter Teilschritt der miteinander verwobenen Prozesse ist, wenn im Ausdruck, im Blick, in der Geste ein lebendiger Mensch, im Miteinander der Spieler ein wechselseitiges Verhalten, eine lebendige Beziehung, im Verhalten des einzelnen und aller ein Gestus lebendiger wahrnehmbar und spürbar wird. Dies sind drei, letztlich nicht trennbare Aspekte der Bühnenexistenz, mit denen das theatral-

sche Subjekt in jedem Augenblick präsent sein muß, nur so hält es den Augen-Blick der Öffentlichkeit aus. In Bezug auf das Verhältnis von Prozeß und Produkt bedeutet das die immer wieder neue Zurücknahme des Produktcharakters von Theater, des Stablen, Wiederholbaren, Absoluten in den Augenblick eines Prozesses, in dem jeder Ausdruck, jedes Wort, jede Geste, jede Handlung neu „produziert“ wird und damit auch der Reichtum psychischer und sozialer Erfahrung immer neu befragt und ausgegeben wird. Das theatralische Subjekt lebt so nicht „in der Rolle“ oder im Bühnenvorgang, sondern in der **Gestaltung der Rolle**, des Bühnenvorgangs. Die Aufführung ist in diesem Sinn der immerwiederkehrende Augenblick, in dem Struktur und Form eines Theaterereignisses sich auflösen, um sogleich neu zu entstehen. Prozeß und Produkt fallen ineinander, ihre Gegensätzlichkeit hebt sich auf im Moment des bewußten Handelns, der Präsenz auf der Bühne.

In ähnlicher Weise können auch für den Zuschauer im Theater Prozeß und Produkt ineinander fallen, und zwar weniger in dem Sinn, daß er das „Produkt“, das vor ihm „abläuft“, sich „abspielt“, immer nur als Prozeß wahrnehmen kann, sondern dadurch, daß der Prozeß der Wahrnehmung sich als ein besonderer Prozeß des Produzierens erweist, als das „Spiel“ des Zuschauers: die Vorgänge auf der Bühne, im Bühnenraum setzen im Zuschauer ein eigenes Spiel in Bewegung.

In einem provozierenden Gedankengang bezeichnet Manfred Wekwerth sogar den Zuschauer als den eigentlichen, den „gesellschaftlich primären“ Spieler: „Der primäre Spieler im Theater ist nicht der Schauspieler, sondern der Zuschauer. Er realisiert zwar sein Spiel nicht selbst (. . .) Im Gegenteil, der Reiz, der ihn zum Theater zieht, liegt gerade darin, daß der Zuschauer **seine Spiele**, die er sonst in seinem Kopf am inneren Modell der Außenwelt ‚spielt‘, für die Dauer der Vorführung auf die Bühne verlegt, wo sie von **anderen realisiert** werden, so daß der Zuschauer sie anschauen kann. Die Vorgänge auf der Bühne werden für ihn zu seinen Vorgängen, die er gleichzeitig am inneren Modell in seinem Kopf und an ihrer gegenständlichen Entsprechung auf der Bühne spielt.“ (22) Der Zuschauer also spielt mit seinen eigenen Bildern, legt sie ein in die Vorgänge auf der Bühne und versucht zu einer produktiven Sinnbalance zwischen dem Spiel in seiner Vorstellung und dem Spiel auf der Bühne zu kommen, zu einer Balance zwischen den (mit den Begriffen Peter Simhandls) dort „intendierten“ und den selbst „vermeinten“ Bedeutungen. Ebenso wie der Schauspieler durch das theatralische Subjekt auf der Bühne nicht so sehr körperlich als vor allem geistig handelt, handelt auch der Zuschauer; er entwickelt ebenso für sich dieses „sein Spiel“ steuernde Subjekt und nimmt dadurch Korrespondenz mit dem Subjekt auf der Bühne auf. Erst mit der Unterstellung, daß dort eines aktiv ist und handelt, kann er sich überhaupt auf die Vereinbarung „Theater“ einlassen und in den Prozeß gemeinsamer Sinnproduktion einsteigen.

Das Wiederaufleben psychischer und sozialer Erfahrung und ihre Verwandlung in ästhetische Wirklichkeit findet also während der Aufführung in dreifacher Weise statt:

- im Schauspieler selbst,
- im Beziehungssystem Spieler-Spieler auf der Bühne,
- im gemeinsamen „Spiel“ des Zuschauers mit den Schauspielern.

Mit der Aufführung vor Zuschauern entsteht eine neue Erfahrungseinheit, die auf den beiden vorgelagerten aufbaut, sie einbezieht.

Durch die Zeiteinheit der Aufführung ist auch der Zuschauer produktiv anwesend in einer Form ästhetischer Wirklichkeit und in einem Prozeß, der diese Form realisiert, indem er sie immer wieder auflöst. Der Präsenz des theatralischen Subjekts auf der Bühne entspricht die Präsenz des Zuschauers in seinem Erfahrungs- und Vorstellungsraum als Subjekt „seines Spiels“. Der Zusammenfall dessen, was in seiner Vorstellung sich entfaltet, mit dem, was auf der Bühne vorgeht, in einer – möglicherweise scheinhaften – Sinneinheit wird schließlich auch für die Zuschauer zu dem Augenblick, in dem Prozeß- und Produkterfahrung ineinanderfallen. Der Augenblick der Aufführung bringt aber nicht nur für den Zuschauer eine neue Erfahrung – im gelungenen Fall –, sondern rückwirkend auch dem Spieler auf der Bühne selbst. Die neu und

gemeinsam produzierte ästhetische Wirklichkeit bietet auch für ihn die Chance eines äußerst verdichteten Wiederauflebens psychischer und sozialer Erfahrungsschichten in ästhetischen Formen und Prozessen ästhetischen Handelns und ihres Austauschs. Die Zeiteinheit der Aufführung und ihr öffentliches Moment lösen dies aus, fordern es gleichsam ab.

Die Projekte

1. Lehrstückarbeit und szenische Interpretation anhand von BRECHTs Einakter „Der Bettler oder der tote Hund“ mit allen 25 Student/innen des 2. Studienjahres
2. Weiterbildungsprojekt „Forumtheater“ nach BOAL mit 12 Assistent/innen

Darüberhinaus haben wir vier Assistent/innen in Videotechnik und Videodokumentation eingeführt und Videofilme über die Theaterarbeit erstellt. Alle Projektergebnisse wurden hochschulöffentlich aufgeführt.

zu 1. Brecht im 2. Studienjahr

Der Text von Brecht wurde gemeinsam gelesen, Hör- und Leseverständnis überprüft; dann wurde der Text mit Verfremdungstechniken gelesen. Danach schrieb jeder einzelne Teilnehmer seine Assoziationen aus dem eigenen Alltag zu dem Text auf. Wir verbesserten dann die Texte lediglich orthographisch. Einige Beispiele:

Was ist mir beim Stück „Der Bettler oder der tote Hund“ eingefallen? Situationen aus dem alltäglichen Leben und eigene Erlebnisse?

Hier finden wir in diesem Stück ein Mißverständnis, und das ist etwas Normales. Aber ich glaube, das Mißverständnis ist Absicht. Eines Tages sprach ich mit meinem Lehrer über ein politisches Thema, und der Lehrer wollte nicht mit mir über dieses Thema sprechen. Danach versuchte er einen Exkurs zu machen. Ich spreche über das Thema, und er spricht über andere Themen. Am Ende können wir uns nicht verstehen, und ich weiß nicht, warum macht er das? Und manchmal gibt es normale Mißverständnis-Situationen zwischen mir und meiner Mutter. Manchmal spreche ich über das Studium und die Schwierigkeiten, die mir begegnen, und sie glaubt, daß ich von der Hausarbeit fliehen möchte. So spricht sie aufgrund ihres Verständnisses.

Einmal, in der Oberschule, hat mir ein Lehrer befohlen, ihm eine Tasse Kaffee zu bringen. Ich habe gedacht, warum verhält er sich so? Muß ich das machen? Ich bin kein Diener bei ihm. Ich betrachte ihn eine Weile und antworte: muß ich das machen? Er antwortet: ich habe dich nicht gehört, nochmal bitte. Ich bekam Angst und antwortete: Ja, gern, warum nicht.

Der Bettler ist wie die alten Leute, die die Zeiten mischen. Er spricht über die Vergangenheit und Gegenwart ohne Beziehung zwischen den beiden, wie meine Großmutter.

Die Situation zwischen dem Bettler und dem Kaiser erinnert mich an das Leben. Im Leben gibt es die armen Leute und die Reichen, die nichts über die Armen wissen. So ist es auch zwischen dem Volk und den Politikern. „Jetzt hast du eine hohle Brust wie ein Loch in Abwasser“ erinnert mich an das Abwasser in den ägyptischen Straßen.

Die Diskussion zwischen dem Bettler und dem Kaiser erinnert mich an die Diskussionen, die immer früh am Morgen zwischen den Leuten im Bus geschehen. Der Teil, der gestorbene Mann, dessen Hand aus dem Sarg gefallen ist, erinnert mich an meiner Mutter Worte, niemand nimmt etwas in das Grab mit. Darum sollen die Menschen sich mit dem, was sie haben, begnügen.

Kleingruppen einigten sich dann auf eine Thematik für die Inszenierung. Nach dem Bau von Statuen zu den verschiedenen Themen wurden dann die Szenen improvisiert, entwickelt und verbessert. Bei der Körperarbeit standen Übungen zu Ausdruck, Atem und Stimme (besonders die Frauen sprachen sehr leise) im Vordergrund. Es entstanden vier Szenen; eine zur Problemlage von einem gutbürgerlichen Elternpaar, beide arbeiten, es stellt sich die Frage der Kinderbetreuung, Dienstmädchen sind frech und unerschwinglich. Eine weitere Szene behandelte Klassenunterschiede: Der Raucher im Bus wird bestraft, während der gleichzeitig rauchende Offizier im Bus unbehelligt bleibt. Eine dritte Szene behandelt die doppelte Moral in der Familie; und die vierte Szene „das Leben“:

Rollentausch

Sprecher: Auf der Straße steht ein Bettler und ruft Gott

Bettler: Oh mein Herr, oh mein Herr, gib mir, was ich brauche

Sprecher: Ein reicher Mann kommt und sagt

Reicher: Was brauchst du denn?
Bettler: Du! Und wer bist du?
Reicher: Ich bin der Herr und besitze diese Gebiete
Bettler: Trotzdem bist du nicht mein Herr, und ich frage nur den einzigen Herrn, den Gott
Reicher: Der Gott! Was kann er für dich machen? Kann er dir Geld geben oder kann er dich genauso reich wie mich machen?
Bettler: Natürlich glaubst du nicht an Gott
Reicher: Der Gott hat uns zwar erschaffen, aber wir sind auf unsere Kräfte und Fähigkeiten angewiesen, nicht wahr?
Bettler: Wieso? Kannst du dein Schicksal steuern?
Reicher: Sicherlich. Ich war so arm, dann arbeitete ich, und hier ist das Ergebnis. Häuser, Felder, viel Geld, und es gibt auch viele Leute, die mich für einen großen Mann halten.
Bettler: Kann das ohne die Hilfe Gottes gemacht werden? Wenn du an meiner Stelle wärest, hättest du das machen können? Kannst du das alles ohne Augen schaffen?
Reicher: Sei nicht so traurig. Ich kann alles mit oder ohne Augen schaffen. Tauschen wir die Rolle, und wir werden sehen.
Bettler: Wirst du nicht bereuen, wenn wir die Rolle tauschen?
Reicher: Nein, Nein, gar nicht
Bettler: Dann fangen wir an
Sprecher: Der Himmel donnert und blitzt; es erscheint eine hübsche Frau
Bettler: Siehst du, mein Freund, diese Frau?
Reicher: Schade! Ohne Augen kann ich sie nicht sehen, aber . . .
Gewissen des Reichen: Aber was? Wer hat gesagt, ich kann mit oder ohne Augen alles schaffen, wer hat das entschieden? Du!
Reicher: Wer, ich?
Gewissen des Reichen: Ja, du!
Reicher: Ja, ich
Gewissen des Bettlers: Kehr um! Deine Normen, deine Moral!
Bettler: sch . . . sch . . . (zur Frau): Hast du gehört, daß es heute einen Film im Kino gibt?
Gewissen des Bettlers: Stopp, die Normen, das geht nicht!
Frau: Oh, es ist mir heute zu kalt, können wir nach Hause gehen und fernsehen?
Bettler: Ja schön, ich will gerne deinen Apparat sehen
Gewissen des Bettlers: Nein, nein!
Sprecher: Die beiden gehen nach Hause, und der Reiche steht allein. Dann kommt ein Arbeiter, der bei ihm gearbeitet hatte
Reicher: Hilfe, Hilfe
Arbeiter: Was? Du blind? Ich kann es nicht glauben. Ich habe für dich zwanzig Jahre gearbeitet, und was bekam ich? Nichts, obwohl ich alles für dich gemacht habe. Aber jetzt räche ich mich.
 (schlägt ihn)
Gewissen des Reichen: So ist deine Macht
 (Bettler kommt geknickt zurück)
Gewissen des Bettlers: So ist das Ergebnis, er verlor seine Gesundheit und seine Normen
beide Gewissen: Niemand kann die Rolle eines anderen spielen! Niemand!
Reicher: Oh mein Herr, oh mein Herr
Bettler: Verzeihe mir
Reicher: Und gib mir wieder, was ich hatte
Bettler: Ja, bitte
 (Die Szene wurde von der Gruppe entwickelt, die ausschließlich aus Männern bestand)

Nach unserer Einschätzung ist dieses Verfahren für den Fremdsprachenunterricht sehr gut geeignet, insbesondere auch für Gruppen, die noch nicht über eine sehr große Sprachkompetenz verfügen. Die Teilnehmer selbst äußerten in der Abschlusss Diskussion, daß sie sowohl etwas über Literatur gelernt hätten als auch ihre Sprachpraxis verbessert hätten, da sie – selbst in der Kleingruppe – soviel Deutsch gesprochen hätten.

zu 2. Forumtheater mit den Assistent/innen

Hier ging es darum, Assistent/innen neben der Technik des Forumtheaters auch seine Anwendungsmöglichkeiten zu vermitteln und sie zu befähigen, Forumtheater bzw. Theater Techniken allgemein auch in ihrer eigenen Lehrtätigkeit zu verwenden – also eine Multiplikatoren Ausbildung. Auch hier arbeiteten wir mit Körperübungen, gingen von Unterdrückungssituationen im Alltag aus, erstellten Statuen zu verschiedenen Themen und einigten uns dann auf zwei Themenbereiche, die als Forum szenen gestaltet werden

sollten. Eine Szene haben wir vorne abgedruckt; die zweite Szene behandelte die Probleme eines fortschrittlichen Lehrers gegenüber der Schulbürokratie. Auch hier wurde bei der Aufführung die Rolle des Lehrers häufig gewechselt – aber gegen den Schulinспекtor konnte keine/r so recht ankommen, aber Widersprüche wurden auch hier aufgedeckt. Einen großen Raum in dieser Arbeit nahm auch die Diskussion über den generellen Einsatz von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht ein. Darauf gehen wir im folgenden noch ein. Forumtheater bietet sich im Fremdsprachenunterricht vor allem dann an, wenn schon ein gewisser Stand von Sprachkompetenz erreicht ist, und es darum geht, die Ausdrucksmöglichkeiten weiter zu entfalten und das Problembewußtsein zu vergrößern. Das Projekt ist sehr gut gelungen; alle Teilnehmer/innen wollen Theaterarbeit in ihre Lehrtätigkeit – gemeinsam – integrieren.

V

Ich bin mir bewußt, daß ich das Thema nur an einer Ecke angerissen habe und daß das Problem, selbst in der Abstraktion eines Modells, auch durchaus mehr Ecken hat als nur drei – wie jener oft besungene „alte Hut“. Herausgehoben habe ich Detailfragen, über die in der Spiel- und Theaterpädagogik in der Regel sehr viel großflächiger hinweggegangen wird, vielleicht weil sie hier – vordergründig – nicht so unmittelbar in den Blick kommen. Wichtig war mir, die üblichen Grobsortierungen, die die Diskussionen über diese Problematik auch heute immer wieder in einer Rille ohne Ausweg kreisen lassen oder gar in „grausliche Lindwürmer“ verwandeln, zu vermeiden, wenn möglich sogar, sie in „Unordnung“ und Verwirrung zu bringen, und andererseits: das Bewußtsein dafür zu schärfen, daß jede ästhetische Tätigkeit, auch der kleinste Ansatz dazu, vor allem von den wirklichen Erfahrungen zehrt, die offen oder auch (zumeist) im Verborgenen aufgehäuft liegen. Jedes Bild, jede Geste, jeder Tonfall hat diesen Boden oder verweist auf ihn und zieht aus ihm seine Kraft und seine ästhetische Wirkung. Aber der Weg hin und her muß immer wieder neu vollzogen werden und ist nie gesichert, sondern erscheint immer wieder verstellt oder verschüttet.

Auch eine so fatale Vokabel wie „Einüben“ – seien es Texte, Vorgänge, Bewegungen oder was auch immer, bedeutet doch nichts anderes als „lebendig machen“, bedeutet die Strecke zwischen ästhetischem Vorgang und psychosozialen Hintergrund immer weiter zu verkürzen, die Berührungspunkte zu vermehren, den Kontakt zu verdichten. In dem ausgefeiltesten Detail oder „Produkt“ ist dieser Austausch, diese „Vibration“ am heftigsten, am bewegtesten, in der verdichtetsten ästhetischen Wirklichkeit ist auch die soziale als – pulsierendes – Konzentrat aufgehoben, aber bereits in dem kleinsten Versuch beginnt diese Vibration und der Prozeß der Verdichtung.

Der Spiel und Theaterpädagogie muß um diese Prozesse wissen, mehr noch, er muß sie praktisch erfahren haben; er muß sie in sich selbst und in anderen auslösen können. Das ist nicht die Frage der Methode, sondern eine des Gespürs für den Zusammenhang, und Gespür wiederum nur eine Frage vorangegangener Erfahrungen am eigenen Leib.

Anmerkungen

1 Rudolf K. M. Bergan, Vermischte Notizen zur „Form-Inhalt-Kontroverse“, in: Dokumentation „arbeitsstreffen SCHULTHEATER 87 berlin“, hrsg. vom Arbeitskreis Darstellendes Spiel in der Schule Sek. II, Berlin 1987, S. 76.

2 Ebd.

3 Vgl. dazu beispielsweise den Aufsatz von Hansjörg Maier, Willy Praml, Reinhard Ring, Mathias Schüler, Theaterarbeit mit Lehrlingen, Bericht über einen Ansatz proletarischer Kulturarbeit, in: Ästhetik und Kommunikation 13/1973, S. 89–122. Für die weitere Entwicklung dieses Ansatzes interessant: AG Außerschulische Bildung / Willy Praml u. a., Modellprojekt „Zwischen Weltfirma und Dorf“ – Ein Abschlußbericht, Frankfurt-Hoechst o. J. (1982).

4 Vgl. dazu vor allem: Reiner Steinweg (Hrsg.), Auf Anregung Bertolt Brechts, Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten, Frankfurt 1978; Hanns Martin Ritter, Ausgangspunkt: Brecht, Versuche zum Lehrstück, Recklinghausen 1980; Gerd Koch, Reiner Steinweg, Florian Vaßen, Assoziales Theater, Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, Köln 1984.

5 Vgl. International Amateur Theater Association (aita/iata) / Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel in der Jugend, Kongreßdokumentation „The Educational Function of Drama and Dramatic Performance“, Amsterdam 1979.

6 In der kurzen Abhandlung „Ein alter Hut“ innerhalb der Materialien zur „Dreigroschenoper“ beschreibt Brecht das Verhalten eines jungen Schauspielers alten Hüten gegenüber als äußerst aufschlußreich für die Einschätzung seiner künstlerischen Qualitäten. Gesammelte Werke, Bd. 17, Schriften zum

Theater 3, Frankfurt/M 1967, S. 1001 ff.

7 Vgl. beispielsweise: Dieter Stollenwerk, Begriffsverwirrung, in: „arbeitstreffen SCHULTHEATER 87 berlin“, S. 94 ff.

8 Vgl. dazu: Hans-Wolfgang Nickel, Der Kongreß, Planung und Verlauf. Eine Übersicht, in: Dokumentation des Kongresses a.a.O., S. 9-16.

9 Hans Martin Ritter, Thesen zu Prozeß und Produkt, ebd., S. 76.

10 Georg Malvius, Statement zum Prozeß-/Produktverständnis in der Theaterarbeit, ebd., S. 83.

Dieser Gedanke von Georg Malvius wird von Hans-Wolfgang Nickel verallgemeinert: „Sobald das Selbstbewußtsein erwacht, sobald die Auswirkungen der eigenen Handlungen registriert werden, tritt Selbstbeobachtung ein, die Ebene der Bilder, des Produkts.“ Ebd., S. 100. Folgt man den Gedanken von Wolfgang Nickel über die ursprüngliche Einheit ästhetischer Formung und sozialer Erfahrung im Kleinkind und ihren späteren Zerfall (ebd.) und versteht entsprechend den Wechselbezug nunmehr als ein Zusammenwirken von Verschiedenem, so zeigt der soziale Prozeß die Tendenz, die die anhaltenden Eingriffe des Bewußtseins immer wieder in neuen Prozessen aufzulösen, d. h. die Momente des Produktcharakters nur kurz aufscheinen zu lassen, um sie sofort wieder aufzuweichen, in Fluß zu bringen; demgegenüber zeigt die ästhetische Formung die Tendenz, das Fließende Gestalt werden zu lassen, ohne daß – gerade beim Spiel, beim Theater als eines eben auch sozialen Vorgangs – der Charakter des Fließenden generell verloren gehen könnte. Begründbar wäre von daher, daß die Stabilität der „Werke“ schwindet, je mehr Kunst – und eben auch Theater – in den Zusammenhang fließender und damit auch veränderlicher sozialer Prozesse hineingezogen wird, andererseits, daß starre Gesellschaftsstrukturen Formen der Ästhetisierung und der Ritualisierung nutzen, um stabil zu bleiben.

11 Bertolt Brecht, Lied des Stückeschreibers, Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 789. Vgl. dazu auch: Hanns Martin Ritter, Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht, Köln 1986.

12 Walter Benjamin, Versuche über Brecht, Frankfurt/M 1966, S. 9.

13 Hans-Wolfgang Nickel, in: Dokumentation des Kongresses, a.a.O., S. 101.

14 Bertolt Brecht, Gesammelte Werke, Bd. 17, S. 1024, Bd. 15, S. 222, Bd. 17, S. 1023. Vgl. dazu auch Hans Martin Ritter, Ausgangspunkt: Brecht, S. 6-42.

15 Vgl. die Unterscheidung von Lehrstücktheater und Lehrstückprozeß in: Hans Martin Ritter, Auf dem Weg zum Lehrstück in der Schule, in: Reiner Steinweg, Auf Anregung Bertolt Brechts.

16 Nicht zufällig entwickelt Stanislawski das Konzept seines Theaterverständnisses an einer fingierten Ausbildungssituation.

17 In: „sprechen“, Zeitschrift für Sprechwissenschaft/Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst, 1/88, S. 39.

18 Rudi Müller-Poland, Inszenierung als zentrale Aufgabe im Fach Darstellendes Spiel, in: Dokumentation „arbeitstreffen SCHULTHEATER 87 berlin“, S. 113 f.

19 Ich folge dem Gedankengang Peter Simhandls mit leichten Veränderungen. Vgl. dazu auch das grafische Modell Rudi Müller-Polands, a.a.O., S. 111.

20 Peter Simhandl bestimmt das „theatralische Subjekt“ etwas abweichend: „Das in der wechselseitigen Aktivierung und der daraus resultierenden Anverwandlung zwischen der Individualität des Darstellers und der imaginären Individualität der Rolle entstandene Produkt bezeichnen ich als das ‚theatralische Subjekt.‘“ (in: Notate zur Theorie und Methodik des darstellenden Spiels, uv. Ms., Berlin 1973, S. 7). Für Simhandl gilt das „theatralische Subjekt“ als **Produkt**. Mir erscheint das nicht schlüssig.

21 Antonin Artaud, Das Theater und sein Double, Frankfurt/M 1969.

22 Manfred Wekwerth, Theater und Wissenschaft, Überlegungen für das Theater von heute und morgen, München 1974, S. 101 f.

Gerd Koch: Lernen mit Bert Brecht

Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik, Erweiterte Neuauflage, Brandes und Apsel: Frankfurt 1988, 338 S.

Gerd Kochs „Lernen mit Brecht“ war ein praktikables Buch, praktikabel im positiven Sinn, so wie man es auch von Brecht selbst lernen kann, kein genialer Wurf – aber was heißt schon genial! Wir haben mit Kochs Lehrstück-Buch über Jahre gearbeitet, im Lehr- und Lernprozeß an der Universität und der außerschulischen Erwachsenenbildung, bis es vergriffen und für die Studierenden immer schwieriger zu bekommen war. Mehreren Studentengenerationen hat Gerd Koch mit seiner Analyse von Brechts Lehrstücktheorie und seinen Hinweisen zur Lehrstückpraxis also genützt und geholfen, nicht nur weil er den politisch-pädagogischen Aspekt des Lehrstücks besonders herausgearbeitet hat, sondern auch, weil er selbst politisch-pädagogisch argumentiert und schreibt, was man z. B. von Steinwegs „Erstling“ und Standardwerk „Das Lehrstück“ (1972) nicht gerade sagen kann. Koch liefert mit seiner verständlichen zusammenfassenden Untersuchung sozusagen ein Arbeitsbuch. Ohne zu vereinfachen oder gar zu verfälschen, ist er auch verständlich für jemanden, der sich erst einen Zugang zum Lehrstück erarbeiten will. Außerdem gibt Koch eine zusammenhängende und relativ umfassende Darstellung des Lehrstücks, ein großer Vorteil gegenüber den Aufsatzsammlungen und den vielen Einzelaufsätzen. Obwohl Koch ein politisch-pädagogisches Buch über politische Pädagogik geschrieben hat – der politisch-ästhetische Aspekt von Brechts Theorie und Praxis kommt dabei zweifelsohne zu kurz – hat es, anders als mancher pädagogische Text, nichts Schulmeisterliches, nichts borniert Pädagogisches, was sicherlich sowohl am Autor als auch am Gegenstand, sprich Brecht liegt.

Kochs „Lernen mit Brecht“ liegt nun neun Jahre nach der Erstveröffentlichung in einem neuen Verlag in einer Neuauflage vor – ein sehr verdienstvolles Unterfangen des kleinen, (auch) pädagogischen Verlages Brandes und Apsel – und es ist noch praktikabler geworden durch ein neues sechstes Kapitel. In Teil F „Praktikable Vorschläge von Bertolt Brecht für die Arbeit in Theater-Spielgruppen“ trägt Koch Brechts Hinweise zur praktischen Theaterarbeit zusammen – vom Schauspieler bis zum Spielleiter, von der Ausbildung bis zu kleinen theatralen Übungen. Bei der Lektüre war ich erneut überrascht, wie viel wir immer noch von Brecht lernen können und wie vieles Brecht vor 1950 oder 1930 schon gedacht und gemacht hat, was heute angeblich ganz neu „entdeckt“ wird. Wir werden also weiter an Brecht arbeiten, und Gerd Kochs Publikation wird uns weiterhin und jetzt noch stärker bei unserem kritischen „Gespräch“ mit Brecht helfen. Florian Vaßen

Bericht über das Wochenendseminar „Theater und Musik“ vom 1. – 3. Juli 1988 in Groß Munzel

Anfang Juli lud die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. in Kooperation mit dem Landesverband Niedersachsen e.V. und dem Bildungsverein e.V. alle Interessierten zu einem Seminar zum Thema „Theater und Musik“ ein. Gerd Koch, Berlin, hatte für den ersten Abend zwei Texte mitgebracht. Wir fingen mit seinem Text „Musik organisiert soziale Erfahrungen – aber wie?“ an. Hier beschreibt er u. a. vier praktische Übungsschritte, die wir gemeinsam ausprobierten:

1. Schritt: Einige Personen mit Instrumenten beginnen miteinander zu spielen, zu improvisieren – ganz so, wie sie es wollen. Zu sehen wäre hier, wie in einer kleinen Gruppierung sozial kommuniziert wird im Medium der Musik, wie man aufeinander eingeht, wie eine spielende, eine zusammen spielende Gruppe erst entsteht.

2. Schritt: Ich bringe drei Musikbeispiele mit, und zwar das Spanienkämpfer-Lied „Spaniens Himmel“ in der Interpretation von Ernst Busch, Hannes Wader und Wolf Biermann. Was fällt da auf? Welche sozialen (politischen, historischen) Erfahrungen haben sich in der jeweiligen Interpretation niedergeschlagen und welche nicht?

3. Schritt: Theoretisches von Hannes Eisler „Über die Dummheit in der Musik“ (Schallplattenaufnahme und Textblatt).

4. Schritt: Gespräch über (unsere) Beteiligung am massenmedialen Phänomen Musik. Wie machen wir das? Was spielt sich ab? Wie vermeiden wir etwas? Wie verbindet das Massenmedium Musik? Gibt es einen sozialen, politischen und ökonomischen „Musik-Imperialismus“?

Im weiteren diskutierten wir einen Text von Hannes Eisler aus „Fragen Sie mehr über Brecht. Hannes Eisler im Gespräch mit Hans Bunge“, der sich mit dem Begriff „Dummheit in der Musik“ beschäftigte. Für die weiteren Arbeitsphasen teilten wir uns in zwei Gruppen. Eine Gruppe arbeitet mit Beate Uptmoor, Münster, zum Thema „Musik und Bewegung“. Bewegt wurde sich nach der Musik aus der Konserve und nach selbstgespielter Musik. Am Sonnabend Abend gab es eine Aufführung dieser Gruppe, die unter dem Motto „Wie geht es Dir“ eigene Texte verfaßt hatte. In meiner Gruppe beschäftigten wir uns mit verschiedenen Liedern aus Brechts Theaterstücken und entwickelten musikalische und szenische Arrangements für die Lieder: „Kanonensong“, „Die Seeräuber-Jenny“, „Das Lied von der Unzulänglichkeit mensch-

lichen Strebens“ aus der „Dreigroschenoper“ und „Nanas Lied“ aus „Die Rundköpfe und die Spitzköpfe“. Dem voraus ging ein intensives Körper-, Stimm- und Rhythustraining. Im weiteren gab ich eine Einführung in die Vertonung von Texten auf der Grundlage indischer Ragamusik. Danach wendeten wir uns Brechts Gedicht „Über die Anstrengung“ zu und verwandelten den Text durch rhythmisches Sprechen, durch Sprechausdruck, Sprechmelodien und szenische Elemente in ein Musikstück.

Da der Zustrom der Interessierten auch urlaubsbedingt nicht sehr groß war und alle Teilnehmer sich darüber einig waren, daß es ihnen viel Spaß gemacht und viele neue Ideen und Anregungen gebracht hat, haben wir uns überlegt, das Seminar „Theater und Musik“ im kommenden Jahr noch einmal anzubieten.

Beate Kasperek

Noch immer verlockt Ägypten als Stätte des Archaischen, vergangenen Glanzes und romantischer Faszination an Tausendundeiner Nacht. In schwärmerische Voreinstellungen der Besucher Kairos drängt dann unverhofft und allzu gewaltig die harte Wirklichkeit einer überfüllten Metropole. Wenn der Verkehr zusammenbricht, Strom, Wasser und Telefon nicht perfekt funktionieren oder Termine platzen, formen sich gängige Beurteilungsmuster flugs zu düsteren Visionen einer in Chaos, Schmutz und Armut untergehenden Stadt. Der überhebliche Europäer steckt da nicht selten auch im vermeintlich aufgeklärten Gast, der sich interessiert, auch genießend, nicht selten aber herablassend auf die Stadt und ihre Bewohner einläßt. Dabei liegt es dem westlichen Besucher doch so offen vor Augen, daß der Modernismus, der sich hier täglich mit pyramidenalten Traditionen schlägt, das Danaergeschenk eben seiner eigenen US-europäischen Zivilisation an den Orient ist. Der zivilisationsmüde Tourist, der einer westlichen Großstadt entflieht, findet sich wieder in einer orientalischen Metropole, die vom Krebs kapitalistischer Zerstörung ebenso angefressen ist wie die Stadt, die er verließ. Widersprüche reizen zum Lachen – in Ägypten lacht jeder Mensch gerne. Also auf ins Museum, an die Pyramiden, in die Königsgräber, Schönheit genießen, erschauern vor der Größe Pharaos. Und sich wundern über die so hervorragenden Deutschkenntnisse der freundlichen Fremdenführerinnen.

Die Öffnung nach Westen, Sadats Tat, läuft auf vollen Touren. Ungebrochen nimmt das Land alle, auch die zweifelhaftesten Errungenschaften westlicher Industrie in sich auf. Das unterminiert die Regeln des Zusammenlebens, bedroht die Würde der eigenen Kultur und pflanzt westliche Denkmuster in kolonial zerstörte Identitäten. Da hilft erstmal kein Glauben, keine Besessenheit und auch nicht die Rückbesinnung auf historische Größe. Sadats Griff nach den Sternen fand mit seinem Tod im Kugelhagel der muslimischen Extremisten ein vorschnelles Ende. Sein Traum von einer westlich-modernen Zukunft symbolisiert sich nur in seinem Mausoleum, eine hohle Pyramide auf einem weiten, asphaltierten Gelände, dem Midan Gazoza im Volksmund, zu deutsch: der Coca-Cola-Platz. Die Ära Mubarak setzt die Politik Sadats fort. Ausbau des privaten Sektors, westliche Investitionen und Tourismus stehen im Vordergrund. Mit der Abwertung des ägyptischen Pfundes 1987 setzte ein nie dagewesener Strom von Touristen ein. Absolventen der Deutschlehrer-Ausbildung sehen im Tourismusgewerbe zunehmend eine berufliche Chance, das miserable Lehrergehalt aufzubessern.

Mit den Deutschlehrer-Studenten der Ain Shams Universität Kairo haben wir im Wintersemester 87/88 zwei Theaterprojekte durchgeführt.

(D. Gipser, H. Zillmer)

Dietlinde Gipser, Nabil Kassem, Heiner Zillmer

„. . . Quatsch hat sie gesagt . . .“ Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnen- Ausbildung in Ägypten

Was bringt Theaterarbeit für den Fremdsprachenerwerb?

Beispiel: eine Forumtheaterszene:

Eine ägyptische Familie: Mutter, Vater, Tochter, Sohn

Tochter sitzt am Schreibtisch, Sohn macht Bodybuilding-Übungen.

Tochter: he du, komm mal her . . . Mensch, laß uns die Regeln weitermachen . . . das geht nicht, wenn du nicht kommst . . .

Sohn setzt sich neben sie, unwillig, macht weiter Übungen.

Tochter: Übung eins: ich habe einen Kuli, einen Kuli, sag mal

Sohn: ich habe einen Kuli

Tochter: ich habe einen Füller, sag mal

Sohn: ich habe einen Füller

Tochter: einen Füller, ich habe eine Tasche

Sohn: ich habe eine Tasche

Tochter (verbessernd): Tasche

Sohn: Tasche, ja

Tochter: ich möchte einen Pulli

Sohn: ich möchte einen Pulli

Mutter kommt mit schwerer Tasche vom Einkaufen zurück.

Mutter: verrückt, diese Tomaten sind wieder teurer geworden

Tochter: Mutti

Mutter: aber ihr lernt ja schön, meine Kinder . . . lernt weiter, und ich mache hier die Vorbereitungen

Tochter: ja, wir machen weiter . . . ich möchte eine Bluse

Sohn: ich möchte eine Bluse, ja

Tochter: ich möchte eine Hose

Sohn: ich . . . möchte nicht, es ist genug, ich habe keine Lust mehr steht auf

Tochter: das geht nicht, immer bist du so

Sohn geht zu Mutter in die Küche, Tochter folgt

Tochter: Mutti, was hast du denn gekauft

Mutter (lächelt Sohn an) alles, was du möchtest, mein lieber Sohn

Sohn: Mutti, ich verreise morgen früh. Sind meine Sachen jetzt fertig, gebügelt und so weiter

Mutter: ich kann nicht alles auf einmal machen, du siehst, ich mache das Essen für dich und die Familie, außerdem schneide ich jetzt das Brot für dich

Sohn: wer macht das dann für mich?

Mutter: deine Schwester, die steht ja hier

Sohn: machst du das?

Tochter: immer, immer die Schwester, die muß das tun – ja gut, ich mach das schon – wo sind die Sachen

Sohn: da, hier

Tochter fängt an zu bügeln, Mutter schält Kartoffeln, Sohn packt Tasche.

Tochter (zu Sohn): ja, was willst du mir dafür geben

Sohn: dafür bin ich ganz nett zu dir

Tochter: ha, nett . . . nein, ich will etwas anderes

Sohn: was möchtest du denn . . . möchtest du Geld?

Tochter: nein, Geld will ich gar nicht

Sohn: was möchtest du denn?

Tochter: ja . . . ich möchte, daß du mir hilfst, meinen Vater zu überzeugen

Sohn: wovon?

Tochter: daß ich an der Theatergruppe teilnehmen kann

Mutter: was, Theatergruppe? was studierst du überhaupt, Sprache oder Schauspielkunst?

Tochter: Sprache, Mutti. Aber das ist eine Art Ergänzung zu meinem Studium

Sohn: dein Studium? Was hat Theater mit deinem Studium zu tun?

Tochter: ja, das hilft bei der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit

Sohn: pah, Persönlichkeit . . . naja, ich werde versuchen, dir zu helfen, wenn ich kann

Tochter: okay

Hustend kommt der Vater nach Hause, in Mantel und Schal

Tochter: oh Vati

Vater: guten Abend, Kinder

alle: guten Abend

Vater (zu Mutter): guten Abend, Om Amin (= Mutter des Amin, des Sohnes)

Mutter: guten Abend, Abu Amin = Vater des Amin)

Mutter springt auf, Vater dreht sich mit dem Rücken zu ihr, so daß sie ihm den Mantel ausziehen kann

Vater: es war sehr anstrengend . . . das auch noch er gibt der Mutter den Schal und setzt sich auf einen Stuhl in die Mitte na, Kinder habt ihr alles vorbereitet für die Reise von Amin?

Tochter: ja, schon

Vater: brav

(zu Mutter): Om Amin, ich habe Durst

Mutter: ja, sofort

sie holt eilig eine Cola und reicht ihm die Flasche

Vater: danke Om Amin – hast du uns was Schönes gekocht?

Mutter: ja, aber es dauert noch ein bißchen

Vater: jaja . . . Kinder, was gibt es heute im Fernsehen?

Tochter: einen guten Film Vati, aber zu spät, erst um zehn Uhr

Vater: du hast recht, so lange kann ich nicht aufbleiben

Sohn: Vati, ich habe nun alles fertig für die Reise morgen, mir fehlt nur Geld – ich brauche 70 Pfund

Vater (verschluckt sich): wieviel hast du gesagt?

Sohn: 70 Pfund

Vater: ach nein, du spinnst . . . nein, 70 Pfund kann ich nicht auf einmal ausgeben, ich bin ein armseliger Beamter

Mutter: aber das braucht er wirklich

Vater: ach nein, ihr beide

Sohn: andere haben 150

Vater (zunehmend erregt): ihr beide wißt nicht, wie ich mein Geld verdiene, ich sitze den ganzen Tag im Büro, und nachmittags arbeite ich mit dem Taxi, damit ich euch alle ernähre . . . also 70 Pfund auf einmal . . . nein, nein, nein . . . ich würde 30 geben

Sohn schreit auf

Mutter: aber das ist zu wenig . . . gib ihm doch 40

Vater (zu Mutter): na okay, aber nur um deiner Augen willen

er erzählt dem Sohn langsam das Geld in die Hand, die bügelnde Tochter beobachtet das, der Sohn zeigt ihr hämisch das Geld

Vater: ich hab kein Geld mehr

Tochter: ja, immer der kleine verwöhnte Sohn – niemand fragt die arme Tochter, was sie will oder was mit ihrem Studium los ist

Vater (gleichgültig): was ist mit deinem Studium los . . . brauchst du auch Geld, ich habe kein Geld mehr

Tochter: nein Vati (holt eifrig ihr Heft) wieder habe ich Note 1 im Test bekommen, schau mal, Vati

Vater (gelangweilt): das ist ja toll, ja

Tochter: toll, hat auch mein Lehrer gesagt . . .

Vater nascht zwischendurch bei den -Essensvorbereitungen, sieht Tochter gar nicht an

ich habe so eine kleine Bitte an dich, Vati . . . ich möchte an der Theatergruppe teilnehmen

Vater: Theatergruppe? Hast du deine Fachrichtung geändert? zu Mutter und Sohn: hat sie ihre Fachrichtung geändert?

Tochter und Mutter: nein

Vater: was denn?

Sohn: Vati, das ist eine Bereicherung ihres Studiums

Vater springt auf: was fällt dir ein? hustet, erregt: ich lebe noch . . . du . . . und ich habe das Sagen hier – meine Tochter wird nie Schauspielerin

Mutter: aber Abu Amin, hör doch mal, was deine Tochter gesagt hat

Vater brüllt: Quatsch hat sie gesagt . . . meine Tochter wird nie Schauspielerin

Tochter: Vati, du siehst jeden Tag fern, und du gehst auch manchmal ins Kino . . .

Vater stürzt auf sie zu und deutet auf ihren Bügeltisch: sieh mal, was du gemacht hast, du hast die Jacke verbrannt

Sohn: oh meine Jacke, ein Loch hier

Mutter: aber Abu Amin, beruhige dich doch

Vater: nein, nein, ich beruhige mich nicht – also sowas macht ihr an der Uni, eure doofen Dozenten machen sowas mit euch, nein das geht nicht – ab morgen bleibst du zuhause

Tochter (flehend): nein Vati, bitte

Vater: nein, nein – ist das klar für euch alle, ab morgen bleibt sie zuhause, ist das klar?!

Mutter und Sohn nicken zustimmend

Vater: und ich werde für dich einen Bräutigam, einen Mann suchen, du wirst heiraten!

Tochter weint, kniet vor Vater nieder: nein, bitte nicht

Vater tobt: nein, nein, das geht nicht, ist das klar!

Das sind noch echte patriarchalische Strukturen! So sieht es in den Familien nicht selten aus. Die jüngere Generation richtet sich aber auf neue Verhältnisse ein, lernt fleißig, steht aber im Konflikt mit den tradierten Normen und Werten, vertreten von Vater und Mutter. Der Geschlechterkonflikt bürdet den Frauen eine Zusatzlast auf.

In den teilweise heftig gespielten Austauschrollen kam eine Reihe von Variationen ins Spiel: wie kann sich die Tochter anders verhalten? Die Macht des Vaters, gestützt von Frau und Sohn, konnte Keine/r in die Schranken weisen. Aber zumindest Widersprüche im scheinbar so klaren Verhalten des Vaters sichtbar gemacht werden. Jeden Abend sieht der Vater fern, u. a. reichlich Klamotten burlesker Theatralik. Dagegen fühlt er sich ganz sicher in der generellen Ablehnung von Theater und weiß sich gestützt vom traditionellen Islam.

Exkurs: Theater in Ägypten

Die traditionelle islamische Welt steht dem Theater eher ablehnend gegenüber. Trotzdem haben sich in Ägypten aus älteren Epochen überlieferte Theaterformen wie das Schattenspiel, das Puppenspiel, Possen und dramatisierte Volkserzählungen lange Zeit erhalten. Noch heute, wenn auch in schwindendem Maße, gibt es solche Aufführungen, meist an Festtagen auf dem Lande, zu Hochzeiten u. ä. Allein das Puppenspiel erfuhr durch staatliche Unterstützung eine Renaissance. Das Kultusministerium rief 1957 eine Handpuppengruppe ins Leben, die Vorläuferin des heutigen Kairiner Puppentheaters, das sich großer Beliebtheit erfreut. Die Stücke sind jedoch ziemlich anspruchslos; sie sind vor allem für kleinere Kinder konzipiert, und der erhobene Zeigefinger ist nicht zu übersehen. Das Kindertheater, 1964 gegründet, 1966 eingegangen, wurde 1981 als echtes Kindertheater neu belebt, nicht nur für Kinder, sondern auch mit und von Kindern. Im letzten Jahr wurde hier erfolgreich Brechts „Der Ja-Sager und der Nein-Sager“ aufgeführt. Aus einer am 9.1.88 in der Gomhuria Zeitung veröffentlichten Studie geht hervor, daß 63 Prozent aller Besucher staatlicher Theater Kinder in dem für sie bestimmten Puppen- und Kindertheater waren.



Bei der Oberschicht genossen die volkstümlichen Formen kein Ansehen. Im Laufe des 19. Jahrhunderts war in dieser Schicht eine starke Assimilierung an die europäische Kultur zu beobachten; man besucht fremdsprachige Theaterproduktionen und die Oper. Napoleon hatte 1789 als erster ein Theater für ausschließlich französische Aufführungen errichten lassen, sinnigerweise an einer Stelle von Kairo, wo ursprünglich Gaukler, Musiker und Erzähler aufgetreten waren. Das Gebäude wurde bald darauf zerstört, 1870 aber als „Theater des Esbekiah Gartens“ wieder aufgebaut und 1920 durch ein moderneres Gebäude ersetzt. Das Wagnis einer eigenständigen ägyptischen Theaterentwicklung geht auf Yaqub Sanua zurück. Zwischen 1870 und 1872 versuchte er in Kairo ein volkstümliches, sozialkritisches Theater zu machen – mit anfänglicher Unterstützung durch den Monarchen. Da Sanua aber vor allem die Monarchie und den ausländischen Einfluß angriff, mußte er emigrieren, und seine Truppe wurde aufgelöst. In der Folgezeit bemühten sich vor allem Ahmed Shawky (1870 – 1932) und Tawfik El-Hakim (1898 – 1987) dem Drama Ansehen und einen Platz in der ägyptischen Literatur zu verschaffen. Um 1919 entstehen auch von anderen einheimischen Autoren moralkritische, realistische Stücke, in der sich das selbstbewußt gewordene Bildungsbürgertum reflektiert. Nach der Revolution von 1952 nimmt die Bedeutung des Theaters stark zu. In der Zeit von 1952 – 1967 gehen 60 Prozent der Theaterproduktionen auf einheimische Autoren zurück, die zunächst der ideologischen Bahn der Militärführung folgen: Verdammung der Vergangenheit, Glorifizierung der Gegenwart und Verwirklichung der ersehnten sozialen Gerechtigkeit. Ab 1958 aber zeigen sich deutlicher Schattenseiten: die soziale Revolution hatte nicht stattgefunden, die Macht war an eine neue, sich vom Volk isolierende Führungsschicht übergegangen. Bürokratismus und Korruption waren Teil des neuen Systems. Gesellschafts- und Systemkritik wird in vielen Stücken jener Zeit geübt.

Kritisches Theater gewinnt gerade in dieser Zeit wichtige Impulse durch die Rezeption vieler Stücke von Brecht (s. Youssef). Der Zensurapparat aber bleibt wachsam, er verhindert eine unverhüllte Darstellung der Kritik, so daß sich viele Dramatiker der Projektionstechnik bedienen, in dem sie gegenwärtige Probleme in die Vergangenheit verlegen oder historische Stoffe aktualisieren. Hatte das ägyptische Theater in den 60er Jahren seinen größten Aufschwung, binnen zehn Jahren war die Besucherzahl auf mehr als eine Million jährlich gestiegen, so gab es nach 1967 eine Krise, die bis heute andauert. Theater ist nicht mehr Ort lebendiger Auseinandersetzungen.

Man hat versucht, Theater in der Provinz anzuregen. Durch das „Mass Cultural Institute“ werden Amateurguppen subventioniert, die eine Art alternatives Theater machen. Sie adaptieren bekannte Stücke, in die sie eigene Probleme einbringen, eigene Konflikte widerspiegeln. Doch auch diese Arbeit stößt an Grenzen, wie das Beispiel der staatlich unterstützten Gruppe „Masrah Mutagawil“ zeigt, die Anfang der 80er Jahre als Wanderbühne gegründet wurde. Nachdem sie im Frühjahr 1987 ein Stück über Palästinenserprobleme aufgeführt hatte, verbunden mit einem Projekt über Menschenrechtsfragen, wurde die Gruppe von den Behörden als aufgelöst erklärt. Zaghafte Versuche experimentellen Theaters lassen aber weiter hoffen: wir sahen exzellente Inszenierungen von Peter Weiss' Marat/Sade, Handkes Einakter „Das Mündel will Vormund sein“ und „Das Erwachen“ von Franca Rame/Dario Fo. Die beiden letzteren liefen unter der Regie von Hassan El Geretly.

Eine völlig andere Ebene der kulturellen Szene eröffnet sich allerdings, wenn wir Film und Fernsehen mit in den Blick nehmen. Ägypten ist das bedeutendste Medienzentrum im Nahen Osten. Die Presse mit ihrer weiten Verbreitung im arabischen Raum, Rundfunk und Fernsehen fast in jedem Haushalt, eine Filmindustrie mit ca. 100 neuen Filmen jährlich und deren Verteilung in den arabisch sprechenden Ländern verleihen Ägypten eine Spitzenstellung im Kultursektor. Bei TV- und Filmproduktionen sind melodramatische Klamaukszenierungen einsame Listenführer. Im Schatten der kapitalstarken Medienfirmen entstehen aber auch künstlerisch hochwertige Filmproduktionen (s. Shafik).

Hassan El Geretly sagt zusammenfassend zur Lage der Theaterkunst in Ägypten (Papyrus 3/88, S. 50): „Ägypten ist eine Gesellschaft, in der traditionelle Kunstformen ein melancholisches Ge-

fühl ausdrücken, entstanden aus einer fatalistischen Sicht der Welt, die durch Herrscher und Priester seit pharaonischer Zeit ermutigt wurde. Die Bauern des Niltals fühlen, daß ihr Weltbild unwesentlich ist für die Gegenwart, und sie sind frustriert durch den vollkommenen Mangel an Teilnahme an der Entwicklung der Welt. Sie suchen Schutz in umwerfenden Humor und sind geneigt, jenen zuzuhören, die ihren natürlichen religiösen Instinkt für politische Zwecke mißbrauchen. Darin liegt noch ein potentiell gefährliches Gleichnis, das die Dritte Welt uns liefert. Es ist ein Beispiel dafür, was passiert, wenn die Qual der Moderne ein Volk in Besitz nimmt, das dabei ist, seine traditionellen symbolischen Verbindungen mit der Umwelt zu verlieren, und das gleichzeitig manipuliert wird von denen, die die Ideen der Entwicklung benutzen, um ihre kurzsichtigen Ziele zu erreichen.“

Unsere Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnenausbildung

DeutschlehrerInnen werden an Kairos Oberschulen gebraucht: zur Zeit lernen rund 16000 Schüler in Kairo Deutsch als zweite Fremdsprache. Schon im 19. Jahrhundert begann die Beschäftigung mit der deutschen Sprache in Ägypten, und zwar im Rahmen der ersten Modernisierungsversuche, die von Mohaamed Ali und seinem nationalen Entwicklungsprojekt begonnen wurden. In der gleichen Zeit wurden auch die drei deutschen Schulen in Ägypten gegründet, die heute noch bestehen. Jedoch konnte die deutsche Sprache lange nicht mit der damals im Mittelmeerraum machtvollen französischen Sprache Schritt halten.

Die Wiedereinführung der deutschen Sprache in das staatliche ägyptische Schulsystem fand im Kontext eines anspruchsvollen nationalen Entwicklungsprojekts in der Nassser-Ära statt. Im Jahre 1957 wurde an den Oberschulen Deutsch als zweite Fremdsprache – fakultativ zu Französisch – eingeführt. Es ist sicher kein Zufall, daß kurz zuvor Ägypten seine Unabhängigkeit erlangt hatte und daß erstmalig Pläne zur Lösung von Entwicklungsproblemen initiiert wurden. Die Einschätzung, daß Deutsch unter diesen Bedingungen als Transmissionsriemen für deutsche Erfahrungen diene, mag dabei eine Rolle gespielt haben.

Der Einführung der deutschen Sprache in das ägyptische Schulsystem folgten alsbald die Gründungen von vier deutschen Abteilungen an den drei großen Kairiner Universitäten: 1965 an der Kairo-Universität (nach dem Modell des Germanistikstudiums in der BRD), 1969 an der Al Azhar Universität mit ihrer tausend Jahre alten Geschichte islamischer Gelehrsamkeit, 1973 an der Sprachenfakultät Al Alsun (hier erschien schon 1863 „die österreichische Sprache“ auf dem Lehrplan). Mit der Gründung der deutschen Sektion an der Pädagogischen Fakultät der Ain Shams Universität 1975 war erstmalig die Möglichkeit in Ägypten geschaffen, ägyptische Deutschlehrer an einer pädagogischen Fakultät im Lande auszubilden (ägyptische Deutschlehrer wurden bis dahin vom Goethe-Institut ausgebildet). Diese Sektion verfügt über drei ägyptische Dozenten und zwei deutsche Lektoren (vom Akademischen Austauschdienst – DAAD – bezahlt) neben einigen vom Goethe-Institut delegierten Sprachlehrern. 3 Assistenzlehrer und 10 Assistenten befinden sich in der Ausbildung. Es studieren hier 110 StudentInnen vier Studienjahre bis zum Lehrexamen. Das neu eingeführte postgraduale Studium führt zum Magister- und Doktorgrad.

Die Tatsache, daß Dietlinde Gipsier und Heiner Zillmer an der Deutschen Sektion der Pädagogischen Fakultät an der Ain Shams Universität Kairo ein paar Monate arbeiten konnten, hat eine längere Vorgeschichte. Der Dialog zwischen ihnen und Nabil Kassem, dem Leiter der deutschen Sektion, besteht lange. Auf der Grundlage gemeinsamer hochschuldidaktischer Überlegungen – im wesentlichen basierend auf der „Pädagogik der Unterdrückten“ Paulo Freires –, angeregt durch Dietlinde Gipsiers Arbeit mit dem „Theater der Unterdrückten“ Augusto Boals, und unter Verarbeitung handlungstheoretischer Ansätze in der Linguistik hat Nabil Kassem seine „Dialogspiel-Lernstrategie“ entwickelt, mit dem Ziel, eine fremde Sprache kritisch-kognitiv anzueignen. Diese innovative Strategie der Fremdsprachenvermittlung beinhaltet, auch andere Kulturen in ihrer Eigenart zu verstehen, sie mit der eigenen kritisch zu konfrontieren und das Repertoire



eigener Sicht- und Verhaltensweisen produktiv zu erweitern. Eine durch den DAAD geförderte Kurzzeitdozentur ermöglichte es, Theaterprojekte in Kairo von Anfang November 1987 bis Mitte März 1988 gemeinsam durchzuführen.

Über Theaterspielen können die Normen und Regeln des eigenen Alltags und die Momente der eigenen Kultur reflektiert werden. Fremdsprachenunterricht soll eine fremde Sprache mit ihrem kulturellen Hintergrund erschließen. Das ‚Fremde‘ zu erschließen heißt aber auch, das ‚Eigene‘ zu begreifen, von dem das Fremde abgesetzt ist. Das Begreifen der eigenen Situation und der eigenen Kultur ist Teil des Lernprozesses, in dem die andere Kultur sich erschließt. Die Relativierung des eigenen Standpunktes ist kein selbstverständlicher Akt. Sie bedeutet auch Verunsicherung, mit allen psychologischen Begleiterscheinungen wie Angst und Abwehr. Theaterspielen kann diesen Lernschritt der Relativierung des eigenen Standpunktes und der Verbesserung des Verstehens anderer fördern und die dabei auftretenden Ambivalenzgefühle verfügbar und bearbeitbar machen.

In den Haltungen und Bewegungen der Menschen, in der Art sich zu kleiden, in architektonischen Strukturen, in Arbeitstempo und -organisation, im Umgang mit Gefühlen und dem eigenen Körper steckt ein System von Körperrormen. Es nimmt für die Entwicklung einer Kultur zentrale Bedeutung ein. Wenn also der Körper in seiner je besonderen Ausformung ein sich wandelndes, kulturelles Produkt der Gesellschaft ist, dann zeichnen sich auch die herrschenden Entfremdungsstrukturen auf ihm ab. Körperübungen mit einzubeziehen, die der Aufwärmung und Gruppenkohärenz dienen, der Bewußtmachung eigener Körpersprache und der Aneignung nonverbaler Ausdrucksmöglichkeiten. Körperlich kreatives Handeln kann vielfältige Lernprozesse initiieren, deren Ergebnisse in der Struktur mehr dem alltäglichen, unbewußten Lernen ähneln. Das Gelernte, das sinnlich auf mehreren Ebenen erfahren wird, gewinnt an praktischer Brauchbarkeit. Mit diesen Überlegungen begannen wir unsere Projekte – gespannt willkommen geheißen von StudentInnen und insbesondere AssistentInnen, mißtrauisch beäugt oder offen abgelehnt von den deutschen Linguisten-Germanisten-Lektoren.

Lernprozesse und Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht theoretische Überlegungen

Unsere Ausgangsthese war, daß Theaterarbeit sich für den Fremdsprachenunterricht eignet. An der deutschen Sektion ist schon damit gearbeitet worden, und die hervorragenden Resultate in der Sprachkompetenz vieler Absolventen könnten eine Bestätigung dafür sein. Welche Momente des Unterrichts allerdings genau für gute Leistungen verantwortlich gemacht werden können, ist noch nicht ausgemacht. Eine empirische Evaluierung wird erst aufgrund einer längerfristigen Beobachtung stattfinden können. Einige theoretische Überlegungen sollen uns helfen genauer zu beobachten, zu differenzieren und Schlüsse darüber zu ziehen, was sich abspielt, wenn Theaterelemente in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Wir werden das auf zwei Ebenen tun. Die eine Ebene bezieht sich auf die Lernstrategie, die andere auf einige psychologische Prozesse, die beim Fremdspracherwerb von Bedeutung sein können.

Zur Frage der Lernstrategie:

Nabil Kassem hat in seinen Publikationen und in seiner Lehrpraxis die Bedeutung einer Strategie zur Organisierung der Lernprozesse herausgestellt. Eine Strategie ordnet die Abfolge von Handlungen auf ein gesetztes Ziel hin. Am Anfang steht die Zielbestimmung, in der sich Interessen und Bedürfnisse artikulieren. Aus den Diskussionen hier wurde deutlich, daß versucht wird, die Ausbildung von Lehrern für den Deutschunterricht zu verbinden mit der Befähigung für einen intellektuellen Dialog zwischen Deutschen und Ägyptern. Das heißt, die eigene Situation der Lernenden in ihrem intellektuellen Kontext und die zunächst fremde, deutsche Kultur bewußt zu machen. Die methodischen und didaktischen Schritte sind auf diese Ziele gerichtet. Sie orientieren sich konkret an den Vorkenntnissen der Lerner, institutionellen Vorgaben, an verfügbaren Lehrmitteln, Methoden und Lehrpersonen. Das Ziel, die Sprache eines anderen nicht nur zu erlernen, sondern auch ein Verständnis der anderen Kultur zu erarbeiten, ist eine große Herausforderung.

Wie aber läßt sich das unter den gegebenen Bedingungen verwirklichen?

Die Lernstrategie kann auf Erfahrungen aus einem anderen Bereich zurückgreifen. Paulo Freire hat in Brasilien mit seiner Pädagogik der Unterdrückten große Erfolge bei der Alphabetisierung erzielt. Sein wichtigstes Prinzip bei der Vermittlung von Lesen und Schreiben ist die Bewußtmachung der eigenen Situation der Lernenden im Dialog. In der Diskussion von Themen existentieller Bedeutung und in der Anknüpfung an den Erfahrungen entwickelte sich eine Bewußtwerdung über die eigene Lage, was zunächst einmal jegliche Motivationsprobleme löste, die bei allen anderen Methoden über kurz oder lang zum Scheitern der Lernbemühungen geführt hatten.

Diese Ergebnisse, von Freire in seiner Pädagogik der Unterdrückten formuliert, gelten u. E. auch für den Fremdsprachenunterricht. Die lebendige Praxis des Sprechens zu inhaltlich und persönlich bedeutsamen Themen läßt sich mit Theatermethoden besonders gut realisieren. Theater lebt vom Dialog. Bewegung, Handlung und Sprache sind in einem Prozeß vermittelt. Der Lernende, und zwar jeder einzelne, kommt zum Sprechen, lernt sich auszudrücken, übt sich in der Kunst des Vortrags vor anderen und bereitet sich damit auf seine Rolle als Lehrer vor. Außerdem produzieren sie etwas. Sie sind selbst die Hersteller der Szenen, meist stellen sie auch die Texte selbst her. Zu wissen, nicht nur passiv zu sein, sondern auch schon im frühen Stadium des Fremdsprachenerwerbs selbst Szenen in der neuen Sprache herstellen zu können, kann selbstbewußt machen. Und – nicht zuletzt – Theaterspielen macht auch Spaß.

Jetzt zur zweiten Ebene, zur **Frage psychologischer bzw. psycholinguistischer Vorgänge**, die als Momente von Theater im Fremdsprachenerwerb eine Rolle spielen. Es geht um die Vermittlung von Sprache und Handlung. Die Sprache, die Muttersprache, wird in der Dyade Mutter(bzw. Vater)–Kind angelegt. Sie entwickelt sich schrittweise mit der Aneignung von Umwelt. Dabei haben die Bewegungen des Kindes und die Formen des sinnlichen Erfassens von Objekten und Relationen zwischen Objekten eine herausragende Bedeutung. Das Begreifen von Welt ist ein Prozeß, bei dem die Tätigkeit des Greifens und die sprachliche Symbolbildung zusammenlaufen. Bewegung und sinnliche Tätigkeit bilden Grundvoraussetzungen des Spracherwerbs.

Es müssen nun nicht die gleichen Handlungen wie beim Kleinkind sein, die den Erwerb einer fremden Sprache ermöglichen. Es ist aber denkbar und möglich, daß die Bereitstellung einer strukturell ähnlichen Situation zumindest förderlich sein könnte. Theater-techniken stellen eine solche strukturelle Ähnlichkeit her, wobei Handeln, Wahrnehmen, Denken und Sprechen eine enge Verbin-

dung eingehen. Die enge Bindung zwischen Denken und Wahrnehmung ist psychologisches Grundprinzip. Holzkamp beschreibt diese Bindung so: „Die Wahrnehmung als sinnliche Erfahrung . . . ist die Basis jeder Art von Erkenntnis . . . Das Wahrgenommene ist Ausgangspunkt und Endpunkt des denkenden Erkennens in einem; auch wo das Denken sich scheinbar weit vom sinnlich Erfahrbaren entfernt, kann es doch nur in der Rückkehr zum Wahrgenommenen . . . Wirklichkeitserkenntnis werden.“

Die unmittelbare Verknüpfung von Wahrnehmen, Denken, Sprechen und Handeln geht normalerweise unbewußt vor sich, ist zwar bewußtseinsfähig, aber nicht bewußtseinspflichtig. Theater macht diesen Prozeß bewußtseinsfähig, indem es den Prozeß der Wahrnehmung besonders heraushebt. Oder umgekehrt: wenn der Teil am Denkprozeß extra herausgehoben wird, der sich auf Wahrnehmung bezieht, dann handelt es sich in unserem Zusammenhang um Inszenierung oder Theater. Das Verknüpfen mit dem Nicht-Gegenwärtigen, mit den Vorstellungsinhalten, mit Vorerfahrung und mit logischen Schlußfolgerungen – also der gesamte Denkprozeß – geschieht dann mit bewußt gemachten Wahrnehmungsinhalten. Geschieht diese Verbindung von Wahrnehmung und Denken durch Theater im Fremdsprachenunterricht, so ist die Basis geschaffen, Sinn und Bedeutung der Begriffe in der zu erlernenden Sprache unmittelbar zu vermitteln.

Theatralisches Handeln bildet soziale Zusammenhänge sowohl der eigenen wie auch der fremden Kultur ab und macht sie zum Gegenstand der Betrachtung. Diese können dann unmittelbar kritisch untersucht werden, und zwar durch Betrachten und Analyse der Szene, aber auch durch handelnde Veränderung der Szene, d. h. im Ausprobieren von gedachten, erwünschten oder vielleicht auch von real-möglichen Handlungsalternativen.

Literaturverzeichnis

Brecht, Bertolt: Der Bettler oder Der tote Hund, in Ges. Werke 7, Stücke 7, Werkausgabe eds, Ffm 1967

Gipser, Dietlind: Augusto Boals Theater der Unterdrückten, in Korrespondenzen, heft 2, 1986/7, S. 1-4

Kassem, Nabil: Dialogspiel-Lernstrategie für Deutsch als Fremdsprache in Ägypten, Essen 1982

Papyrus, Deutschsprachiges Monatsmagazin in Kairo

Shafik, Viola: Die Geschichte des Films in Ägypten, in Hollywood am Nil, Begleitheft zur Retrospektive ägyptischer Filme, Hrsg. Initiative Kommunales Kino Hamburg e.v. 1987

Youssef, Magdi: Brecht in Ägypten, Bochum: Brockmeyer 1976

Anschrift der VerfasserInnen:

Hinterm Horn 48, 2050 Hamburg 80

Lutz Carsten Gecks

„Des Kaisers neue Kleider“ – ein Versuch

Im zweiten Halbjahr 1987 hatten wir in der „Arbeitsstelle Theaterpädagogik – Seminar für deutsche Literatur und Sprache/Uni Hannover“ Gelegenheit, an einem Projekt des „Theaterpädagogischen Modellversuchs im Bildungszentrum Mühlenberg“ (Hannover, Leiter: Hans Zimmer) aktiv teilzunehmen.

Zugrunde lag dem Projekt die Absicht, in enger Anbindung an das Freizeitheim und die Integrierte Gesamtschule Mühlenberg, in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern Theater für Kinder des (kulturell vernachlässigten) Stadtteils Mühlenberg zu machen: Es wurde die Produktion eines Weihnachtsmärchens geplant.

Konzeption

Im Mittelpunkt der Arbeit des „Theaterpädagogischen Modellversuchs“ im Bildungszentrum Mühlenberg steht die theaterpädagogische Arbeit, d. h. die Anleitung zur Selbsttätigkeit. Wenn dabei Stücke zum Vorspielen herauskommen, was auch in der Absicht dieser Arbeit liegt, so handelt es sich aber dennoch nicht um Produktionen, die professionell allein zu diesem Zweck gemacht

worden sind. Ein Märchenspiel zu Weihnachten aber muß den Anspruch auf Professionalität in Ausstattung und Spielweise jedenfalls zu einem gewissen Maß erfüllen. Sicherlich gibt es da keine objektiven Maßstäbe, sie richten sich auch nach der Umgebung und dem gesamten „Theaterarrangement“. Technische Pannen, Versprecher, Fehler wird der Zuschauer in einem Freizeitheim eher verzeihen als in einem auf Perfektion des Ablaufs gerichteten Staatstheater. Dennoch erwartet der Zuschauer selbstverständlich auch hier Theater, das bunt, spannungsreich und lebendig ist.

Aus den Ansprüchen an das Weihnachtsmärchen und aus den konzeptionellen Bedingungen des „Theaterpädagogischen Modellversuchs“ ergaben sich **zwei Zielvorgaben**:

1. Das Märchenspiel sollte schauspielerisch einen gewissen Standard haben, um den oben benannten Ansprüchen genügen zu können. Das bedeutete, daß mit zumindest versierten erwachsenen Laien gearbeitet werden sollte.
2. Zugleich damit sollte aber der Versuch gemacht werden, die theaterpädagogische Arbeit in das Projekt zu integrieren. Das be-

deutete, daß die erwachsenen Mitspieler fähig und bereit sein sollten, sowohl an der eigenen Rolle als auch mit Kindern im Grundschulalter zu arbeiten.

Die Besonderheit und gleichzeitig die Schwierigkeit des Projektes lag in der **Integration** zweier unterschiedlicher, wenn nicht sogar sich ausschließender, konzeptioneller Stränge: während die theaterpädagogische Arbeit von Erwachsenen und Kindern auf Selbsttätigkeit zielt, enthält der aufführungsbezogene Teil notwendig Elemente von Disziplinierung und Anleitung, die dem Postulat der prozeßorientierten Selbsttätigkeit per se widersprechen. Das Besondere (im theaterpädagogischen Sinne) dieses Projektes war es nun, beide Stränge vermitteln zu wollen, daß nicht der eine den anderen dominiert.

Realisierung

Nach Vorstellung des Projektes und nach Werbung für das Projekt in den Grundschulen Mühlenberg und Wettbergen formierte sich eine zum Schluß aus 9 Kindern (8 Mädchen, 1 Junge [!]) bestehende Gruppe und ein Team von sieben Erwachsenen, von denen fünf spielten, zwei sich auf die theaterpädagogische Arbeit beschränkten. Von den fünf Spielern arbeiteten wiederum drei an der theaterpädagogischen Arbeit mit. Bei der Stückauswahl fiel die Wahl auf das Märchen von Andersen „Des Kaisers neue Kleider“, Hans Zimmer hatte eine vorläufige Textfassung erstellt.

Die Handlung des Märchens – wohl auch als Parabel zu bezeichnen – ist einfach und fortschreitend, also schon als „dramatisch“ zu bezeichnen. Es gibt fünf Hauptakteure: Kaiser, zwei Minister (Beamte) und zwei Betrüger. Zugleich aber läßt Andersen auch Hofstaat und Bürger auftreten, die in Einzelrollen nicht konturiert sind. Schließlich natürlich das Kind, das die Dummheit des Kaisers entlarvt. (In unserer Produktion wurde die Rolle durch ein Mädchen aus der Grundschule Wettbergen besetzt.) Die Struktur des Stoffes erschien für die beabsichtigte Integration theaterpädagogischer Arbeit und Schauspielerei besonders geeignet. In den Sommerferien wurde vom Leiter des Projektes und des Modellversuchs eine Spielfassung hergestellt, die die genannten fünf Rollen und die Rolle des Mädchens enthielt sowie zwei Liedtexte. Eine Bürgerszene (Ort: Marktplatz) wurde vorgesehen, aber nur zum Teil ausgeführt. Der Marktplatz blieb gewissermaßen noch leer. Diese Szene sollte erst mit der Kindergruppe entwickelt werden.

Theaterpädagogische Arbeit und Inszenierung

Die Arbeit im Projekt fand statt im Zeitraum von August 87 (Ende der Sommerferien) bis Dezember 87 (Aufführungen). Konzeptionell teilte sich die Realisierung in zwei Phasen, die auch zeitlich voneinander abzugrenzen sind: Im August/September fand vor allem die theaterpädagogisch orientierte Projektphase statt; im Oktober/November/Dezember die im engeren Sinne aufführungsbezogene Phase.

1. Phase

Diese Phase diente zum einen der Hinführung der Kindergruppe zur Thematik des Stückes mit Hilfe besonderer theaterpädagogischer – spielpädagogischer – Mittel. Zum anderen dazu, den Theaterpädagogen einen Erfahrungsraum bereitzustellen, um bestimmte theaterpädagogische Methoden mit den Kindern zu erproben. Zu diesem Zweck erarbeitete die Erwachsenengruppe theoretisch/praktisch einen Ablaufplan, der dann an den darauffolgenden Spielnachmittagen mit den Kindern durchgeführt oder auch verändert wurde – je nach absehbaren Interessen der Kinder. Diese Treffen fanden in der Regel wöchentlich jeweils 4stündig statt.

Um einen Eindruck von dieser Projektphase zu vermitteln, zeigen wir wesentliche Elemente dieser Phase im folgenden auf: In den jeweils 2stündigen Treffen der **Theaterpädagogen** wurden Spiele aus den unterschiedlichen theaterpädagogischen Bereichen zusammengetragen: Spaßspiele, Kennenlernspiele, Haltungsspiele, pantomimische Vorübungen, gestisch-mimische Typisierungsversuche, Bewegungsübungen etc. Diese Spiele/Übungen wurden erprobt und auf ihre Anwendbarkeit hin diskutiert. Jeweils ein Theaterpädagoge erklärte sich bereit, auf Grund des eben erarbeiteten Materials das nächste Treffen mit den Kindern zu planen und durchzuführen.

In der Spielleiterarbeit mit den Kindern stellten sich übliche pädagogische Probleme ein: Unterforderung und Langeweile durch Wiederholung von Sequenzen; zu wenig Animation bei dynamischen Spielen; zu wenig Strukturierung und Erklärungen bei schwierigen Spielen (oft hilft auch einfaches Vormachen statt langer Erklärungen); Phasierung (die sinnvollen Übergänge von einem Spiel zum anderen sollten überlegt sein, z. B. wenn die Kinder sich in einem Spiel am Boden befinden, sollte das nächste Spiel daran anknüpfen); Wechsel der Spielarten etc. Die Reflexion dieser Schwierigkeiten war wesentlicher Bestandteil in der Gruppe der Theaterpädagogen.

2. Phase – Arbeit am Stück (Kindergruppe)

Die 2. Phase begann damit, daß gezielter auf das Stück hingearbeitet wurde, insbesondere auf die Marktplatzszenen. Dabei wurden die in der 1. Phase gebrauchten Spiele nicht mehr schwerpunktmäßig eingesetzt. Entgegen der ursprünglichen Planung wurde die Inszenierung der von den Kindern gespielten Marktplatzszenen wesentlich aufwendiger, so daß die Inszenierung der Hofstaatszenen abgekoppelt werden mußte. Hier kam ein glücklicher Zufall zu Hilfe, nämlich daß eine Theaterpädagogin im Freizeithaus Vahrenwald eine 5köpfige theatererfahrene Kindergruppe (11–12 Jahre alt) leitete, die die Hofstaatszenen übernehmen konnte.

Nachdem die Marktplatzszenen anfangs aus der Improvisation entwickelt wurden (Einzel szenen), bekam das Gesamte der Marktplatzszenen eine Struktur, aus der die endgültige Textfassung erarbeitet wurde. Dann begann die Probenarbeit: Haltungen, Bewegung, Artikulation, Mimik etc.

2. Phase – Arbeit am Stück (Erwachsenengruppe)

Diese Phase begann mit der recht feierlichen Vorlesung des Stückes durch den Autor der Bühnenfassung. Diese Phase lief getrennt von der Arbeit und der anschließenden Verteilung der Rollen in der Kindergruppe. Neben der Arbeit in der Kindergruppe wurden intensive Proben am Stück mit der Erwachsenengruppe abgehalten. Ein gemeinsames Wochenende nach den Herbstferien läutete diese Phase ein, es wurde – maßgeblich nach den Anweisungen des Regisseurs – der Grundstein für die spätere Aufführung gelegt: Arbeit an Stimme, Artikulation, an Haltungen, Bewegung, Mimik, am Zusammenspiel und der Darstellung des Zusammenhangs von innerer und äußerer Haltung; einzelne Szenen wurden strukturiert und entwickelt, wobei die vorliegende Textfassung im wesentlichen beibehalten wurde. Im weiteren Verlauf wurde wöchentlich durchschnittlich zweimal an der Inszenierung gearbeitet; Einzel- und Gruppenproben fanden statt; Terminschwierigkeiten traten häufiger auf als erwartet; ebensowenig waren einige Schwierigkeiten in der Schauspielerguppe vorhersehbar; die Aufführungstermine übten zudem noch einen zeitlichen Druck aus, der insbesondere in der eigentlichen Gesamtprobenphase sichtbar wurde.

Aufführung

Die Premiere des Stückes war für den 10. Dezember angesetzt worden. Im November begann die eigentliche Inszenierungsarbeit, die Proben fanden mit Kinder- und Erwachsenengruppe auf der Bühne statt, die Kooperation mit Musikern, mit dem Freizeithaus, mit den technischen Mitarbeitern begann, die Bühne wurde gestaltet, kurzum: die Professionalität des Projekts zog ein, die uns vorher gar nicht bewußt geworden war. Es zeigte sich, daß es sich um ein Großprojekt handelte, an dem immerhin 70–80 Personen beteiligt waren. Es fanden drei Aufführungen im Großen Saal des Bildungszentrums hauptsächlich vor Kindern der umliegenden Schulen statt. Mehr Aufführungen waren aus räumlichen Gründen nicht möglich, allerdings stellte sich die Zahl der Aufführungen als zu gering heraus. Bei einer maximalen Auslastung des Raumes durch 200 Personen bedeutete das, daß wir Kartenwünsche von 5. Klassen der IGS Mühlenberg und der Grundschule Mühlenberg zurückweisen mußten. Alle drei Aufführungen waren ausverkauft, was auf den bestehenden Bedarf nach den Weihnachtsmärchen im Stadtteil verweist. Insgesamt war die Aufnahme des Stückes gut, das Unternehmen konnte im Ergebnis als Erfolg gewertet werden. Ein schon in der Konzeption angelegtes Problem fand sich allerdings auch in folgender Kritik wieder: Die

Ergebnisse der theaterpädagogischen Arbeit beschränkten sich – auf die Aufführung bezogen – weitgehend auf die Marktplatzszenen. Diese Tatsache erschien manchen Kritikern, als habe die Arbeit mit den Kindern lediglich „Alibifunktion“ gehabt. Obgleich die Arbeit auf der Bühne den Kindern selbst viel Spaß gemacht hat, so daß der „Alibi-Vorwurf“ in Bezug auf die Motive der Kinder entkräftet ist, zeigt sich hier trotzdem das theaterpädagogische Problem der Kombination von Vorführstück und theaterpädagogischer Arbeit, ein Problem, das sich auf mehrere Bereiche erstreckte.

Reflexion

Probleme in der Arbeit mit den Kindern

Bei einer Konzeption, die sich vornimmt, sowohl mit Kindern als auch für Kinder theaterpädagogisch zu arbeiten, mit anderen Worten: eine Konzeption, die theaterpädagogische Arbeit mit einer Theaterarbeit verbinden will, die wesentlich auf das Produkt orientiert ist, verwundert es nicht, daß sich auch in der Praxis Widersprüche auftun!

Dieses äußerte sich bei den Kindern auf mehreren Ebenen. In der Phase 1 waren die Kinder sehr motiviert, sie hatten oft einfach Spaß an den Spielen. In der 2. Phase kamen – von einem Teil der Kinder deutlich gefordert – der „Produktzwang“, die Aufführung hinzu. Je weiter die 2. Phase voranschritt, desto weniger war der Spaß an der Sache, die Eigenaktivität, freies Spiel gefragt. Es mußte für die Aufführung geprobt werden, und das erforderte Disziplin und Selbstzurücknahme, die den Kindern verständlicherweise oft schwerfiel. Da sie zudem im Gesamt des Stückes hauptsächlich die Marktszene darzustellen hatten, gab es weite Leerlaufphasen – aus der Sicht der Kinder – in den gemeinsamen Proben mit den Erwachsenen. So problematisch der Produktionszwang bei der Theaterarbeit mit Kindern auch immer sein mag, so wichtig aber ist das Erlebnis, eine Aufführung zustande gebracht zu haben.

Probleme innerhalb der erwachsenen Darstellerguppe

Das gemeinsame Wochenende zu Beginn der „Schauspielerarbeit“ hatte nicht den implizit gewünschten Erfolg: In einer ersten intensiven Arbeit am Stück sollte sich ein „Ensemble“ bilden, ein Team. Es ist nicht zu übersehen, daß zwei von Anfang an existierende „Subgruppen“ bestehen blieben. Die Teilnehmer brachten unterschiedliche Vorerfahrungen und Interessen mit. Daraus erwachsen gruppendynamische Schwierigkeiten, Probleme im Umgang miteinander, die die Arbeit belasteten insbesondere dann, wenn auf der Bühne Zusammenspiel gefordert war. Sicher nicht zufällig spiegelte sich der private Gegensatz in der Bühnenkonstellation wieder. Gleichmaßen nicht zufällig war wohl, daß die Konfliktlinie zwischen den eher „theaterpädagogisch“, d. h. am Arbeitsprozeß interessierten Darstellern auf der einen Seite und den eher am Produkt orientierten „Schauspielern“ verlief.

Der im Projekt enthaltene Grundwiderspruch zwischen Produkt- und Projektorientiertheit fand sich also auch im Verhältnis der am Projekt arbeitenden Erwachsenen wieder. Dieses Problem führte auch zu einem deutlichen Übergewicht der Anweisungsregie, die den Darstellern wenig Raum ließ, sich in die eigene Rolle einzufühlen, um auf Grund einer stetig sich entwickelnden Haltung die eigene Rolle auszufüllen. Das Verhältnis von innerer zu äußerer Haltung ist ein Problem der Methode, das besonders dann zu berücksichtigen ist, wenn es sich um nicht-professionelle Theaterarbeit handelt, die theaterpädagogischen Ansprüchen genügen will.

Prozeß und Produkt?

Hinter der Konzeption dieses Projekts standen zwei theaterpädagogische Richtungen, deren Pole ich idealtypisch folgendermaßen skizzieren möchte:

a) Prozeßorientierte Theaterpädagogik ist vorrangig an den Lernprozessen der Teilnehmer orientiert, u. U. auch an selbstreflexiven Lernprozessen, wobei das Medium des Lernens ein Text sein kann, aber nicht muß. Vorrangig ist hier der Ganzheitlichkeitsanspruch, d. h. das Körperliche, Geistige und Emotionale durch Theatrales in ein ganzheitliches Lernen zu überführen. Eigeninitiative, Kreativität, Erweiterung der Erfahrungstätigkeit stehen hier im Zentrum, das als Prozeßhaftes anzusehen ist. Das Motto: „Theaterspielen für sich selbst, nicht für Außenstehende“.

b) Produktorientierte Theaterpädagogik zielt auf die Darstellung vor Zuschauern, sie will dort etwas bewirken, sie will dort Lernprozesse anregen, sie will ästhetisch wirken, die kulturelle Handlungsfähigkeit (Rezeptionsfähigkeit) erweitern und möglichst Vergnügen produzieren. Die Lernprozesse der Darsteller sind diesem Ziel untergeordnet. Motto: „Theaterspielen für Zuschauer“.

In unserem Projekt sind konzeptionell beide Stränge angelegt worden und sind auch in den unterschiedlichen Phasen aufzufinden. Während in der ersten Phase die Prozeßorientiertheit überwog, hatte in der zweiten Phase die Produktorientiertheit naturgemäß das Übergewicht. Beide theaterpädagogischen Ansätze haben ihre positiven Grundelemente, das Problem besteht in einer gelungenen Vermittlung. Gelingen ist sie u. E. nicht völlig, da mit dem Feststehen der Aufführungstermine der Aufführungszwang die Arbeit mit den Teilnehmern (Kindern und Erwachsenen) nur noch in Richtung Produkt zuließ. Geruhsames, authentisches Einfühlen der Rollen, das Hineinfinden in die eigene Haltung, möglichst große Eigeninitiative der Darsteller wurde unter dem Zeitdruck erschwert. Die Darstellung nach Regieanweisungen, das Üben, das Einstudieren stand in der zweiten Phase im Vordergrund. Freilich nicht um seiner selbst willen, sondern mit dem Ziel, Kindern der Stadtteile eine Aufführung vor Augen zu führen, die für sie zum Erlebnis werden sollte. Und dieses ist allem Anschein nach gelungen.

Das Fortbildungsprojekt Szenisches Spiel

ist ein Forum für Diplom-Pädagog/innen, Lehrer/innen und Sozialwissenschaftler/innen, die in den letzten Jahren in gemeinsamer Arbeit mit Dr. Ingo Scheller, Akademischer Oberrat im Fachbereich Kommunikation und Ästhetik an der Universität Oldenburg, das Szenische Spiel als Lernform in Schule und Hochschule systematisch untersucht, erprobt und konzeptionell entwickelt haben.

Im Rahmen des Projekts bringen wir unsere Erfahrungen ein und eröffnen uns so auch neue Tätigkeitsfelder. Seit 4 Jahren arbeiten wir sowohl in der Lehreraus- und -fortbildung als auch in sozial- und kulturpädagogischen Bereichen. Dabei haben wir praxisorientierte Materialien erarbeitet, die im Unterricht und in Projekten erprobte Spielverläufe dokumentieren. Ein Teil der Materialien liegt bereits als Broschüren gedruckt vor.

Wir verstehen uns nicht nur als Pädagogen, die ihre Erfahrungen und Fähigkeiten an andere Pädagogen und Jugendliche weitergeben, sondern auch als eine Gruppe, die in einem praxisbezogenen Forschungsprozeß Theater-, Spiel- und Reflexionsformen erprobt, auf ihre pädagogische Wirksamkeit hin untersucht und weiter entwickelt.

Bei dieser Arbeit werden wir vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Oldenburg unterstützt.

Rückfragen, Anmeldung und Informationsmaterial über Projekte und Seminare:

Fortbildungsprojekt „SSP“ – Uni Oldenburg
c/o ZpB, Postfach, 2900 Oldenburg, Telefon (04 41) 7 98–31 25/23 26

Theater und Jugendkultur

Für die darstellende Ausdrucksvielfalt des Spiels im Medienzeitalter

Ganz selbstverständlich wird das Kinder- und Jugendtheater der Jugendkultur zugerechnet. Ist das aktuell noch richtig? Können wir das Theater als einen Bestandteil der Jugendkultur heutzutage bezeichnen? Ich glaube nicht. Wahrscheinlich ist es müßig, dieser Frage nachzugehen, wenn wir etwas über die Bedeutung des Theaters für junge Menschen erfahren wollen. Aufschlußreicher erscheint mir zu fragen: Wie verhält sich das Theater zur Jugendkultur heute? Doch bevor über das Theater Auskunft gegeben werden kann, ist es notwendig, sich über den Begriff „Jugendkultur“ zu verständigen.

Was ist Jugendkultur?

Kindheit und Jugend sind gesellschaftliche und historische Begriffe. Aus biologischer und psychologischer Sicht wurde darunter ein langer Abschnitt des Reifungsprozesses des Nachwuchses verstanden. Je nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen unterlag er unterschiedlicher Länge und Intensität, bis er in die Gesellschaft der Erwachsenen einmündete und der Nachwuchs den Platz der Elterngeneration einnehmen konnte.

Kulturelle Beeinflussungen und Formen, insbesondere Erziehung und Bildung wie zum Beispiel die Schule und schließlich auch das Jugendtheater, waren immer pädagogische Vermittlungsinstitutionen der Erwachsenen, mit denen sie ihren Nachwuchs für eine erwartete oder erhoffte Aufgabe in der Gesellschaft vorbereiten wollten. Ihre Erfahrungen und Vorstellungen sollten auf diese Weise weitergereicht werden. Die Autorität lag immer bei den Erwachsenen. Sie bestimmten, welche Normen, Verhaltensweisen und Ausdrucksformen für das Erwachsensein notwendig sind. Sie konnten sich auf das Recht der Älteren berufen, die aufgrund ihrer Lebenserfahrung um die Dinge wußten, die ein junger Mensch für „das Leben“ braucht. Nur die Erwachsenen galten als befähigt, wirklichkeitsadäquat handeln zu können.

- *Warum hast du mir das Kleid so lang gemacht, Mutter?*
- *Du wirst vierzehn Jahr heute!*
- *Hätt ich gewußt, daß du mir das Kleid so lang machen würdest, ich wäre lieber nicht vierzehn geworden.*

Mit diesem Mutter-Tochter-Dialog beginnt das berühmte deutsche Jugendstück **Frühlings Erwachen** von Frank Wedekind, 1890/91 geschrieben. Der Begriff „Jugendkultur“ war zu diesem Zeitpunkt noch unbekannt. Die Kultur der Jugend war noch von den Erwachsenen bestimmt, schon in der Kleiderfrage. Die Mutter entschied, was sich für die Tochter schickt. Aber die Tochter protestiert schon, wenn auch noch zaghaft.

Das änderte sich bald. Unter anderem durch die Kleidung von Jugendlichen des „Wandervogels“, deren lockere Form sich von den Kleiderregeln der Erwachsenen wenige Jahre später deutlich und provokativ unterschied. Damit wurde Jugendkultur im Anfang dieses Jahrhunderts in Deutschland auf den Straßen sichtbar. Jugendkultur wurde zu einem Kampfbegriff gegen die Erziehung der Kaiserzeit (Hartwig, 65). „Das Schlagwort Jugendkultur“, so schreibt 1914 der Pädagoge Gustav Wyneken, der mit dem Pädagogen Siegfried Bernfeld diesen Begriff vielleicht überhaupt erst geprägt hat, „bedeutet (. . .) einen besonderen jugendlichen Lebensstil.“ Er propagierte, „eigene Interessen und Ideale, ja eine eigene Sprache und Gesinnung zu schaffen“ (Wyneken).

Grips-Theater, West-Berlin, 1986/87, Songtext aus der musikalischen Revue: **Linie 1:**

*Doch ich leb heute! Nur heute! Leb ich gestern? Leb ich morgen?
Nee: heute! Die Erde ist zur Sau. Aber wir sind himmelblau. Wir wollen Spaß haben! Spaß haben! Right now!*

Diese Sprache ist uns vertraut: Jugendsprache, Sprache der Popmusik, Sprache einer Generation, die bei uns in der Bundesrepublik „No-future-Generation“ genannt wird. Diese Sprache ist gegenwärtig ein wesentlicher Bestandteil der Jugendkultur.

Was verbirgt sich heute außerdem hinter dem Begriff Jugendkultur? Mehr als Wyneke je ahnen konnte, ist Jugendkultur inzwischen zu einem Lebensstil geworden, der alle sozialen Lebensbereiche und nahezu alle Altersstufen durchzieht (Richard, 49 ff). nicht länger sind die Erwachsenen die alleinigen Repräsentanten der Wirklichkeit, diejenigen, die darin adäquat zu handeln verstehen; nicht länger können die Erwachsenen sich auf Erfahrungen berufen, die sie in kulturellen Formen weiterzugeben haben, die nur sie selber bestimmen. Aber Jugend ist auch kein begrenztes und selbstbestimmtes Lebensfeld mehr mit einer eigenen Jugendkultur, die die Jugendbewegung im Anfang dieses Jahrhunderts sich erkämpfen wollte oder die wir in den 50er und 60er Jahren als Rock-and-Roll-Kultur erleben konnten. Heute, unter den Bedingungen der elektronischen Medien und ihrer Kommunikationsformen sowie ihrer Simulationssysteme und vor den Marktgesetzen der Konsumgesellschaft, scheinen alle Generationen gleich.

Jedenfalls stehen alle Generationen heute gleichermaßen vor einer Wirklichkeit, die sie vorwiegend nur medial erleben, die ihnen aus zweiter Hand gegeben wird (Bauer/Hengst). Besonders die elektronischen Medien: Radio, TV, Video, Computerkommunikation formieren eine Sprache und ein Ausdrucksverhalten, in denen der Schein einer authentischen Jugendkultur zur allgemeinen Verkehrsform nahezu aller Altersgruppen und sozialen Statusgruppen erhoben wird. Die Beherrschung dieser Verkehrsform entscheidet immer mehr über den sozialen Erfolg oder Mißerfolg. Damit hat die Eigenständigkeit einer „Jugendkultur der Jugend“ ihr Ende erreicht.

Es bilden sich jedoch Subkulturen. In der Vielfalt dieser Subkulturen – sofern sie nicht nur Modellierungen der allgemeinen elektronischen Kultur sind, sondern Eigenterrain einer Gruppe darstellen – entstehen allerdings neue jugendkulturelle Strukturen. Aber auch diese Subkulturen sind häufig nicht mehr ausschließlich an den Altersstatus Jugend gebunden. In diesen Subkulturen drückt sich eher eine persönliche Haltung aus – widerständig oder affirmativ zum Bestehenden –, die der einzelne Jugendliche wie Erwachsene mit anderen Gleichgesinnten gegenüber der sozialen Wirklichkeit einnehmen will. In der Art und Weise der Lebensform wird diese Haltung sichtbar gemacht: in der Kleidung; durch Symbole wie Stickers, mit denen man sich schmückt; durch Haartrachten; durch Treffpunkte wie Kneipen und Festivals; durch Wohnkultur und Formen des Zusammenlebens; durch Kultfiguren, Kultmusik; im Gestus der Sprache und des Körpers. Dem Theater wird in dieser Entwicklung der Jugendkultur kein wesentlicher Platz mehr eingeräumt. Dennoch steht das Theater in einem besonderen Verhältnis zu ihr. Wie verhält sich das Theater? Wo liegen seine Möglichkeiten?

Video statt Romeo

Auch der amerikanische Medienwissenschaftler Neil Postman postuliert ein Verschwinden der Kindheit und Jugend durch die neuen Medien, insbesondere durch die Fernsehkultur. Ein Indiz dafür – neben dem Verlust des Schamgefühls, dem Schwinden der Erziehungsbereitschaft der Erwachsenen, dem Verlust des Geheimnisses des Erwachsenenlebens etc. – sieht Postman ebenfalls in der Kleidung der Kinder und Jugendlichen. Sie ist jetzt der Kleidung der Erwachsenen angeglichen. Für die USA stellte Postman 1984 fest, daß die ganze Welt nicht mehr wie bisher eine Bühne ist, sondern nur noch „eine Fernsehsituationskomödie sein soll . . .“. Er warnt: „Fernsehen ist nicht bloß Unterhaltungsmedium. Es ist eine Philosophie des öffentlichen Diskurses und genauso fähig, eine ganze Kultur zu verändern, wie es seinerzeit die Druckerpresse war. (. . .) Die Folge ist, daß Amerika als erste Kultur der Welt Gefahr läuft, sich buchstäblich zu Tode zu amüsieren“.

Bedeutet diese Entwicklung, daß das (Jugend-)Theater seine Rolle ausgespielt hat, das Fernsehen seinen Platz eingenommen hat? Video statt Romeo? Immerhin gibt es eine Tendenz im

Jugendtheater, die diese Entwicklung sehr ernst nimmt und versucht, durch eine Änderung der Theatermittel auf die von Postman festgestellte Situation zu reagieren. Wir können beobachten, daß im Wettkampf um die Zuschauergunst zwischen Theater und Fernsehen das Theater dadurch sich kulturelle Konkurrenzfähigkeit erhalten will, indem es sich häufiger dem Fernsehen anpaßt. Die Theaterdramaturgie ahmt die Schnittdramaturgie von Filmen und Videoclips nach. Dem Glamour und der technischen Perfektion, auch der scheinbaren Wirklichkeitsnähe und Aktualität des Fernsehens wird nachgeeeifert. Theaterstücke werden wie Fernsehshows inszeniert. Das besonders Verlockende soll sein, daß es wie TV ist, nur TV live, wie eine Teilnahme im Fernsehstudio. Auf diese Weise soll der Platz des Theaters in den neuen Jugendkulturen gesichert werden. Ein aussichtsloses Unternehmen. Die völlig anderen Voraussetzungen des Theaters können ästhetisch überhaupt nicht mit den elektronischen Medien konkurrieren, sondern müssen zu einer dilettantischen Simulation von Fernsehtechnik verkommen. Die Zuschauer werden sich langweilen und ausbleiben. Nicht zuletzt ist auch der Sinn der Fernsehimitation mehr als fraglich. Sicherlich ist das Theater zuerst eine Stätte der Unterhaltung – was das Fernsehen schon lange geworden ist. Dies hat Bert Brecht immer betont. Aber Unterhaltung im Theater ist gekoppelt an Sinnproduktion im sinnlichen Erleben seiner Zuschauer – was das Fernsehen für sich nicht in Anspruch nehmen kann.

TV ist Simulation als Wirklichkeit, Theater dagegen Simulation als Spiel. Das ist das Besondere des Theaters. Theater kann jeden Ort zu jeder Zeit in eine theatralische Situation verwandeln. Es bedarf nur eines Spielers und eines Zuschauers. So wird Theater zu einem einmaligen Versuchsort für Verkörperungsentwürfe und Ausdrucksformen, zu einem Bilderort der Sinne, Gefühle, Wünsche und der persönlichen wie sozialen Beziehungen der Menschen untereinander. Gerade diese Fähigkeit zur direkten expressiven Imagination ist etwas, was das Fernsehen niemals mit dem Theater teilen kann. Simulation im Spiel bleibt auch im Medienzeitalter eine existentielle Grundbedingung des Menschen, wie sehr auch gesellschaftliche Entwicklungen diese zu ändern suchen.

Der Wettkampf zwischen Romeo und Video sollte erst gar nicht begonnen werden. TV und Video sind Teil unserer gesellschaftlichen Realität geworden, gehören aber nicht zu den existentiellen Grundbedingungen des Menschen. Es wird niemals den Grund geben, daß Kinder und Jugendliche deswegen nicht ins Theater gehen wollen, weil sie TV zu Hause haben. Im Kern werden dann immer andere Gründe vorliegen, zum Beispiel weil sie schlechte, d. h. langweilige Theatererfahrungen gemacht haben. Romeo wird auch im Medienzeitalter unser imaginärer Spielgefährte bleiben, gemacht aus dem Stoff, aus dem die Träume sind. Diese hat das (Jugend-)Theater nach wie vor auf der Bühne zu verwirklichen.

Jugendtheater und Öffentlichkeit

Theater als Jugendtheater ist zu einer eigenen Institution geworden. Das Jugendtheater ist stolz darauf, eine selbständige Theaterform neben der Oper, dem Schauspiel, dem Ballett zu sein. In der Bundesrepublik sprechen wir folglich von der vierten Theatersparte.

Diese Form des Spartentheaters ist sicher notwendig, um im kulturellen Leben als definierbare Lobby gegenüber den Geldgebern seinen Platz behaupten zu können. Jugendtheater wird dort nach wie vor als Erziehungsaufgabe verstanden, die erst Subventionen legitimiert. Theater als eigenständiger kultureller Bereich, der viel komplexer ist als Erziehung oder bloße Unterhaltung, ist ökonomisch schwer durchzusetzen. So entsteht die Gefahr, daß Jugendtheater nur noch als pädagogische Institution anerkannt wird und schließlich sich selbst so begreift. Aus Theater wird Theaterpädagogik. Das spüren die Kinder und Jugendlichen und verlieren die Lust am Theaterbesuch. Das Theater muß etwas mit ihrer Lebensweise zu tun haben. Und diese Lebensweise darf nicht pädagogisch gesteuert werden.

Das Theater muß sich auf die Mittel des Theaters besinnen. Seine Aufgabe als Jugendtheater ist es, diese Mittel in die Veränderung

der Gesellschaft durch die elektronischen Medien operativ einzubringen. Die Zuschauer müßten im Theater etwas entdecken können, was sie sich dringend wünschen, jedoch in den anderen Medien nicht finden können. Dieses dringende Bedürfnis müßte zugleich höchst unterhaltend befriedigt werden. Diese Forderungen an ein neues (Jugend-)Theater führen mich zu dem Problem des Verhältnisses von Theater und Öffentlichkeit.

Der amerikanische Soziologe Richard Sennett stellt in seinem Buch „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“ (1983) die These auf, daß neben anderen Ursachen auch durch die elektronischen Medien das menschliche Leben auf seine Privatsphäre verwiesen ist. Öffentlichkeit findet heute als kulturelles und soziales Leben der Subjekte nicht mehr statt. Das Leben ist intim geworden, Identität eine Privatangelegenheit. Die Gesellschaft wird heute allein nach psychologischen Kriterien gemessen. Zentral wird ein Persönlichkeitsverhalten erwartet, in dem der Mensch einzigartig und einmalig nur noch sich selbst darstellt. Eine soziale wie kommunikative und damit eine öffentliche Präsentation der Selbstdarstellung findet nicht mehr statt. Der Mensch spielt nur noch eine Rolle: seine eigene, ohne selber etwas darzustellen. Sennett spricht davon, daß der Mensch zum Schauspieler ohne Kunst geworden ist.

Die hier nur knapp wiedergegebenen Thesen von Sennett korrespondieren mit der zuvor skizzierten Entwicklung vom Verschwinden der Kindheit und eigenständigen Jugendkultur. Wenn Jugendkultur in eine allgemeine Medienkultur überführt wird, kann sich in der Kinder- und Jugendzeit auch keine Öffentlichkeit mehr ausbilden. Die neuen Subkulturen sind bestenfalls Reservate von jugendkulturellen Teilöffentlichkeiten, die zumeist schnell von der allgemeinen Medienkultur überlagert werden. Ihrem Verhalten nach sind sie nach innen, auf die Gruppe selber gerichtet und für sich selbst „intime Gesellschaften“. Die öffentlichen Rollen werden den festen und künstlichen Typologien der Medien überlassen, zum Beispiel der Serienheld im Fernsehen, die Kultfiguren der Popmusik etc. Währenddessen suchen die Jugendlichen in den Symbolformen ihrer Subkulturen ihre private „Rollenheimat“: ein fest definiertes Rollenmuster (role-set), über das sie ihr eigenes Selbst definieren und darstellen. Für diesen Prozeß gilt der Satz von Sennett mehr denn je, daß die Menschen Schauspieler ohne Kunst geworden sind. Anders gesagt: Weil der Mensch nicht mehr spielt, ist ihm seine „Kunst“, sein Ausdrucksvermögen abhanden gekommen, wodurch Öffentlichkeit jedoch erst kommunikativ hergestellt werden kann.

Sollte diese Annahme richtig sein, könnte kaum eine Kunstform darauf besser reagieren als das Theater. Für dieses darstellende Gesellschaftsspiel ist das Theater ein einzigartiges Modell. Hier liegen seine operativen gesellschaftlichen Möglichkeiten: Das Spiel mit Rollen, die Lust am Spiel mit Rollen, Die Entwicklung von Techniken und theatralen Modellen für Ausdrucksverhalten, die Entwicklung von Handlungen zum gestischen Ausdruck ist der wesentliche Prozeß des Theaters. Im Theater könnte der öffentliche Ausdruck als Vielfalt des menschlichen Ausdrucksverhaltens und als kommunikative gesellschaftliche Orientierung geprobt und eingeübt werden. Diese Vorgänge seinem Publikum zu vermitteln, wäre die zentrale Aufgabe des heutigen Jugendtheaters.

Drei Thesen für das Jugendtheater

1. Das Jugendtheater darf sich nicht mehr auf seine traditionellen Adressen wie Jugend und Jugendkultur zurückziehen, sondern es muß sich öffnen für die komplexeren sozialen Gruppen und Altersgruppen der Subkulturen ohne Bestandteil dieser Subkulturen zu werden. In der Bundesrepublik sind die sogenannten „Freien Theater“ oder auch „Alternativen Theater“ oft nur Sprachrohr bestimmter Subkulturen: als Frauentheater, als Schwulentheater, als Anti-Atomkraft-Theater etc. Jedoch müßte das neue Jugendtheater die mobile Ästhetik und die thematische Aktualität dieser Theatergruppen aufnehmen, ohne auf den Reichtum der Geschichte des Theaters zu verzichten. Seine Aufgabe darüber hinaus wäre es, zwischen den einzelnen Alters- und Sozialgruppen eine Durchlässigkeit im theatralen Modell aufzuzeigen, um damit die Gruppenisolation zu sprengen.
2. Theater ist ein öffentlicher Vorgang. Dadurch kann Theater Öffentlichkeit stiften. Ziel wäre es, die im Theater produzierten Ver-

haltensweisen (Ausdrucksprofile, wie Sennett sagt) wieder gesellschaftlich als persönlich initiierte kommunizierbar zu machen. Die Möglichkeit, im Theater vielfältige Ausdrucksformen für viele Rollen des Verhaltens sinnlich zu erleben, kann eigene Ausdrucksformen der Zuschauer aktivieren. Rollenverhalten wäre dann nicht mehr statisch und einmalig (wie im Fernsehen) festgelegt, sondern kann als Potenz erlebt werden, mit vielen Rollen öffentlich auftreten und spielen zu können. Der starren Typologie des Fernsehheldens, der zum kulturellen Vorbild avanciert ist, wird die Fähigkeit zum Spiel und Ausdruck mit vielen Rollen entgegengesetzt. Der kleine Schritt könnte vielleicht gelingen, vom kulturellen Klischee zur kulturellen Identitätsbildung zu gelangen. Kulturelle Identitätsbildung orientiert sich dann nicht mehr an medial vorgegebene Muster, sondern entwickelt sich aus der Lust an der eigenen sozialen und persönlichen Rollenentfaltung und Rollengestaltung.

3. Das Theater ist nicht besser als TV. Es ist anders. Unter diesem Aspekt müßte das neue Jugendtheater antreten. Theater ist sinnlich in direkter „face-to-face-Kommunikation“. Kinder, Jugendli-

che und Erwachsene werden mit den elektronischen Medien immer mehr umgehen, zu ihrem Nachteil wie auch zu ihrem Nutzen. Das Theater hat nun nicht die Aufgabe, mediale Nachbesserungsarbeit zu betreiben. Es darf, gerade im Kinder- und Jugendtheater, kein Erziehungstheater bleiben. Unter den Bedingungen der simulierten Wirklichkeit durch die Medien, der Isolation einzelner oder von Gruppen, des Verlustes von Öffentlichkeit und kommunikativer Vielfalt kann das Theater nicht eine weitere, gewissermaßen bessere mediale Institution werden. Es würde an dieser Aufgabe scheitern. Das Theater muß noch deutlicher, noch schärfer seine wesentlichen Formen und Möglichkeiten entwickeln: die darstellende Ausdrucksvielfalt des Spiels. Im Spiel muß es freisetzen, was eine mediengerechte Wirklichkeit in uns verhindert: das eigene Wünschen und Träumen, Darstellungslust und Darstellungsanspruch für das eigene wirkliche Leben, auch außerhalb des Theaters.

(zuerst erschienen in: Wolfgang Schneider (Hrsg.) für die ASSITEJ, Grimm & Grips 1. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater 1987/88)

Theo Kinstle, Didier Doumergue, Anja Sternsdorff

Einhornfahrten – ein Theaterspektakel in fünf Bildern (1)

Wie ein Ort zum Projektort wird und wie sich der Arbeitsprozeß und die Folgen der gemeinsamen Erarbeitung eines Stückes aus der Sicht der Mitmachenden darstellen, wurde an anderen Stellen schon ausführlich beschrieben. (2)

Offen geblieben sind dabei bisher weitgehend alle Fragen nach den Voraussetzungen dafür, daß Laien in Zusammenarbeit mit Profis eindrucksvolles Theater machen können. Diese Voraussetzungen sollen im folgenden am Beispiel unseres Theaterprojekts mit der Bayreuther Naturfreundejugend „Einhornfahrten“ beschrieben werden. Auch in diesem Projekt haben Pädagogen und Theaterfachleute zusammen mit Laien und auf der Basis von erzählten Geschichten, gesammelten Bildern, Dokumenten und anderen Materialien ein Stück auf die Bühne gebracht. Damit ist auch schon ein Unterschied zum traditionellen Laienspiel angedeutet, das in der Regel, orientiert am „richtigen Theater“ (Staatstheater), fertige Stücke aus der großen Literatur bearbeitet, es darin dem professionellen Schauspiel, wenn nicht gleich-, so doch nachtut und folglich sich nicht selten dem Qualitätskriterium unterwirft oder unterworfen sieht, wie nahe es an das „Ideal Staatstheater“ heranreicht. Im Unterschied dazu waren unsere Stücke keine fertigen Produkte, weder aus der großen Literatur noch z. B. aus der Mundartdichtung (wiewohl beides zum Assoziationsmaterial werden kann). Sie entstanden erst und sie entstanden gemeinsam. Und während der Entstehung änderte sich der erste „Spielplan“, und es änderten sich dabei immer auch ein wenig die Spielenden: „Irgendwie ist die Welt für mich größer geworden“ (3).

Wenn wir im folgenden den Entstehungsprozeß der „Einhornfahrten“ beschreiben, so geht es uns vor allem darum zu zeigen, daß Laienspiel eine ganz eigene und ganz andere Qualität haben kann als professionelles Schauspiel und daß der Prozeß der Entstehung eines Stückes ein Prozeß der Herausarbeitung dieser besonderen Qualität ist.

Von der Jubiläumsschrift zur Theaterwerkstatt

Theaterspielen stand schon öfters einmal auf dem Programm der Bayreuther Naturfreunde. Deshalb schien die Idee, Theater zu spielen, zunächst nur die Neuaufgabe einer Aktivität, die allen schon immer hin und wieder Spaß gemacht hatte, dem einen als Mitspieler und dem anderen als Zuschauer. In die Diskussion kam die „Theateridee“ nach der Feier des 65jährigen Jubiläums. Man könnte doch auch einmal einen Vereinsabend ganz anders ge-

stalten. Zwar, so fanden alle, war diese Jubiläumsfeier sehr gelungen ausgefallen, und die Lokalzeitung hat es schließlich bestätigt. Und dennoch war die Stimmung ein wenig wie vor einem Jahr, als es um die Jubiläumsschrift ging und der stellvertretende Vereinsvorsitzende damals forderte: „Alles, nur nicht wieder das Übliche, bitte!“

„Das Übliche“, das sind Reden, kurze unterhaltsame Einlagen, gut essen und trinken . . . Nein, schlecht machen wollte das Jubiläumsfest im nachhinein niemand, und kritisieren ist ohnehin leichter als besser machen, das weiß man! Aber: „Besser machen“ oder auch nur einmal „anders machen“ schien plötzlich leicht. Die Unterstützung durch den Modellversuch war weiterhin zugesagt, und Stoff für ein eigenes Theaterstück gab es in Hülle und Fülle. Vor allem die „Geschichten ‚von Negern‘ und anderen wunderlichen Dingen“ in der Vereinschronik (4) schienen gut geeignet, was richtig Lustiges zu produzieren. Am Theaterspielen interessierte Laien gab es auch einige, und wo käme man in einem Verein hin, wenn sich nicht auch andere solidarisch auf ein Ziel einigen könnten. Da ließ sich schon das Notwendige machen, zumal mittlerweile auch klar war, daß die Unterstützung durch den Modellversuch in Person eines richtigen Regisseurs (und was es da sonst noch für Spezialisten für Kostüm, Bühne etc. braucht) daherkommen und dem Vorhaben dadurch zu Glanz verhelfen würde.

Die Arbeitsphase mit dem Regisseur wurde auf sechs Wochen festgelegt. In regelmäßigen Treffen bis zum Eintreffen des Regisseurs – mittlerweile nannte sich das Unternehmen „Theaterwerkstatt“ – sollten alle für ein Stück interessante Materialien aufbereitet und bereitgestellt werden. Der Theaterfachmann sollte nach seiner Ankunft gleich mit der Inszenierung anfangen können.

Doch diese Treffen hatten es in sich. Die Geschichten, Bilder und Dokumente, die letztlich die Vereinschronik so lebendig gefüllt hatten, ließen sich zwar immer wieder zur Unterhaltung aller Anwesenden lesen, waren mittlerweile aber auch irgendwie weit weg oder zwischen zwei Buchdeckeln verschwunden. Besonders für die neu Hinzugekommenen, „nur“ am Theater Interessierten, waren es die Geschichten eben der (Jugend-)Gruppe, die die Vereinschronik gemacht hatte. Sie fanden keinen Zugang, das galt noch einmal in besonderer Weise für die mittlerweile dazugekommenen Nichtvereinsmitglieder.



1. Bild

Die Einhorndiener

Prolog

Die Diener des Einhorns, Max, Rosl und Karlheinz, putzen vormittags die Natur um nachmittags mitansehen zu müssen, wie alles von Touristen wieder zusammengetrampelt wird.



2. Bild

Die Kajakfahrer

Nach dem Kauf eines neuen, gelben Kajaks, trifft sich die Familie Meier an der Waldnaab. Wäre da nicht der erfahrene Kajaklehrer gewesen, dieser Ausflug wäre sicherlich den Bach runter gegangen



3. Bild

Der erste Preis

Wenn eine Weltfirma für Sonnenschutzöl eine Klettertour für die richtige Lösung eines Preisausschreibens aussetzt, dann kann ein solcher Gewinn in schwindelnde Höhen, aber auch an Abgründe führen.



4. Bild

Der Hüttenabend

Ein plötzlicher Wetterumsturz schneidet die in der Hütte verbliebenen Freunde der Natur von der Außen-

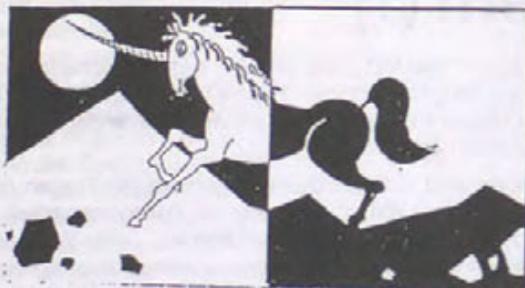
welt ab. Auch der Amateurfunker Paul kann keine Hilfe herbeirufen. Die Hüttengäste geraten in ein sehr unterhaltsames Spiel - wären da nicht einige mysteriöse Vorfälle.



5. Bild

Die Nachtwanderung

Auf der Rückkehr von einem feuchtfröhlichen Ausflug in die Kneipe drunten im Dorf, haben die heimkehrenden Touristen auf dem Weg zurück in die Hütte einige aufregende Erlebnisse: Sie begegnen mitten im Wald einem fernsehguckenden Freund der Natur. Zwei Stunden nach Mitternacht werden sie dann Zeuge einer Baumpflanzaktion, die ein Oberforstsekretär im Namen seiner Partei inszeniert. Gegen morgen geraten die Nachtwanderer dann noch in eine bedrohliche Situation.



6. Bild

Das Einhorn

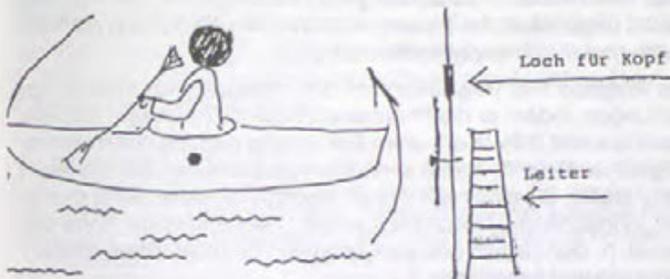
Im 'Mörderspiel' ist die Rache der Natur angelegt. Weil die Menschen unachtsam, naiv und damit auch gewaltsam mit der Natur umgegangen sind, rächt sich die Natur an den Zerstörern. Norma, zwar auch Sünderin, ist Überlebende. Sie verläßt die Hütte. Sie trifft die Toten, erkennt sie, diese aber nicht Norma. Max, ein Einhorndiener, der Vollstrecker der Rache der Natur, befiehlt: Er bedient sich der Toten als Sklaven. Diese transportieren in ihren Rucksäcken, bzw. auf den Rücken große, schwere Stücke. Dies sind die Dinge, die die Träger im Leben in der Natur zerstört haben (herausgerissene Blumen, abgehackte Bäume, gebrochene Steine etc.). Max überwacht die Lastenträger. Teil der Strafe ist auch, alle zweihundert Meter für ein Gruppenfoto posieren zu müssen. Die Teile, die sie auf ihren Rücken transportieren, werden jedesmal zusammengefügt - immer fehlt ein Teil, offensichtlich das Wichtigste. Norma, auf der Suche nach dem Schlüssel der Befreiung irrt umher. In einer Höhle entdeckt sie das fehlende Teil und kann es an sich bringen: Der Kopf des Einhorns. Die Sklaven der Einhorndiener können ihre Last zu einem Einhorn zusammenfügen. Das Fabeltier und auch sie sind wieder frei.

Materialsammlung I: Geschichten, Geschichten . . .

Da es noch vierzehn Tage bis zur Ankunft des Regisseurs waren, begannen die etwa zehn theaterbegeisterten Laien einmal wöchentlich neue Geschichten zu erfinden, die in einer kleinen Zeitung („Neues aus der Theaterwerkstatt“) festgehalten wurden:

„Licht an – Licht aus!“

Meine Damen und Herren, das Kanutenkabinett für jedermann. Kommen sie herauf, setzen sie sich rein. Nur 50 Pfennig! Die toll-kühne Eskimorolle vor- und rückwärts! Garantiert ungefährlich! Aus dem Publikum meldet sich jemand, geht auf die Bühne, steckt den Kopf durch das Loch.



Licht aus!

Der neonfarbene Schilläufer

Einfach super, der, der da die Bühne betritt! Riesig! Besonders faszinierend: Der neonfarbene Schianzug!!! Nur Kleinigkeiten irritieren. Beispielsweise trägt dieser Herr anstelle eines Passes für den Schilift noch das Preisschild um den Hals – Ski-Paradies now?

Wie vom Donner gerührt

Zwei bergesamkeitssuchende Naturfreunde freuen sich herzlich darüber, daß sie inmitten so viel unberührter Natur sitzen – sie machen Pause. Diese dient der Erholung und dem Wiedererstarren ihrer Kräfte. Sie versäumen nicht, den Picknickplatz ordentlich sauber zu machen. Plötzlich glaubt er, ein herannahendes Gewitter zu hören. Demgegenüber vermutet sie den Niedergang einer Steinlawine in unmittelbarer Nähe. Sie können sich nicht einigen – trotzdem beeilen sie sich mit dem Aufräumen. Ordentlich falten sie das letzte Stück Einwickelpapier zusammen und verstauen es im Rucksack. Da kommt das Dröhnen rasch bedrohlich nahe sie werden durch eine Blechdosenlawine bis zum Hals zugeschüttet.

„Endlich spielen . . .“

Für die Spieler hatte diese Vorlaufphase die Funktion, jenes Material zusammenzutragen, daß die Theaterleute ihnen dann helfen sollten, zu einem Textbuch zu verarbeiten und auf die Bühne zu bringen – ähnlich wie sie es vom „richtigen Theater“ kannten. Mit der Ankunft des Regisseurs und des übrigen Teams (Kostüm- und Maskenbildner, Fotograf/Bühnenbildner u. a.) begann die Arbeit vor und auf der Bühne.

Die Spieler formulierten ihre Wünsche: Ein unterhaltsamer Vereinsabend sollte gestaltet werden, etwas Lustiges sollte es sein und natürlich mit den Vereinsaktivitäten zu tun haben. Der Regisseur schlug vor, die Geschichten aus der Theaterzeitung zu Sketchen zu verarbeiten. Fast täglich, in der Regel abends, traf man sich. Wer nachmittags Zeit hatte, schaute auch schon mal früher in die Theaterwerkstatt. Der anfängliche Schwung war groß – doch die Arbeit auf der Bühne begann nur mühsam: Die Geschichten, die in den drei kleinen Zeitungen „Neues aus der Theaterwerkstatt“ festgehalten waren, führten eher zu langweilig gespielten Reproduktionen des gesammelten Materials. zu „Literatur“ geworden, verführte es außerdem immer wieder zur intellektuellen Auseinandersetzung mit dem Thema. Zwar wollte man „endlich spielen“, führte aber statt dessen zu diesem Zeitpunkt zahlreiche allgemeine Diskussionen über „Natur“. Nichts schien sich in diesem Moment zu bewegen. Die Enttäuschung darüber, daß das gesam-

melte Material (6) nichts taugte, daß man die Geschichten nicht „einfach so spielen“ konnte, war groß, die Ratlosigkeit entsprechend.

Ein in (dieser Art) der Laienarbeit erfahrener Regisseur wird das Dilemma voraussehen – er sollte es aber nicht unbedingt zu verhindern suchen, er sollte die Laien vielmehr alle Möglichkeiten, die sie für sich selber sehen, durchspielen lassen.

„Meine erste Kajakfahrt“ – Ansetzen an den Erfahrungen der Spieler

Zwar gibt es kein generelles Verfahren, nach dem nun vorgegangen werden könnte, aber mit einiger Wahrscheinlichkeit zieht das Ansetzen an den eigenen Erfahrungen – „Meine erste Kajakfahrt“ – den Laien auf die Bühne. Im lebendigen Strom des Erzählens und Erfindens ergibt sich so erstes „Theatermaterial“ aus den spontanen Improvisationen. Die Frage, wie es kommt, daß Laien, die sich vorher vielleicht sogar weigerten, eine selbst erfundene Geschichte – „Der neonfarbene Schilläufer“ – zu spielen, in dem Moment auf die Bühne zu gehen und unbefangen zu improvisieren anfangen, in dem wir an ihren eigenen Erfahrungen ansetzen, mag man sicher auch psychologisch deuten („Er spielt sich selber“), unbedingt hilfreich ist eine solche Erklärung nicht (im Arbeitsprozeß haben wir bewußt jede psychologisierungsdiskussion vermieden), und die einzige Erklärung ist es auch nicht: Daß Laien „sich selber spielen“ hat vor allem damit zu tun, daß sie auf keine Schauspieltechniken zurückgreifen können, die es ihnen ermöglichen, beliebige (Theater-)Rollen zu übernehmen. Die einzige Rolle, die sie gelernt haben, ist ihre eigene Rolle, hier verstanden im soziologischen, nicht im theatralischen Sinn.

„Wie, treffen wir uns jetzt jeden Abend?“

Was hier verkürzt dargestellt wurde – der Weg vom „Assoziationsmaterial“ zu den ersten spontanen Improvisationen, also zum „Theatermaterial“ – war in Wirklichkeit ein zäher Prozeß, in dessen Verlauf sich für einige Spieler auch der Arbeitsaufwand als Problem herauskristallisierte: Theaterspielen stellte sich schon im Verlaufe des Probenbeginns als ein viel arbeitintensiveres Unternehmen heraus, als es vorher in den individuellen, teilweise auch an den Verein gebundenen Zeitplänen kalkuliert war. Diese Kollisionen zwischen dem Arbeitsaufwand für die Proben und den eigenen Zeitbudgets (aber auch den unmittelbaren Vereinsinteressen wie Vereinssitzungen während der Woche und Wandern, Klettern, Kajakfahren an den Wochenenden) führte dazu, daß einige Spieler wegblieben. Außerdem stellt sich heraus, daß das Interesse am Theaterspielen von jeder einzelnen Person gefaßt und geäußert werden muß und nicht als Gruppenkonsens zustande kommen darf. Das heißt: Nur die eigene, nicht aber die unter dem Banner der Vereinssolidarität abgenötigte Entscheidung, Theater zu spielen („Man wird sich doch wohl noch solidarisch auf ein Ziel einigen können“), erweist sich für ein solches Projekt als tragfähig. Dies muß den Spielern zu einem Zeitpunkt klar werden bzw. klar gemacht werden, zu dem einerseits das Aussteigen einzelner noch ohne Folgen für das Stück bleibt und andererseits aus demselben Grund das Einsteigen neu Hinzukommender noch möglich ist. Zu den letzteren gehören oft bisher eher Reservierte, nur am Zuschauen Interessierte, die durch die Proben aus der Reserve gelockt, plötzlich auf der Bühne stehen (7).

„Den Alltag kann man nicht erzählen . . .“

Die notwendige Begeisterungsfähigkeit entzündet sich, wie weiter oben beschrieben, also nicht so sehr am mehr oder weniger spannenden Assoziationsmaterial, sondern an den alltäglichen Erfahrungen der Mitmachenden. Schon in den ersten Improvisationen zeigt sich aber, daß das, was „erzählt“ (gespielt) wird, nicht mehr der Alltag, sondern das Außergewöhnliche aus diesem bzw. relativ zu diesem Alltag ist. Auf der Bühne werden „Meine erste Kajakfahrt“ oder „Meine erste Klettertour“ zu außergewöhnlichen Situationen, zu phantastischen Abenteuern – ganz nach dem bekannten Strickmuster von Urlaubserzählungen. Wenn der Laie in der konkreten Spielsituation spontan seinen Gestus produziert, und wenn dieser Gestus, weil sein persönlicher Gestus, auch beliebig reproduzierbar ist, läßt sich daraus eine Figur entwickeln.

Das Finden der Figuren markiert einen wichtigen Punkt im Arbeitsprozeß: den Beginn der Aufschwungphase. Zugleich ist es ein kritischer Punkt, weil mit dem Finden der Figuren die Festlegung auf Figuren, das heißt das Herausgreifen einer bestimmten Verhaltensmöglichkeit aus einer Vielzahl von Möglichkeiten einhergeht. Dies kann beim Spieler Angst vor der Fixierung des Selbst auf ein Negativschema auslösen und den spontan produzierten Gestus (z. B. das – in der Aufforderung „Meine erste Kajakfahrt“ angelegte – Unbeholfene) zerstören. Der Laie, der ständig in einen Bach oder nachts in ein Loch fällt, mitten in der Bergwand pinkeln muß oder überzeugend sexy auftritt, braucht besondere Signale, sei es durch den Regisseur, sei es durch zuschauende Teammitglieder oder Freunde, dafür, daß sein Auftreten wirkt. Es ist deshalb wichtig, schon zu Beginn der Proben gezielte „Belohnungen“ (Beifall) einzusetzen (8).

I. ERZÄHL MAL!

„Wer was weiß, der soll kommunizieren.“ (Grimmelshausen, 1670)

1. Experiment

Stellen wir uns vor, jemand spricht einen anderen an und erzählt ihm, ohne weitere Erklärung, etwa dies:

„Heute morgen um 1/7 hat der Wecker gerasselt, da bin ich raus aus'm Bett und erst mal pinkeln gegangen; dann hab ich Zähne geputzt, gedusche, mich rasiert und gekämmt und angezogen. Beim Frühstück – meine Frau hatte inzwischen Kaffee gemacht – hab ich Zeitung gelesen, nur so die Überschriften, steht ja eh' nichts Richtiges drin, und bin dann los, zur Straßenbahn, die natürlich wieder Verspätung hatte. Bin aber grad noch pünktlich ins Büro gekommen, wo ich mit meinen Kollegen vom Zimmer jäh erst mal den üblichen Morgenplausch hielt, über's Wetter und die Fernseh-Show von gestern abend und was so ansteht heute, und dann ging's los (beliebige Details über die tägliche Arbeit), bis zur Mittagspause; ich bin mit der Meier in die Kantine – na ja, immer derselbe Fraß, aber es ging – und dann nochmal kurz rangeklotzt, bis gegen 1/5: Schreibtischaufräumen, Händewaschen usw. – Und so weiter.“

„Na und?“ würde der derart Angeredete, falls er überhaupt so lange zugehört hätte, schließlich fragen, verwundert, befremdet, gereizt. – „Nichts na-und. Das mache ich jeden Tag, d. h. fünfmal in der Woche, und seit Jahren!“ – „Aber entschuldigen Sie, was hab denn ich damit zu tun? Warum erzählen Sie mir das?“ – Würde der erstere jetzt mit irgendeiner Pointe herausrücken, z. B. „Wissen Sie, heute war es das 3000ste Mal“, so wäre sein Bericht halbwegs gerechtfertigt und dem Zuhörer böte sich die Möglichkeit für eine angemessene Reaktion: „Ach so, haha, 3000 Mal... ist ja toll!“ Ohne diese Pointe dagegen müßte der Bericht sinnlos, abwegig, peinlich erscheinen, so sehr, daß der Angeredete nun seinerseits Anlaß hätte, einem Dritten von dem absurden Vorfall zu berichten: „Stell dir vor, da quatscht mich doch vorhin einer an und erzählt mir... Verrückt!“ Aber nicht der Alltag, von dem jener erzählt hat, erschiebe ihm verrückt, sondern das Erzählen von diesem Alltag.

Vom Alltag kann man nicht erzählen. Aber ohne Alltag gäbe es gar nichts zu erzählen. Er ist der Normalzustand, von dem sich das (erzählenswerte, erzählbare) Außergewöhnliche abhebt wie das Besondere vom Allgemeinen. Beide sind aufeinander angewiesen, denn erst durch die Bestimmung des Besonderen bekommt das Allgemeine seine Konturen, die jenes wieder zu orten erlauben.

K. M. Michel in: Kursbuch Nr. 41 (Alltag), S. 1 f

„... dann hat Didier gesagt, also ihr habt jetzt die Geschichte erzählt von der Nachtwanderung, und jetzt seid ihr auf der Hütte angekommen, seid ziemlich müde (...), und da fängt Claudia plötzlich an und sagt, sie träumt, und sie erzählt einen Traum, und in dem Traum gibt es Ungeheuer (...). Da haben wir ziemlich lange rumgesponnen, und irgendwie... auf einmal war da das Einhorn.“

Wir sind es gewohnt, Phantasie als Kontrast zur Wirklichkeit und nicht als Teil der Wirklichkeit zu verstehen. Soweit Phantasie entsprechend als Flucht aus der Wirklichkeit statt als Motor ihrer Veränderung begriffen wird, drückt sich dies auch tatsächlich in unseren phantastischen Produktionen aus und bringt eine poetisierte („Oh du schöner Westerwald“), vergöttlichte („und manchen lehret beten dein tiefer Felsengrund“) und personifizierte („Du alter treuer Vater Rhein“; „Aber lächelnd und ernst ruht droben der Alte, der Taunus“) Vorstellung von Natur hervor, die uns blind macht gegenüber der Tatsache, daß unsere Beziehung zur Natur durch und durch sozialstrukturiert ist.

Die Aufgabe des Regisseurs ist das Infragestellen solcher Vorstellungen, indem er die Phantasieprodukte (Träume) in Richtung Realität treibt (10). In unserem Fall gelang dies mit einem dramaturgischen Eingriff, indem er nämlich dem Einhorn drei Diener zur Seite stellte, die eine reale Arbeit verrichteten oder, wenn man so will, lohnabhängig beschäftigt waren: Sie mußten die Natur putzen, d. h. den täglich von den Touristen hinterlassenen Müll einsammeln und beseitigen.

Phantasie

„Die Phantasie zeigt ebenso wie die Festlichkeit, daß der Mensch in der Lage ist, über die empirische Welt des Hier und Jetzt hinauszugelangen. (...) Aber unsere Zeit hat die Phantasie trotz ihrer Bedeutung schäbig behandelt.“ (S. 81)

„Unsere Festlichkeit findet nur gelegentlich oder gequält statt. Unsere Phantasie läßt sich berechnen und besitzt keine politische Kraft. Keines von beiden vermittelt mehr Inspiration für echten sozialen Wandel.“ (S. 12)

„Warum ist die Phantasie unter uns in ein so trübes Licht geraten? Ein Grund ist der, daß eine hartgesottene pragmatische, auf Problemlösung eingestellte Kultur wie die unsere nicht von etwas derartig Flüchtigem abgelenkt werden will. Bei uns wird die Welt in zwei Bereiche eingeteilt: In die Welt der Tatsachen und in die Welt der Phantasie. (...) Wir haben eine klare Grenze gezogen zwischen Faktum und Phantasie und haben den Begriff der „Realität“ nur für das erstere zugelassen. Aber „Realität“ ist keineswegs ein klarer und eindeutiger Gedanke. Was für eine Gesellschaft „Realität“ ist, ist für die andere Illusion. „Realität“ ist keine festgelegte, unwandelbare Kategorie. Sie ist das, was eine bestimmte Kultur über sie bestimmt.“ (S. 82)

Harvey Cox, Das Fest der Narren, Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe, Stuttgart/Berlin, 2. Auflage 1970

Stil

Die Frage, wie Naturerfahrung auf der Bühne weder mystifiziert noch mystifizierend, sondern als Wechselbeziehung zwischen Mensch und Natur dargestellt werden kann, ist aber nicht nur dramaturgisch zu beantworten, sondern auch eine Frage der Auswahl des theatralischen Stils. Wir haben aus mehreren Gründen den burlesken Stil gewählt: Zum einen, weil er dem Wunsch der Laienspieler – „Etwas Lustiges soll es sein“ – entsprach. Zum anderen, weil die Burleske der Arbeit mit Laien in besonderem Maße entgegenkommt. Insofern sie nämlich eine Übertreibung des Vorfindlichen ist, korrespondiert sie mit der Aufgabe des Regisseurs,

Materialsammlung II: Träume

Erstes Theatermaterial ergab sich aus Improvisationen, die an den eigenen Erfahrungen ansetzten. In einem zweiten Schritt wurde, dabei auch einer theatralischen Konvention folgend, der Wirklichkeit die Illusion (Wünsche, Hoffnungen, Träume der Spieler) die Wirklichkeit bricht und weil sie verhindert, daß die Darstellung der – auf der Bühne zum phantastischen Abenteuer gewordenen – Wirklichkeit in Klamauk abrutscht.

Da die Spieler selber noch kein illusionäres Material gesammelt hatten, führte der Regisseur an diese Stelle den Traum ein (9). Die Frage: „Was wollen die Spieler über Natur sagen?“ wurde neu gestellt: „Was will die Natur den Spielern sagen?“. Die erzählten Träume – eingebettet in ein weites Spannungsfeld von Schönheit und Geborgenheit und von Bedrohung und Zerstörung – führten zur Entdeckung des Einhorns:

den persönlichen Gestus des Laien zu finden und zu „vergrößern“. Schließlich haben wir uns für die Burleske entschieden, weil sie nicht nur eine Übertreibung des Vorfindlichen ist, sondern die Übertreibung auch als solche sichtbar macht und somit der Absicht, die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Natur offenzulegen, förderlich ist. Das gemeinsame Aufnehmen eines Stils ist wie das Finden einer gemeinsamen Sprache. Die Kreativität hat eine Form gefunden, und der Arbeitsprozeß beginnt, sich beschleunigt auf das Ziel (Aufführung) zuzubewegen.

Kristallisationspunkte: Von den Erfahrungen über gespielte Situationen zu den Figuren auf der Bühne

Klettern, Kajakfahren, eine Nachtwanderung und ein Traum. Vier Situationen, die aus der Erfahrung einiger Spieler kamen – und damit die Notwendigkeit, für die anderen Mitspieler in einer „fremden“ Geschichte (in der noch keine Figuren, nicht einmal eine richtige Handlung feststeht) eine ihrem persönlichen Gestus entsprechende Rolle zu finden:

„Claudia hat die Geschichte von ihrer ersten Kajakfahrt erzählt, aber sie konnte die nicht allein spielen. Sie brauchte z. B. einen, der sie im Kajak vom Ufer abstößt. Da hat sie gefragt, wer das macht, und der Jürgen hat das dann gemacht. Aber das ist ja noch keine Rolle, jemanden abstoßen, irgendwie mußst du dich doch auf der Bühne verhalten, kannst da nicht einfach nur rumstehen (...). Also irgendwie verhält der Jürgen sich, macht so einen Punk ... und auf einmal sehen alle: das ist der Sohn. Da hat der Jürgen eine Rolle gehabt, und da war klar, was er zu tun hatte. So sind eigentlich alle unsere Rollen entstanden: Du stehst rum, machst irgendetwas, du kannst sogar ziemlich lange rumstehen. Zu Hause wirst du zwar schon dauernd gefragt: ‚Was hast du denn nun für eine Rolle?‘ Und du hast immer noch keine Rolle, das geht dir selber schon auf die Nerven. Und auf einmal hast du dann deine Rolle. Jetzt weißt du endlich, wer du bist: der Sohn oder der Ehemann oder eine Nichte usw., und was du zu tun hast, das ergibt sich dann ja ...“

Die Entdeckung einer Figur, hier aus der Sicht einer Mitspielerin beschrieben, ist aus der Sicht des Regisseurs die Entdeckung des persönlichen Gestus, in dem sich auch Haltung und Charakter eines Spielers ausdrücken. Durch die Erfindung von Namen werden die Figuren nun sozusagen „dingfest“ gemacht, denn dadurch hören die Spieler auf, als Privatpersonen zu agieren. Eine Familie entsteht: Norma, Kajakfahlerin und Mutter, Aldi, ihr Mann, Knut, deren Sohn; Verwandte treten auf: Gitti, die 1. Cousine, Erika, die 2. Cousine; Max, Verkäufer im Sportgeschäft und Kajaklehrer.

Es ist also ein eher euphorischer Moment in der Aufschwungphase zu sehen, wie sich die Bühne plötzlich bevölkert. Es ist augenfällig, wie sich eher flaches Material zu künstlerischen Produktionen entfaltet. Die Spieler entwickeln für die Ausgestaltung der Figuren außerordentlich viel Phantasie, d. h. sie transformieren so-

wohl eigene Erfahrungen als auch Anregungen von Mitspielern in fiktive, farbige, lustige und phantasievolle Figuren. Die Aufgabe des Regisseurs an dieser Stelle ist die Bearbeitung des Produzierten im Rahmen des Stilprinzips. Bezogen auf die Burleske bedeutet das die Verstärkung des für Anfänger charakteristischen Ungeschickten und Plumpen, des Naiven oder Gutgemeinten. So werden die Erfahrungen der Spieler in einen Stil transformiert, in dessen Rahmen sich die Schlüssel für die weitere Arbeit finden.

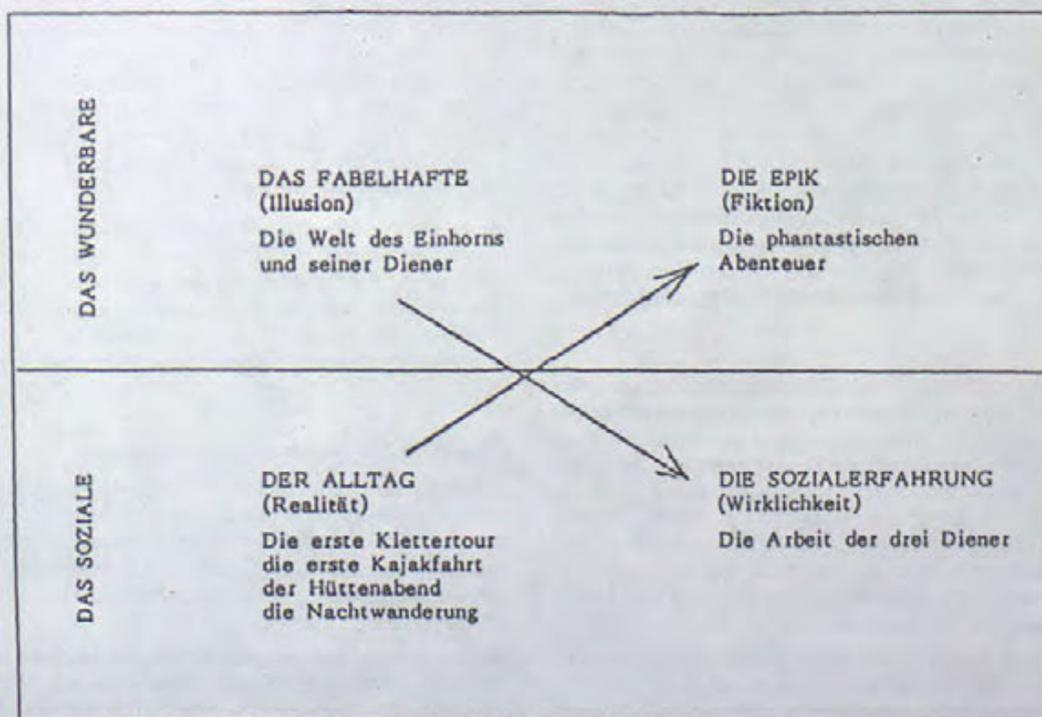
Dramaturgie und Inszenierung

Jetzt kann das In-Szene-Setzen der gefundenen Figuren, das Verdichten der Improvisationen zu Szenen und deren Anordnung zu einer Abfolge, die zu einem Stück wird, beginnen. Insofern keine literarische Vorlage für die Bühne bearbeitet wird, ist die Dramatisierung des Theatermaterials, seine Dramatisierung und Inszenierung synchron. Es entstehen auch keine Textbücher im üblichen Sinne mit für die Spieler verbindlichen Texten. Ein „fertiges“ Textbuch entsteht bestenfalls nach der ersten Aufführung und nur für Dokumentationszwecke. Allerdings empfiehlt es sich, ab einem bestimmten Zeitpunkt bei den Proben ein Tonband mitlaufen zu lassen, um die spontan gesprochenen Texte aufzuzeichnen, gemeinsam mit den Spielern auszuwählen und vorsichtig (soweit wie möglich, soviel wie nötig) zu korrigieren. So werden besonders gelungene Stellen festgehalten. Trotzdem verändert sich der Text von Probe zu Probe, von Aufführung zu Aufführung, da die Spieler auch ihre eigenen, aufgezeichneten Texte nicht auswendig lernen, sondern weitgehend noch improvisieren.

Die Doppelstruktur des Stückes

Was im Zusammenhang mit der Sammlung von Material schon beschrieben wurde, soll an dieser Stelle noch einmal unter dramaturgischem Aspekt als „Doppelstruktur“ unserer Stücke (hier am Beispiel „Einhornfahrten“) rekonstruiert werden.

(1) Wie die Alltagsgeschichten eine fiktive Dimension erhielten: „Den Alltag kann man nicht erzählen ...“ – jedenfalls nicht zu irgendeinem Vergnügen. Aber das Außergewöhnliche in bzw. relativ zu diesem Alltag scheint des Erzählens wert. Durch einfache dramaturgische „Kniffe“ wird eine (auch unter Naturfreunden nicht immer aufregende) Klettertour zu einer riesigen Geschichte: Schon die Aufforderung, nicht von irgendeiner, sondern von der ersten Klettertour zu erzählen, animiert die Spieler, das Besondere daran hervorzuheben oder Besonderes auch hinzuzudichten. Dimensionen eines phantastischen Abenteuers bekommt die erste Klettertour dann dadurch, daß sie als 1. Preis von einem be-



kannten, namentlich nur leicht veränderten Hersteller für ein Sonnenschutzöl ausgelöst war.

Weiterhin wurde sie durch eine außergewöhnliche Figurenkonstellation vergrößert, denn die Gruppe, die da, unter der Leitung einer Bergführerin mit dem Charakter einer Kindergärtnerin für Erwachsene, zu einer Klettertour aufgebrochen ist, setzt sich aus einem Poeten, einer jungen, schönheitsbesessenen Dame, einer Familientyrannin und ihrem angetrauten Opfer zusammen.

Schließlich wurde die Geschichte durch ein Erzählmuster überhöht, das jeden normalen Urlaub in ein Abenteuer verwandelt. Dies läßt sich auch an den Hüttenszenen verdeutlichen. Dort erzählen sich die Kletterer und die Kajakfahrer gegenseitig ihre Erlebnisse in übertriebener, das tatsächliche Geschehen weit hinter sich lassender Weise: Die Folgen eigenen Ungeschicks werden nicht als solche, sondern als durch übermächtige Naturgewalten verursachte geschildert.

(2) Wie die fabelhaften Geschichten eine soziale Bedeutung bekamen:

Die Transformation des Fabelhaften auf die Ebene der Sozialerfahrung dient der Entpoetisierung jenes Bildes, das die Gruppe in erzählten (Tag-)Träumen zum besten gab. Dramaturgisch antwortete der Regisseur auf dieses Bild von der Natur – in der ein Tier, das es nicht gibt, das Einhorn, lebt – indem er diesem Einhorn drei Diener zur Seite stellte, die (zwar Fabelwesen, aber) als lohnabhängig Beschäftigte präsentiert wurden.

(3) Wie die Ebenen miteinander verknüpft wurden:

Im Finale werden die Ebenen des Sozialen und des Wunderbaren zusammengeführt. In diesem letzten Bild des Stückes belästigen die Touristen durch ihre Naivität und Unbekümmertheit sogar die Einhorndiener. Diese bestrafen die Touristen für ihr nachlässiges Verhalten in der Natur. Nur mühsam entkommen sie letztlich in die Freiheit. An dieser Stelle im Arbeitsprozeß ist das Szenario konstruiert, sind die Rollen verteilt und die Nebenszenen und Übergänge etabliert.

Die szenographische Auswahl

Das Bühnenbild

Mit fotografischem Bühnenbild hatten wir schon in einem anderen Projekt (11) gearbeitet und wollten, unter Berücksichtigung unserer nicht üppigen finanziellen Mittel, damit weiter experimentieren. Da das Stück auf der Grundlage von erzählten Geschichten, Dokumenten und Materialien aus Vereinsbesitz entwickelt wurde, sollte auch das Bühnenbild regionale Bezüge widerspiegeln. Deshalb bekam der Photograph den Auftrag, für das Bühnenbild Aufnahmen in der Region zu machen.

Die aufgenommenen Fotos wurden vergrößert (12) und zu einem neuen Naturambiente zusammengefügt. Dabei ging es nicht darum, die Natur zu kopieren, nicht um Schaffung eines Realeffektes im Sinne dessen, was die Lebensmittelindustrie „naturidentische Aromastoffe“ nennt, sondern darum, die Natur zu zitieren: Die Photographien schaffen (als Photographien) Illusion. Indem sie aber nicht koloriert und nicht als maßstabsgerechte Attrappen einer bestimmten Region hergestellt wurden, sondern als Zitate fungierten (Zitate im Sinne von „wörtlichen“, aus ihrem originalen bzw. originalgetreuen Zusammenhang herausgenommenen und in einem neuen Zusammenhang neu arrangierten Belegstellen), unterstützen sie zugleich die Absicht der Illusionsdurchbrechung.

Kostüme

Während das schwarz/weiß Photo-Bühnenbild einen scharfen Kontrast zur Buntheit der burlesken Figuren bildet, bekräftigt die Inszenierung insgesamt durch den Bezug auf die simplifizierende Art burlesker Comics (Flächigkeit) die Einheit von Figur, Bühnenbild und Kostüm: Die Einordnung der Kostüme in unser Inszenierungskonzept der Arbeit mit Laien geschah in Anlehnung der (Funny-)Comics (13), die durch wenige schematisierte Grobmerkmale und Flächigkeit der Figuren, d. h. durch Verzicht auf (Ton-)Schattierungen, und karikaturistische Vergrößerung der dargestellten Figuren gekennzeichnet sind.

Als Konsequenz aus diesem Comic-Bezug sind die Figuren sehr flach und zwar in einem doppelten Wortsinn: zunächst flach im Sinne von flächig durch klare grelle Farben der Kostüme. Zum an-

deren entfalten die Figuren auf der Bühne auch keine komplizierte Psychologie.

Alle Kostüme wurden in Anlehnung an die aktuelle touristische Sportmode entwickelt und in Manier des burlesken Comicstils bearbeitet, d. h. vergrößert. Dieser Kostümstil war auch eine Hilfe für die Laien, schnell eine Spielart zu erreichen und zu kultivieren, die lustig und agil, aber eben ohne überflüssige psychologische Akzente ist.

Die Requisiten

Die Requisiten unterstützen die Doppelstruktur des Stückes, indem reale Objekte (Kajak, Funkgerät, Trinkgläser usw.) aus Styropor konstruiert waren, während andere Requisiten, die in eher irrealen Szenen benutzt wurden (Müllregen im Wald), reale Objekte waren (z. B. Cola- und Bierdosen). Reale Objekte wurden also zur surrealen Requisite, während Ex-und-hopp-Objekten in ihrem „Auftritt“ die Würde von Objekten in der bildenden Kunst zuteil wurde.

In diesen zwei Arten von Requisiten, die allesamt den Charakter von Massenware trugen, trat das von Hand aus Holz gefertigte Einhorn, als Unikat gewissermaßen, in Opposition. So entstand ein Spannungsfeld zwischen industriell gefertigter Massenware und handwerklich hergestellten Requisiten.

Räume

Das Stück spielte nicht auf einer klassischen Guckkastenbühne, sondern in einem offenen Raum (14), der die Zuschauer nahezu umschlossen hat. Die Zuschauer saßen an Tischen (gewissermaßen direkt vor einem Naturpanorama). Damit wurde ein Übergang von den auf der Bühne spielenden zu den zuschauenden Vereinsmitgliedern geschaffen (sollte es doch ein Vereinsabend sein).

Um deutlich zu machen, daß die Touristenfiguren auf der Bühne durchaus Teilmenge der Zuschauer sein und umgekehrt die Zuschauer durchaus etwas mit den Akteuren zu tun haben könnten, wurde von beiden Gruppen derselbe Eingang zum Theatersaal benutzt. Nur die Diener des Einhorns betraten die Bühne aus dem Bühnenhintergrund heraus, wodurch ihre Herkunft aus einer Fabelwelt sichtbar gemacht werden sollte. Um aber die Zusammenführung der Ebenen des Sozialen und des Wunderbaren zu unterstützen, waren die Spielräume für das Einhornmärchen identisch.

Eigendynamik und technische Notwendigkeiten

Besonderes Augenmerk verlangt die Vermittlung zwischen der Arbeitsdynamik und den technischen Notwendigkeiten: Die Herstellung des Bühnenbildes und der Kostüme muß sich in unserer Arbeit mit Laien als Gruppenprozeß orientieren. Dies macht die Arbeit der Bühnen- und Kostümbildner auch so schwer, denn was heute erarbeitet ist und sich in einem Bühnenbild oder in Kostümen interpretieren ließe, kann am nächsten Tag überholt sein. Darauf können Bühnen- und Kostümbildner sich aber nur begrenzt einlassen: Materialeinkauf ist z. B. ein Punkt, der oft viel Zeit in Anspruch nimmt, weil finanzielle Erwägungen die jeweils billigste Lösung erfordern.

Um zu verhindern, daß die Orientierung am Gruppenprozeß letztlich dazu führt, daß die Entwicklungen auf der Bühne (das Theaterspielen) und die Entwicklung des Bühnenbildes und der Kostüme zwar inhaltlich idealerweise korrespondieren, zeitlich aber auseinanderfallen, ist es unbedingt notwendig, Vorentscheidungen zu treffen (in unserem Fall z. B.: Ein „Naturkleid“ für den Theatersaal).

Eigendynamik des Arbeitsprozesses

Der Arbeitsprozeß verläuft trotz vorgegebener Produktionszeit nicht gleichmäßig und entwickelt eine Eigendynamik, die von außen (d. h. zum Beispiel durch Teammitglieder, die für organisatorische Fragen zuständig sind) kaum zu beeinflussen ist. Eine Zeiteinteilung ist zwar notwendig, jedoch nicht eindeutig im Vorhinein festzulegen.

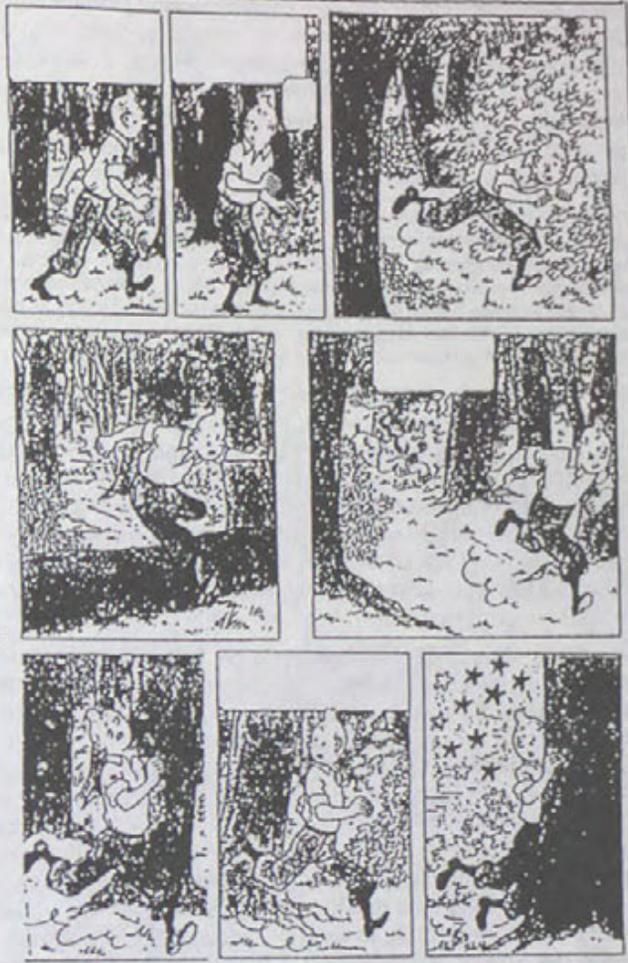
Bei der Annäherung an das Arbeitsziel (Aufführung) durchlaufen die Teilnehmer zwei Phasen: Die erste Arbeitsphase kann als „Suchphase“ bezeichnet werden, in der die Spieler sich zu orien-

- HERGÉ -

(11)

TIM UND STRUPPI

DAS GEHEIMNIS
der
„EINHORN“



tieren beginnen und in der das Theatermaterial erarbeitet wird. Diese erste Phase ist von besonders schwer zu handhabenden Stimmungshochs- und -tiefs der Spieler geprägt. Zum Beispiel kommen die Spieler überraschenderweise nicht zur nächsten Probe, obwohl die vorherige offensichtlich besonders viel Spaß gemacht hat. Das Interesse der Spieler entwickelt sich nicht gleichmäßig, so könnte man solche Verhaltensweisen erklären:

„Irgendwie ist die Entwicklung nicht gleichmäßig verlaufen“, erzählt ein Mitspieler. „Irgendeiner war immer gerade am Boden zerstört, aber wir haben uns immer wieder gegenseitig aufgerichtet. Also, man kann sagen, daß die Ungleichzeitigkeit auch ein stabilisierendes Moment hatte . . . wenn der eine nämlich ein emotionales Tief hat und der andere gerade in Hochstimmung ist, dann kann der dem helfen. Das war ganz klar zu sehen, wie man sich ständig gegenseitig geholfen hat und wie es dann eben auch wieder weiterging.“

Die Entwicklung in dieser Phase ist also stark von den einzelnen Spielern abhängig. In dem Maße, in dem es dem Regisseur gelingt, die von den Spielern auf der Bühne in Improvisationen gezeigten persönlichen Fähigkeiten plausibel zu vergrößern, zu verstärken und zu stabilisieren, gehen die individuellen Fortschritte in der Entwicklung der Gruppe auf. In dem Moment, in dem die Figuren gefunden sind, die Bühne sich also „bevölkert“, schlagen die Proben für alle wahrnehmbar in eine neue Qualität um. Jetzt kann die Inszenierung beginnen.

Diese Phase des „Aufschwungs“ muß der Regisseur so nutzen, daß ihr Höhepunkt mit dem Aufführungstermin zusammenfällt. Die besondere Schwierigkeit liegt darin, daß einerseits der Aufführungstermin aus organisatorischen Gründen (Werbung, Plakate, Programmhefte, Kartenverkauf) relativ frühzeitig festgelegt werden muß, und vor allem auch Entscheidungen bezüglich des Bühnenbildes und der Kostüme zu treffen sind (s. u.), andererseits dieser als Aufschwungphase bezeichnete Zeitabschnitt relativ schwer zu kalkulieren ist. Damit ist ein gewisses Risiko angedeutet: Liegt der Höhepunkt der Aufschwungphase sehr viel früher als der Aufführungstermin, so kann in endlosen Proben die Spontaneität der Spieler verlorengehen – Spontaneität ist eben nicht „durchzuhalten“, wie etwa eine gelernte Rolle durch Rückgriff auf schauspielerische Techniken reproduzierbar ist. Jedes Spiel mit Laien bleibt in unserer Arbeit deshalb ein Experiment.

Erfahrungsgemäß ist die Gefahr, daß der Höhepunkt der Aufschwungphase mit dem Aufführungstermin noch nicht erreicht ist, allerdings größer, als daß er zu früh erreicht wird.

Auch wenn wir den Arbeitsprozeß immer wieder als schwer kalkulierbar erlebt und beschrieben haben, können wir doch ein Erfolgskriterium nennen: diese (Art der) Arbeit mit Laien steht und fällt mit einer heute noch nicht allzu verbreiteten Qualifikation des Regisseurs, den persönlichen Gestus des Laien zu erkennen und zu vergrößern, d. h. als „seine Tendenz“ zu verstärken. Dies gelingt keineswegs jedem Regisseur, der von sich behauptet, Theater „pädagogisch“ zu sein oder sich gar „Animateur“ nennt.

„Und was wollte das Stück uns sagen?“

„Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe.“

(Harvey Cox)

„Die Fähigkeit zu phantasieren ist die Fähigkeit zu überleben.“

(Ray Bradbury)

Das Stück thematisiert die Ausbeutung der Natur durch den Menschen und wendet sich auch gegen eine einseitige Poetisierung und Ästhetisierung der Natur. Indem es die verschiedenen Interessen, die Menschen an Natur haben, und die diesen Interessen entsprechenden Haltungen zeigt, schärft es den Blick für die vielfältigen Gewinne, die aus der Natur gezogen werden: Der Massentourismus ist ein Pech für die Natur, weil die Touristen ihr Vergnügen auf Kosten der Natur ausleben, d. h. mit der Natur umgehen, wie mit ihren Bier- und Coladosen: Ex und hopp. Der Politiker beutet die Natur aus, indem er sie zwar zu „seinem“ Thema macht, praktisch aber über Baumpflanzaktionen nicht hinausgeht. Sein (geheucheltes) Interesse an der Natur ist in Wahrheit ein Interesse an potentiellen Wählerstimmen.

Die Einhorndiener stehen im Stück zwar für das Interesse an Naturerhaltung, aber auch für die Sinnlosigkeit eines Konzepts, das der Umweltverschmutzung mit Kehrschaufel und -besen zu Leibe rückt (Motto: Reinheit, Schönheit, Glanz!), und also keine radika-

le Abwendung von Naturzerstörung vollzieht. Die im Finale antizipierte „Rache der Natur“ ist nur abzuwenden durch Befreiung der Natur von der Ausbeutung durch den Menschen. Dies geschieht im Stück nur symbolisch (durch Befreiung des Einhorns), das heißt, es wird kein Konzept einer sozialen Nutzung von Natur (15) entwickelt – und hierin liegt die Zumutung des Stückes an die Zuschauer: „Was wollte uns das Stück fragen?“

Anmerkungen

1 Dieses Theaterprojekt entstand im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanzierten Modellversuchs „kulturelle Jugendarbeit in der ländlichen Region“. Vgl. hierzu: Kinstle/Sternsdorff, Kulturarbeit in der Provinz. Beispiele aus Oberfranken, Bayreuth 1987. Zu beziehen über: Th. Kinstle, Niedersapherstraße 38, 3551 Simtshausen. Alle anderen genannten Materialien sind über die selbe Adresse erhältlich.

2 Kinstle, u.a., Theater im Dorf. Der Weg eines Theaterprojektes in die Provinz an zwei Orten. In: hessische Jugend, Heft 1/2, April 1985, S. 19 ff. Vgl. auch: Theater in der Provinz, „Mellnau das Rote Dorf“, Fünf Bilder aus dem 20. Jahrhundert. Kulturelle Erziehung e.v. (Hrsg.), Dietzenbach 1985. Vgl. auch: Theo Kinstle (Redaktion), Thurnauer Theater '86, der unzerbrechliche Krug des Töpfers Pittroff und andere Geschichten. Eine Dokumentation. Hrsg. Int. JUKUZ, Bayreuth 1987.

3 In: Kulturarbeit in der Provinz, S. 104

4 65 Jahre Touristenverein DIE NATURFREUNDE, Ortsgruppe Bayreuth e.V. (Hrsg.), 1986, S. 64–68

5 Regie: Didier Doumergue, 2 passage dagorno, 75020 Paris, Dramaturgie (2. Fassung) Marco Leveretto, 24 rue de lardemelle, 57050 Ban St. Martin; Fotobühnenbild: Georg Nemeč, Im Rohrgraben 1, 7802 Merzhausen; Musik: POLYPHONICS, c/o Francois Ribac, 66 avenue de la republique, 75011 Paris; Kostüm/Maske: Harriet Metzger, Köln.

6 In diesem Arbeitsprozeß inspirierte das gesammelte „Assoziationsmaterial“ (z. B. Fotos, Briefe, Erzählungen, Archivmaterialien etc.) die Phantasie der Beteiligten bei der Erarbeitung des Stückes. „Theatermaterial“ meint hier alle auf der Bühne spontan improvisierten Szenen, die durch Bearbeitung zum eigentlichen Stück führen.

7 Vgl. hierzu: Christiane Zentgraf: „ich wurde zusehens neugieriger“, in: Thurnauer Theater '86, S. 85–92.

Daß der Aus- und Einstieg im Zusammenhang unseres Laienspielkonzepts zu einem späteren Zeitpunkt problematisch und eigentlich nicht möglich ist, ohne daß ein völlig neues Stück entsteht, hat die Wiederaufnahme des Stückes (Einhornfahrten II) gezeigt, in der ursprünglich nur das Finale neu bearbeitet werden sollte.

Aus verschiedenen Gründen konnten einige Spieler nicht mehr mitmachen. Neue Spieler übernahmen kurzerhand die Rollen der Ausgeschiedenen. Dies mißlang, weil für die neu hinzugekommenen Laien (die ja über keine Schauspieltechniken verfügen) das Fehlen des Erarbeitungsprozesses nicht einfach überbrückbar war (vgl. unten „Von den Erfahrungen über gespielte Situationen zu den Figuren auf der Bühne“). Die Folge waren Brüche im Gesamtduktus des Stückes, d. h. eine deutliche Qualitätsminderung der Wiederaufführung im Gegensatz zu „Einhornfahrten I“.

8 Wichtig ist die Einführung eines solchen „Rituals“ auch deshalb, weil zuschauende Laien am Anfang häufig dazu neigen, das Spiel ihrer Mitspieler durch mehr oder weniger lustige bis „dumme Bemerkungen“ zu kommentieren, was teils zwar anfeuern, aber auch schnell irritierend wirken kann.

9 Anregungen für das illusionäre Material (das Einhorn), hier gefunden durch Träume, lieferte uns im Thurnauer Theaterprojekt Diana Kempffs stark autobiografischer Roman „Fettfleck“ (die Erzzauberin).

10 Vgl. unten die Ausführungen zur „Doppelstruktur des Stückes“.

11 Vgl. Harlekin Art 87, 8 Produktionen aus 5 Ländern (int. JUKUZ, Bayreuth 1987, S. 3, 12, 16).

12 Hierfür diente ein technisch eher einfaches und preiswertes Verfahren. Die etwa 1 m breiten und bis zu 7 m langen Bahnen wurden nach der Belichtung in ca. 1 m langen und ca. 30 cm breiten Wannen von Hand entwickelt, gestoppt und fixiert und anschließend zum Trocknen aufgehängt. Das Vergrößerungsgerät wurde freundlicherweise von der Firma Teufel & Cie., Photographische Geräte, Stuttgart, zur Verfügung gestellt.

13 Vgl. beispielsweise die im Carlsen Verlag erschienenen Comics des Belgiers Hergé (Tim und Struppi-Alben). Karikatüristische Vergrößerung, Slapstick-Humor und Situationskomik sind gemeinsame Elemente von „Funnies“ und Burleske.

14 Ähnlich dem frühen europäischen Theater, dessen Spielraum noch keine Bühne war. Vgl. G. Schöne, Tausend Jahre deutsches Theater 914–1914, München 1962 (Reihe: Bibliothek des Germanischen National-Museums zur deutschen Kunst- und Kulturgeschichte, Bd. 20/21) S. 8.

15 Vgl. Dieter Kramer, Der sanfte Tourismus. Umwelt- und sozialverträglicher Tourismus in den Alpen. Wien 1983. Vgl. auch die Aufsätze in: Dieter Wieland u.a., Grün kaputt, Landschaft und Gärten der Deutschen, München 1983.

Anschrift: Theo Kinstle, Niedersapher Straße 38, 3551 Simtshausen (zugleich für die weiteren AutorInnen)

GTS

Gestalt
Training
Service

Nähere Informationen für Niedersachsen:

Christine Jacobsgaard

Alsterkrugchaussee 190

2000 Hamburg 60 · Telefon 040/51 23 48

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). ISBN 3-927081-00-0

Bestellungen im Buchladen oder 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

Beate Uptmoor, Beckhofstr. 12, 4400 Münster, Tel. (02 51) 37 53 72

„Ansprechpartnerin für Tanztheater, Modern Dance und Tanzimprovisation, Theatergruppen mit Jugendlichen und Erwachsenen.“



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 13, 3000 Hannover 1

Bestandsverzeichnis des Lehrstück-Archivs Hannover

Hannover 1987, 34 Seiten, 4,- DM · ISBN 3-927081-01-9

Bestellung im Buchladen oder an:

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

