

KORRESPONDENZEN:

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

HEFT 6

1989

Musik



&

Theater

Inhalt:

	Seite
Editorial.....	3
Musik und Theater	
- Joachim Lucchesi: Von der Zukunft der Musik oder der Versuch eines Vergleichs	4
- Hans Martin Ritter: Theater und Musik	5
- Mechthild von Schoenebeck: Die Rockmusical-Werkstatt Ein musik- und theaterpädagogisches Projekt in Schule und Lehrerausbildung.....	14
- Annegret Jürgens-Kirchhoff/Martin Jürgens: Brechts heutige Schwester Versuch über Pina Bausch.....	19
- Ben Hergl: Musik auf der Kippe Über die Bedeutung der Musik in der neuesten Produktion der freien Theatergruppe Chawwerusch.....	22
- Hedwig Koch-Temming: Musiktherapie als elementare Grundlegung der Musik Ein Praxisbericht.....	24
Rezensionen	
- Joachim Lucchesi/Ronald K. Shull: Musik bei Brecht	25
- Barbara Buhl: Bilder der Zukunft: Traum und Plan Utopie im Werk Bertolt Brechts.....	25
- Leserbrief.....	26
- Eine Auswahl aus Publikationen von Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik.....	27

Titelblattgestaltung unter Verwendung eines Buchumschlags von
„Musiktheater für Kinder und Jugendliche“ (siehe Kasten Seite 15)

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 0511/34 58 45
Druck: Offizin GmbH, Stiftstr. 11, 3000 Hannover 1, Telefon 1 76 22
Preis: 4,- DM
ISBN 3-927081-05-1

Editorial

Theater und Musik: Ein Thema ungewohnter Art für die theaterpädagogische Zeitschrift KORRESPONDENZEN? Nein, so kann man's nicht sagen - trägt doch diese Zeitschrift im Untertitel das Wort "Lehrstück". Und damit wird auf Bertolt Brecht -den Lehrstückautor- hingewiesen: Dessen Lehrstücke sind ohne Musik eigentlich nicht denkbar. Er hat sie sich immer mit Musik gewünscht - zuletzt hat Kurt Schwaen (DDR) mit Brecht an einer Vertonung des Lehrstücks "Die Horatier und die Kuriatier" gearbeitet. In den 20er Jahren waren Paul Hindemith, Kurt Weill und Hanns Eisler Musiker, die mit Brecht -nicht nur für die Lehrstücke- zusammengearbeitet haben. Ja, der Dramaturg und Literaturwissenschaftler Stefan Bock vertritt mit vielen gutgemeinten, guten und auch sehr begründeten Argumenten, daß Brecht ein so außerordentlich musik-orientierter Autor sei, daß man ihm ohne die Berücksichtigung seiner Musik (sei es die der Sprache und der theatralen Gesten, sei es die Musik der Komponisten zu Stücken und Gedichten -hier war Brecht selber oft musikalischer Urheber und auch 'Komponist'-) nicht gerecht werde. Also: Brecht und die Musik? Eigentlich eine Selbstverständlichkeit! Doch: In der theaterpädagogischen Praxis, aber auch in der Praxis der Stadttheater usw., ist die Wahrnehmung der Musik(alität) des Brechtschen Werkes, trotz aller Berücksichtigung des Lehrstück-Spielansatzes stiefmütterlich unentfaltet geblieben. Einige Ausnahmen beständigen nur diese Regel. Indem wir, die wir nicht verleugnen wollen und können, 'von Brecht zu kommen', nun ein Heft zu Theater und Musik vorlegen, versuchen wir, ein Defizit produktiv anzugehen (zugleich mit der Produktion dieses Heftes wurde die Vorbereitung eines Wochenendworkshops zum gleichen Arbeitsfeld in die Wege geleitet).

Habe ich eben auf unser Herkommen aus Brechts einfallsreicher Pädagogik der Lehrstücke hingewiesen, so heißt das nicht, daß wir bornierte, also engherzige Brechtianer seien. Nein, wir sind (wie übrigens Brecht auch!) sehr neugierig, wie denn das Verhältnis von *Musik & Theater* oder *Theater & Musik* (Musiktheater und Theatermusik) aussehen kann. Deshalb haben wir viele verschiedene AutorInnen zwischen den Umschlagseiten dieses Heftes zum Thema versammelt: Weite und Vielfalt des Verhältnisses von Musik und Theater soll dokumentiert werden. Wir hoffen, den sogenannten Praktikern wie den Theoretikern (welch altmodische Unterscheidung für Theaterleute!) Anregungen gegeben zu haben.

Und: Unsere Zeitschrift heißt KORRESPONDENZEN: Wir erwarten gerne an- und aufregende Korrespondenz. Unsere Anschriften finden sich im Heft.

Dem Herausgeber bleibt jetzt noch ein sehr gern ausgesprochener Dank an die AutorInnen und ProduzentInnen dieses Heftes! Ein non-profit-Unternehmen wie die KORRESPONDENZEN; und die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., Münster, als Herausgeberin, können nur produktiv sein dank der Mitarbeit ihrer tatkräftigen MitarbeiterInnen - und die waren diesmal wieder zuverlässig mit von der Partie. Danke also - und: Wer sich für die Arbeit interessiert, der/die melde sich doch. Wir informieren gerne und stellen für Interessierte ein Forum (bei uns besser gesagt: eine Bühne) dar.

Berlin, Herbst 1989

Gerd Koch

Bernd Ruping

Material und Methode
Zur Theorie und Praxis des
Brechtschen Lehrstücks

LitVerlag, Vorländerweg 48, 44 Münster, Tel. 02 51/7 68 61

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."

Neuerscheinung

Brigitte Riess/Norbert Maas
Theaterspielen mit ersten Klassen.
Materialien für den Anfangsunterricht.
Berlin 1989, 141 S. plus Anhang
(Pädagogisches Zentrum, Uhlandstr. 97,
1000 Berlin 41)

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

"VorSchein"

Ernst Bloch: Eine Zeitschrift der Internationalen Bloch
Assoziation und der Ernst Bloch Initiativen.

Bestellungen (und Informationen) über Ulrich P. Trappe,
Leberstr. 68, 1000 Berlin 62

Musik und Theater

Joachim Lucchesi

Von der Zukunft der Musik oder Der Versuch eines Vergleichs

Man möge sich ein Gespräch zwischen zwei Männern im Berlin Anfang der zwanziger Jahre vorstellen. Der eine ist ebenfalls in den Zwanzigern und für damalige Verhältnisse von provokantem Äußeren, der andere Mitte fünfzig, eine seriöse, ja betont gepflegte Erscheinung.

"Es ist (...) schwer", äußert sich der jüngere Herr B. ungehalten, "dem Theater seine natürlichen Wirkungen zurückzuholen, weil ein großer Teil davon nicht aus dem Verhalten des Theaters gegen das Publikum, sondern aus der Einstellung des Publikums gegen das Theater kommt." (1)

Der ältere Herr B. lächelt verständnisvoll und entgegnet: das Publikum "ist, wie mich dünkt, angesichts des Theaters durchaus kriminell veranlagt, und man kann vermuten, daß die meisten von der Bühne ein starkes menschliches Erlebnis wohl deshalb fordern, weil ein solches ihren Durchschnittsexistenzen fehlt; und wohl auch deswegen, weil ihnen der Mut zu solchen Konflikten abgeht, nach welchen ihre Sehnsucht verlangt. Und die Bühne spendet ihnen diese Konflikte, ohne die begleitenden Gefahren und die schlimmen Folgen, unkompromittierend, und vor allem: unanstrengend. Denn das weiß das Publikum nicht und mag es nicht wissen, daß, um ein Kunstwerk zu empfangen, die halbe Arbeit an demselben vom Empfänger selbst verrichtet werden muß." (2)

Dieses fiktive Gespräch ist insofern echt, als es sich um reale Zitate handelt, konstruiert ist nur die Dialogsituation. Sicher wäre noch manches frappierend Übereinstimmende, aber auch -ich will es nicht verhehlen- ernsthaft Trennende im Verlaufe dieses Gesprächs zutage getreten. Und doch ist es von eigenartigem Reiz, sich vorzustellen, Bertolt Brecht und der 1866 bei Florenz geborene Ferruccio Busoni wären sich in Berlin begegnet. Die Einheit von Zeit und Ort ist durchaus gegeben: Busoni wohnt bis zu seinem Tode im Jahr 1924 vorwiegend hier, er ist in Brechts Geburtsjahr bereits ein bedeutender Pianist, Komponist, Dirigent und Musiktheoretiker an der Schwelle der Neuen Musik unseres Jahrhunderts. Einige Schüler, Freunde oder Bekannte Busonis wie Eduard Steuermann, Frank Wedekind, Arnold Schönberg und Alfred Kerr kreuzen zu ganz unterschiedlichen Zeiten auch den Lebensweg Brechts. Doch dies alles müßte ein Luftschloß der Phantasie sein, wäre da nicht Busonis Kompositionsschüler Kurt Weill.

Dieser hatte sich im Herbst 1920 an der Berliner Akademie der Künste beworben, weil er erfuhr, daß Busoni dort eine Meisterklasse für Komposition eröffnen werde. Der zwanzigjährige Weill wird angenommen und ist für drei Jahre Busonis Schüler. Weill verehrt in diesen Jahren kompositorischen Heranreifens seinen Lehrer zutiefst, diskutiert

mit ihm Möglichkeiten eines zukünftigen Musiktheaters, das sich an herausragenden Leistungen des 18. und 19. Jahrhunderts messen kann. Verdi und insbesondere Mozart sind dabei richtungweisende Modelle, freilich nicht im epigonalen Sinne. In einer Reihe von Artikeln, die Weill nach dem Tode Busonis verfaßt, kommt das kritisch angeeignete Kunstkonzept seines Lehrers respektvoll zum Ausdruck. Obwohl er in der drei Jahre später beginnenden Zusammenarbeit mit Brecht zu neuen Ufern aufbricht, ist ihm jenes Erbe seiner Schülerschaft zutiefst lebendig. Er wird damit -gewollt oder nicht- auch zu einem Mittler zwischen Busoni und Brecht. In der Tat lassen sich einige gewichtige Punkte ausmachen, in denen sich Verbindendes zwischen Busoni, Weill und Brecht offenbart:

1. Alle drei opponieren gegen ein Theater wie ein Publikum, das auf "Rauscherzeugung" aus ist, auf ein bequemes sich Zurücklehnen des Zuschauers in der Haltung des Genießenden, der -um mit Eisler zu sprechen- neben seinem Hut auch seinen Kopf an der Garderobe abgegeben hat. Der "unangestregte" Genuß von Musik: bei Brecht um 1930 als "asozial" gebrandmarkt, bei Busoni 1916 beschrieben als eine "kriminelle" Haltung des Publikums und als bekämpfungswert befunden. Hier gäbe es Verbindungslinien einer Kritik des Zuschauens, die von Eduard Hanslicks "pathologischem" statt "zuschauendem" Musikhörer(3) von 1854 über Busoni bis hin zu Brechts "romantisch glotzendem" Theaterkonsumenten reichen. Lohnenswert wäre also, über die verschiedenen Bemühungen um eine neue Zuschaukunst im Theater nachzudenken, sie zu vergleichen und zu differenzieren.

2. Ein zentraler Punkt bei Busoni, Weill und Brecht ist auch dieser: ihr exponiertes Verhältnis zum musikalischen Erbe. Sie greifen in einer von Wagneradepten geprägten Zeit modellhaft auf Mozart zurück und beziehen aus ihm einen ihrer Ansatzpunkte für ein neues Musiktheater, beziehungsweise eine Musik im Theater überhaupt. Hier sehen sie Bereiche, die des Anknüpfens und Weiterentwickelns wert sind: der Nummerncharakter in Mozarts Opern kontra Wagners unendlichem Musikstrom, die sozialen Markierungen etwa in der "Don Giovanni"-Musik mit ihrer Durchsichtigkeit, Eleganz und einer auf die Gesetze der Bühne bezogenen Deutlichkeit. Es wären Zusammenhänge zwischen dem Musiktheater Mozarts, Busonis und Weill/Brechts zu untersuchen und es wäre auch zu fragen, welche Parallelen es zum Musiktheater Strawinskys und Milhauds gäbe, wie in ihnen allen beispielsweise die Elemente von Gestus und Verfremdung behandelt werden.

3. 1921 veröffentlichte Busoni seinen Entwurf einer szenischen Aufführung von Bachs Matthäuspassion.(4) Ihm sei schon lange -schreibt er- die "theatralische Heftigkeit der Rezitative" aufgefallen. Sein Schüler Weill wiederum hebt vier Jahre später in einem Aufsatz die eindringliche "Beredtheit" der Rezitative in der Matthäuspassion vor.(5) Und Eisler schließlich erinnert sich: "Ich spielte Brecht immer wieder vor -auf seinen Wunsch- das Rezitativ aus der 'Johannes-Passion' des Evangelisten: 'Jesus ging mit seinen Jüngern über den Bach Kidron' (...). Übrigens, der Tenor ist so hoch gesetzt - (...) Ausdruck ist unmöglich; also Schwulst, Gefühlsüberschwang. Es wird referiert. (...) Das fand Brecht als ein Musterbeispiel gestischer Musik." (6)

Bestimmte "bedeutungsvolle", "redende" und "bildhafte" Tonfolgen -sie wurden regelrecht katalogisiert in den musikalischen Figurenlehren des 16. bis 18. Jahrhunderts und auch von Bach kunstvoll benutzt- erfahren etwa in Weills "Berliner Requiem" oder Eislers "Maßnahme" einen späten Wiederhall: Rückgriff auf historische Modelle, um exemplarisch Neues deutlich zu machen. Man denke an den Mittelteil aus "Ändere die Welt" in der "Maßnahme" oder an den "Großen Dankchoral" aus dem "Berliner Requiem". Dieser Ansatz auch bei Weills Lehrer: Busoni greift in seinen Kompositionen zurück, um mit Hilfe von tradierten Verbindlichkeiten, etwa der Bachschen Kontrapunkttechnik, dem musikalischen Experiment festen Boden für den Schritt in die Zukunft zu verleihen.

4. Wie auch Brecht lehnt Busoni es ab, der Musik im Theater eine untermalende, die Bühnenvorgänge lediglich verdoppelnde Rolle zuzuweisen. Busoni 1916: "Der größte Teil neuerer Theatermusik leidet an dem Fehler, daß sie die Vorgänge, die sich auf der Bühne abspielen, wiederholen will, anstatt ihrer eigentlichen Aufgabe nachzugehen, den Seelenzustand der handelnden Personen während jener Vorgänge zu tragen. Wenn die Bühne die Illusion eines Gewitters vortäuscht, so ist dieses Ereignis durch das Auge erschöpfend wahrgenommen. Fast alle Komponisten bemühen sich jedoch, das Gewitter in Tönen zu beschreiben, welches nicht nur eine unnötige und schwächere Wiederholung, sondern zugleich ein Versäumnis ihrer Aufgabe ist. Die Person auf der Bühne wird entweder von dem Gewitter seelisch beeinflusst, oder ihr Gemüt verweilt infolge von Gedanken, die es stärker in Anspruch nehmen, unbeirrt. Das Gewitter ist sichtbar und hörbar ohne Hilfe der Musik; was aber in der Seele des Menschen währenddessen vorgeht, das Unsichtbare und Unhörbare, das soll die Musik verständlich machen."(7)

Und Brecht wählt im amerikanischen Exil folgendes Beispiel für die Trennung der Elemente: "Ein junger Mann rudert seine Geliebte auf den See hinaus, bringt den Nachen zum Kippen und läßt das Mädchen ertrinken. Der Musiker kann zweierlei tun. Er kann in seiner Begleitmusik die Gefühle des Zuschauers antizipieren, auf Spannung hinarbeiten, die Finsterkeit der Tat ausmalen und so weiter. Er kann aber auch die Heiterkeit der Seelandschaft in seiner Musik ausdrücken, die Indifferenz der Natur, die Alltäglichkeit des Vorgangs, so den Mord um so schrecklicher und unnatürlicher erscheinen lassend, teilt er der Musik eine weit selbständigere Aufgabe zu."(8)

Natürlich müßte man über diese zwei Beispiele hinaus genauer fragen, welche Vorgänge hinter den Vorgängen Busoni und Brecht musikalisch transparent machen wollen. Hier käme man zu Differenzierungen, die aber die grundsätzliche Ähnlichkeit beider Ansatzpunkte nicht infragestellen.

5. Mit seiner Forderung nach Sichtung, Ausbeutung und Meisterung "aller Errungenschaften vorausgegangener Experimente"(9) steht Busoni nicht nur dem zeitweilig ihm verbundenen Arnold Schönberg nahe, sondern auch Brecht. Jener sucht ebenfalls im Überkommenen nach theatralischer und literarischer Brauchbarkeit. Stückbearbeitungen wie "Der Hofmeister" nach Lenz und "Leben Eduard des Zweiten" nach Marlowe, die Lyrik Kiplings und Villons oder Elemente des ostasiatischen Theaters werden für neue Sichtweisen kritisch adaptiert. Obendrein sind Neigungen zu ganz bestimmten Stoffen auffällig: Busonis "Turandot"-Stoff und "Faust"-Oper hie - Brechts Rückgriff auf den "Turandot"-Stoff und Eislers unvollendete "Faust"-Oper dort. Sind Busonis umstrittene Bach-Transkriptionen, seine Forderung nach einer "jungen Klassizität" oder Überlegungen zur szenischen Aufführung der "Matthäus-Passion" auf zwei Simultanbühnen nicht ebenfalls ein musternder Blick des beginnenden 20. Jahrhunderts auf großes Kulturerbe? Wollen Busoni und Brecht nicht mit unterschiedlichen, doch wiederum vergleichbaren Kunstkonzepten Werke der Vergangenheit von der Patina ihrer Denkmalschützer reinigen? Hier zeigen sich Ansätze für ein Erbeverständnis, das eines kritischen Vergleichs wert wäre.

Es ist mit einiger Sicherheit auszuschließen, daß sich Brecht und der um zweiunddreißig Jahre ältere Busoni im Berlin der zwanziger Jahre je begegnet sind. Kaum denkbar auch, daß sie sich in ihrer künstlerisch wie menschlich extremen Polarität je hätten verständigen können. Nicht völlig anzuzweifeln wäre allerdings Brechts Kenntnisnahme von Busonis Schriften. Dessen "Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst" erschien 1916 erstmals in der Insel-Bücherei, das Exemplar der Ausgabe von 1941 befindet sich in Brechts Bibliothek.

Brecht notierte 1940 in sein Arbeitsjournal, daß er "weill seinerzeit als busoni-(...)schüler antraf" und daß Brecht ihm

damals "takt für takt vorpiff und vor allem vortrug".(10) Dies ist die einzig bekannte Stelle in seinen Schriften, wo Brecht den Namen Busonis erwähnt. Doch wird er dem Kunstkonzept Busonis stärker ausgesetzt gewesen sein, als er es vielleicht je gesehen haben mag. Und Kurt Weill hatte dabei sicherlich die Mittlerrolle übernommen.

Anmerkungen

- 1 Brecht, Bertolt: Über die Operette, in: Gesammelte Werke, Bd 15, Frankfurt/M. 1973, S. 92
- 2 Busoni, Ferruccio: Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst, Insel-Verlag Leipzig o.J. [1916], S. 19f.
- 3 Vgl. Hanslick, Eduard: Vom Musikalisch-Schönen, Wiesbaden 1975, S. 120ff.
- 4 Busoni, Ferruccio: Zum Entwurf einer szenischen Aufführung von J. S. Bachs "Matthäus-Passion", in: Busoni, Wesen und Einheit der Musik, Hg. Joachim Hermann, Berlin 1956, S. 140f.
- 5 Weill, Kurt: Bekenntnis zur Oper, in: Weill, Ausgewählte Schriften, Hg. David Drew, Frankfurt/M. 1975, S. 30
- 6 Eisler, Hanns: Gespräche mit Hans Bunge, Hg. Stephanie Eisler und Manfred Grabs, Leipzig 1975, S. 67
- 7 Busoni, Ferruccio: Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst, a.a.O., S. 16
- 8 Brecht, Bertolt: [Über Filmmusik], Gesammelte Werke, Bd 15, Frankfurt/M. 1973, S. 196
- 9 Busoni, Ferruccio: Junge Klassizität, in: Wesen und Einheit der Musik, a.a.O., S. 35
- 10 Brecht, Bertolt: Arbeitsjournal 1938 bis 1942, Gesammelte Werke, Supplementband, Frankfurt/M. 1974, S. 146

Anschrift des Verfassers:
DDR 1157 Berlin, Horterweg 2

Hans Martin Ritter

Theater und Musik

Vorbemerkung

Theater und Musik bilden einen sehr komplexen Zusammenhang mit der Spanne von musikfernem Theater, das höchstens naturalistische Motivation erlaubt, etwa eine aufmarschierende Blaskapelle oder eine klavierspielende höhere Tochter im Figurenensemble, bis zu durchkomponierten (oder -improvisierten) Formen der Oper, des Musikdramas im Sinne Wagners oder des neueren Musiktheaters etwa Kagels oder Schnebels. In der Mitte der Strecke liegen Musicalformen, Singspiele, auch der Musikfilm, in denen jede Gelegenheit beim Schopf genommen wird, zu singen, zu tanzen, klavierzuspielen usw., in denen also naturalistische Motivation und die Liebe zur Musik eine unterhaltsame Ehe eingehen (können).

In der Theaterpädagogik, im Amateur- oder Schultheater liegen die Verhältnisse grundsätzlich nicht viel anders. Es gibt aber doch eine Reihe von Ansätzen, in denen -ausgehend entweder von musikalischen Bereichen oder Teilbereichen, der musikalischen Früherziehung, der Rhythmik, der experimentellen Improvisation

mit Stimme, Bewegung oder Instrumenten, oder auch von bestimmten Formen der Theaterarbeit- eigenwillige Dialoge zwischen den beiden Künsten zustandekommen. Beispiele dieser Art finden sich etwa in dem Konzept einer "polyästhetischen Erziehung" bei Wolfgang Roscher (heute Salzburg, früher Hildesheim), dessen "Improvisatorisches Musiktheater" -in Zusammenarbeit mit Claus Thomas- stark von musikalischen Prinzipien geprägte oratorische Formen oder multimediale Montagen ("Klangszene") entwickelt.(1) Ein anderes prägnantes Beispiel sind die Produktionen der Berliner Gruppe "Stimme und Bewegung" (Vladimir Rodzianko), in denen Theater und Musik auf eine quasi "komponierte" artifizielle Weise miteinander umgehen und "spielen".

Auch die neuere Rezeption des Brechtschen Lehrstücks hat hier eigene Formen entwickelt. Ich erinnere an die frühe "Maßnahme"-Produktion von Paul Binnerts mit dem Musiker Louis Andriessen(2) oder an die "Einmalige Theatergruppe" mit dem Versuch zur "Ausnahme und Regel" in der musikalischen Konzeption von Heiner Goebbels.(3) Schließlich habe ich selbst in einer Reihe von Versuchen, beispielsweise mit dem "Ozeanflug", das Verhältnis von Theater und Musik im Lehrstück ausgelotet.(4) Alle diese Versuche gingen aus von dem brechtschen Gedanken der "Trennung der Elemente" und des eigenständigen Zusammenwirkens der Künste, wie er sich in der Zusammenarbeit Brechts mit verschiedenen Musikern (Weill, Hindemith, Eisler, Dessau) herausbildete, d.h., von der Aufgabe der Musik, die Bilder des Zusammenlebens der Menschen und seiner Widersprüche, den sozialen Gestus, auszuformen und mitzugestalten.(5)

Die folgenden Projektbeispiele verlassen diese Traditionslinie im Grund nicht. Das Zusammenwirken von Theater und Musik geht auch hier von der Tatsache aus, daß Theater ein Sozialzusammenhang ist, der wiederum einen Sozialzusammenhang zum Gegenstand hat. Die Musik spielt hier eine Rolle als soziale Erscheinung selbst oder als formaler (bzw. weitergehend: ästhetischer) Ausdruck sozialer Erscheinungen. Hierin liegt ihre gestische Qualität. Dennoch gehen diese Versuche in mancher Hinsicht über die früheren Versuche zum Lehrstück hinaus. Der Stellenwert der Musik, und damit ihre Eigenständigkeit, ist, scheint mir, noch größer geworden, ihre Art, die theatralischen Prozesse zu durchdringen und sich in ihnen mitzuteilen, differenzierter -vielleicht hängt das mit einer persönlichen Besinnung darauf zusammen, daß ich selbst zum Theater eigentlich durch die Musik gekommen bin.

Obwohl die Projekte im einzelnen durchaus unabhängig voneinander zu sehen sind, verfolgen sie doch auch eine bestimmte Linie und enthalten in manchen Elementen Korrespondenzen und Weiterentwicklungen. Ich werde sie an dieser Stelle jeweils nur knapp umreißen und bei einzelnen Momenten, die das Verhältnis musikalischer und szenischer Formen und Probleme betreffen, etwas stärker ins Detail gehen. Die Projekte fanden in den letzten Jahren im Ausbildungszusammenhang Spiel- und Theaterpädagogik an der Hochschule der Künste Berlin statt. Eine umfassende Arbeit darüber ist in Vorbereitung.

Projekte

1. Lied und Szene

Das erste Projektbeispiel ist ein Versuch, den ich zusammen mit dem Regisseur/Schauspieler Peter Kock im Rahmen der

Ferienkurse SPIEL UND THEATER 1982 an der Berliner Hochschule unternommen habe: eine zweiwöchige Werkstatt unter dem Titel LIED UND SZENE. Der Versuch ging aus von der Erinnerung an Lieder, die im Leben der Teilnehmer eine Rolle gespielt hatten, Situationen, in denen wir Lieder erfahren, gelernt, gesungen hatten, Lieder, die wir liebten, haßten, Lieder, die uns mehr oder weniger gleichgültig waren, Lieder, von denen wir später vielleicht wünschten, daß die keine Rolle gespielt hätten. In all diesen Lied-Erfahrungen steckt szenische (gestische) Substanz: Situationsbilder, Vorgänge, Geschichten, Haltungen, aus denen heraus sie gesungen werden, Haltungen der Singenden zueinander, des Singenden zum Zuhörer, in allen steckt Sozialisierungsgeschichte, sie selbst zeigen vielschichtige wechselseitige Beziehungen.

Das Stück in der Endfassung begann mit einem kindlichen Tageslauf nicht sehr weit ab von der "Dramaturgie" gängiger Liederbücher: dem Gruß der Mutter ("Steht auf, ihr lieben Kinderlein"), dem Hänkeln des Langschläfers ("Bruder Jakob"), ersten Anzeichen diskriminierender Ideologie ("Wer nur den lieben langen Tag ohne Plag"), dem morgendlichen Chor-Ritual mit der Mischung von kindlicher Begeisterung und Widerspenstigkeit ("Es tagt, der Sonne Morgenstrahl"), den Lernsituationen ("Lerne das Einfachste") in kleinen Zweier-Grüppchen ("Das ist der Daumen", "Backe, backe Kuchen" usw.) bis zum - erst artigen, dann rockig über die Stränge schlagenden Tanzen ("Brüderchen, komm, tanz mit mir"). Das Lernen von Gefühlen, von Einstellungen, ideologischer Verhärtung geht so über eingängige Melodien in spezifischen Situationen unmerklich und unaufhaltsam vor sich. Das Tappeln des "kleinen Hänschens" wird schließlich zum erwachsenen Marschieren in festgefühten Reihen, links oder rechts. Pubertäre und nach-pubertäre Identifikationsprozesse laufen zu einem wichtigen Teil über Schlager, Liebeslieder, und werden vorübergehend oder dauerhaft zur Deutung des eigenen Lebensgefühls, des eigenen Standpunkts, zur Selbst-Artikulation, in der Aufführung schließlich mit dem Übergang vom simultanen Singen und dem Gruppenlied zum individuellen Solovortrag. Als Szenen wurden die Situationen jeweils so weit ausgespielt, daß sie immer wieder in eine neutrale Spielhaltung auf der Bühnenbild- und requisitenlosen Spielfläche aufgelöst werden konnten.

Über die allgemeine Beschreibung hinaus sind vielleicht zwei Situationsabläufe im Detail interessant:

- In der Liedergruppe zur Sozialisation der Gefühle, Einstellungen, zum Aufbau von Ideologie kommt es nach Liedern zur Feier, einem Choral, einschließlich gewisser widerständiger Parodien, zu der überraschenden Verwandlung eines musikalischen Gestus, vom feinsinnigen, zarten Naturgefühl zur Brutalität nazistischer Ideologie:

Ein Kammerchor, zwei Frauen-, eine Männerstimme, baut sich auf. Die Frauenstimmen, leicht und hell, singen "Es geht eine helle Flöte", die Männerstimmen dazu sehr zart und frühlingshaft getupft "Dummdumm". Für die zweite Strophe entwickeln die Männerstimmen ein robusteres Staccato in ihr erstes "Dummdumm". In der dritten Strophe übernehmen die Frauenstimmen, sehr fähig und zerflatternd, das "Dummdumm", die Männer kommen "zur Sache", d.h., zum Text "Es zittern die morschen Knochen". Im Zuge der allmählichen Aufdeckung des Liedes im Baß ändert sich zugleich -möglichst stufenlos- Körperhaltung und Gesamtgestus der Gruppe bis zur völligen Versteifung (Verhärtung) mit Geradeaus-Blick und aufgerissenen Augen. Ein Beispiel -nebenbei- für den Chamäleon-Charakter der Musik je nach Umgebung und Auftrag: Text/Musik sind in beiden Fällen vom gleichen Autor.

Es geht ei-ne hel-le Flö-te, der Frühling ist über dem Land.
 Es geht ei-ne helle Flö-te, der Frühling ist überm Land.
 Es zit-tern die mor-schen Kno-chen der Welt vor dem großen Krieg.
 Wir ha-ben den Schrecken gebro-chen, für uns wars ein großer Sieg.

- Die erotische Sozialisation durch Lieder spielte sich ab in der "Straße der Begegnungen". Die Spieler und Spielerinnen gehen, in sich gekehrt, "so für sich hin", zugleich aber auch immer wieder orientiert an den anderen. Kommunikationsmittel untereinander sind Lieder zum Thema Liebe, Kontakt, Sehnsucht. Kommunikation entsteht zwischen den Spielern vor allem durch das Ansingende der Lieder - selten eine ganze Strophe, manchmal nur Zeilen - als Kontaktaufnahme aus dem jeweiligen Gestus des Liedes, der Haltung, die ihm zugrunde liegt. Die Reaktionen können sein: Eingehen auf musikalische Weise (mitsingen, Antwortlied), Abwehr durch Gegen-Lieder, nonverbale Reaktionen: mimische Bewegungen, Gesten, stumme Abwendung, Zuwendung, Blickaufnahme. Auch Zerstörung einer etwa aufkeimenden Beziehung von außen ist möglich, durch den

musikalischen "Angriff" oder Eingriff eines/einer anderen, auch durch Gruppenreaktionen. So entstehen minimale Umriss von Situationen zwischen Menschen aus dem Gestus von Liedern, immer wieder aufgelöst durch ein Zurückgehen in die auf sich selbst bezogene Grundhaltung. Schlußwendung dieser Spielsituation ist ein ausagiertes Bäumchen-Wechsel-dich-Spiel nach dem Lied "Ein Jüngling liebt ein Mädchen", sie mündet in eher ironisch gebrochene Hochzeitspaarungen (Lied: "O wie wunderbar, nichts ist so, wie's war"). Im übrigen gibt es in diesem szenischen Ablauf eine breite Spanne zwischen sehr ernst genommenen und eher posierten Liedern.

Beispiele von Liedanfängen:

Deine blauen Augen
 machen mich so sentimental,
 so blaue Augen,
 wenn ich dich nur anschau,
 ist mir alles andre egal -
 total egal...

Schon seit Tagen, vielen Tagen
 seh ich dein Gesicht,
 du wohnst drüben, Nummer sieben,
 und ich denk an dich.
 Du stehst am Fenster,
 bist zum Greifen nah,
 und ich möchte dir so gern
 mein Leben geben...

Wenn ich ein Vöglein wär
 und auch zwei Flüglein hätt,
 flög ich zu dir...

Du, du machst mir noch
 mein Herz kaputt,
 und übrig bleibt mir nur
 ein Haufen Schutt...

Du, du liegst mir im Herzen
 du, du liegst mir im Sinn...

Mach mich nicht so blöde an,
 ich hab die Schnauze voll,
 wenn du nur provozieren kannst,
 verpiß dich, ich vermiß dich nicht...

Es waren zwei Königskinder,
 die hatten einander so lieb,
 die konnten zusammen nicht kommen,
 das Wasser war viel zu tief...

Wir wandelten, wir zwei zusammen,
 ich war so still und du so stille...

Neuerscheinung
Hans Martin Ritter

Dem Wort auf der Spur
 Köln 1989 (Prometh)
 176 S., DM 20,-

Aus dem Inhalt: Szenisches Erzählen (Kafka/Brecht),
 Sprechklänge (Brecht/Musik), Dichtung und Gedächtnis

2. Artaud live

Das Projekt ARTAUD-LIVE lief über ein knappes Jahr (1984/85) und war der Versuch einer Annäherung an die Person, die Biographie, die theaterästhetischen Vorstellungen, die Poesie Artauds. Grundlage waren Tagebuchaufzeichnungen, Briefe, Gedichte, programmatische und poetische Prosa Artauds, Aufzeichnungen seiner Freunde (Anaïs Nin, André Gide u.a.). Im Zuge der Annäherung entstand -ausschließlich aus diesen Originaltexten- die Dramaturgie eines "Stückes" in fünf Teilen ("Akten"), orientiert an den Lebensphasen Artauds:

1 Frühe Krankheit, Rauschmittelkonsum, Ablösung von den Eltern. Schauspielausbildung, frühe lyrische Versuche, Kontakt mit den Surrealisten und Bruch.

2 Gründung des Théâtre Alfred Jarry, Entwurf ästhetischer Programme und Inszenierungen, Scheitern des Unternehmens und psychisch-physischer Zusammenbruch.

3 Zeit der großen programmatischen Aufsätze: über das Theater der Balinesen, Das Theater und die Pest, Manifeste zum Theater der Grausamkeit, der Roman "Heliogabal", Versuch einer Verwirklichung der Ideen in der Cenci-Inszenierung, erneuter Fehlschlag, physischer und psychischer Zusammenbruch.

4 Artauds Mexiko-Erlebnis, Teilnahme an religiösen Riten der Tarahumaras (Rauschmittel "Peyotl"), Rückkehr, religiöse Wahnvorstellungen und Weissagungen, Einweisung in psychiatrische Anstalten (Rodez), Elektrochoks, nach Jahren Entlassung unter Vorbehalt, religiöser Widerruf.

5 Letzte produktive Phase, Gedichte und programmatische Texte - teilweise in Gedichtform, Einbrüche sinnfreier Ritualsprache, gescheiterter Versuch einer Realisierung des Theaters der Grausamkeit als Radiosendung.

Für die Beteiligten (einschließlich des Leiters) war der Versuch eine Art Expedition in die Welt Artauds mit kollektiven Aneignungsformen der Texte und der ihnen zugrunde liegenden gedanklichen Komplexe, mit Phasen bzw. Partien heftigster Identifikation, Befremdung, Distanz. Auf diese Weise entstand als "Handlungsfigur" eine Art "Gruppen-Artaud" mit zeitweiligem Heraustreten einzelner in beobachtenden, kommentierenden, sich konfrontierenden Haltungen in allmählich sich verdeutlichenden choreographischen Strukturen.

Aus diesen sozialen Momenten, in Korrespondenz zu den sie stilisierenden und symbolisierenden Bewegungsabläufen, entwickelten sich zugleich die musikalischen Strukturen für die Aktionen mit Text.

Bereits ein schrittweises Ablösen der Sprechenden in einem Gedankengang ist ein musikalisches Prinzip, in einer einfachen und prägnanten Form umgesetzt etwa in dem "philosophischen Rondo" des Schlußteils. Der "Gedankengang" wird hier wörtlich genommen (mit einem Seitenblick auf Aristoteles' Schule der Peripatetiker): Während die übrigen in ihren Positionen warten in Blickkontakt oder in sich versunken, geht ein Spieler auf einen anderen zu, denkend/sprechend, und übergibt ihm mit seiner Schlußfrage das Wort, gleichsam in einer Rede-Staffette:

Was schwerwiegend ist,
ist, daß wir wissen,
daß es nach der Ordnung
dieser Welt
eine andere gibt.

Was für eine ist es?

Wir wissen es nicht.

Die Anzahl und Reihenfolge der möglichen Vermutungen
auf diesem Gebiet
ist gerade
das Unendliche!

Und was ist das Unendliche?

Wir wissen es eben nicht!

Das ist ein Wort,
dessen wir uns bedienen,
um die *Öffnung*
unseres Bewußtseins
auf die maßlose,
unermüdliche und maßlose
Möglichkeit hin
anzudeuten.

Und was ist eigentlich
das Bewußtsein?

Wir wissen es eben nicht.

Ein anderes einfaches Beispiel, musikalische und szenische Vorgänge aus einem Kern zu entwickeln, ist die Behandlung des Eingangstextes:

Wer bin ich?
Woher komme ich?
Ich bin Antonin Artaud,
und wenn ich es sage,
wie ich es sagen kann,
werden sie auf der Stelle
meinen jetzigen Körper
zersplittern
und sich unter zehntausend
notorischen Aspekten
einen neuen Körper
zusammenraffen sehen,
in dem sie mich
nie mehr
vergessen können.

- Die Spieler sitzen/stehen im Raum verteilt, in sich versunken. Jeder spricht den Text dreimal in gestuftem Crescendo und orientiert sich dabei an den "Aufmerksamkeitskreisen" bzw. "Aufmerksamkeitspunkten" Stanislawskis: Die Redeweite beschränkt sich auf der ersten Stufe auf den engsten Kreis, den Umraum der eigenen Person, auf einen Punkt in diesem Kreis, der Spieler spricht für sich; sie erweitert sich auf der zweiten Stufe auf den mittleren Kreis, den Raum der Spielgruppe, der Spieler spricht zu seinen Mitspielern; die Redeweite füllt den großen Kreis, geht über die Spielfläche hinweg auf die Zuschauer zu und durch sie hindurch, der Spieler spricht in einer ästhetischen Öffentlichkeit. Zugleich ertönt das stufenlose Crescendo eines großen Gongs.

Aus der Gruppensituation, dem in ihr angelegten "kollektiven Denken", der kollektiven Emotion und ihrer Artikulation entwickeln sich vor allem Formen des Kanons, der Text-Engführung, des "Igels" oder auch der Kontrapunktierung von Texten, Aktionen, Musikereignissen und größere Textpartituren.

- Der Kanon: Der Kanon hat als sozialen Kern beispielsweise den Gestus einer programmatischen Gruppendiskussion, mit den Elementen des lauten und inneren Mitdenkens, der bestätigenden oder ironischen Wiederholung von Begriffen oder Redeteilen usw. So verläuft die Reflexion über die Programmatik des Surrealismus ab als sich ständig verdichtender Kanon. Die Sprecher haben Redeteile, in denen sie jeweils die Führung haben, wenn sie diese abgegeben haben, bleiben sie im Text, mehr oder weniger hörbar, unterstreichen oder konterkarieren bestimmte Wendungen des folgenden Sprechers durch gleichzeitige, versetzte, gedehnte oder in sich kreisende Wiederholung. Diese gleichsam fieberhafte Verdichtung der Rede explodiert schließlich in einem aggressiven "Igel", in der Absage an den Surrealismus.

- Der Igel: In bestimmten Situationen rottet sich die Gruppe Rücken an Rücken zusammen. Entsprechend einer letzten Verteidigungsform der Landsknechte sind die synchronen oder wenig versetzten "Textstacheln" die stärkste Verdichtung kollektiver Rede. Auch das "Philosophische Rondo" läuft sich allmählich verdichtend in einem "Igel" zusammen: "Und dann habe ich alles explodieren lassen, denn an meinen Körper rührt man niemals!" Varianten des "Igels" sind der "weite Igel", in dem die Spieler zwar mit dem Rücken zueinander, aber unmittelbar vor den Zuschauern stehen und ihnen ins Gesicht oder durch sie hindurch, über sie hinweg nach außen sprechen, und der "zerfallene Igel" als musikalisch-geformte Aktion der Resignation und Selbstaufgabe.

Neuerscheinung
Dieter Wöhrle
Bertolt Brechts medienästhetische Versuche
Köln 1988 (Prometh)
288 S., DM 34.-

Zusammengeführt werden diese Formen in größeren Text- und Aktionspartituren und in der unmittelbaren Kontrapunktierung zweier oder mehrerer Aktionslinien:

Gerd Koch
Lernen mit Brecht
Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik
Frankfurt 1988 (Brandes & Apsel)
325 S., DM 34,80.-

Gerd Koch (Hrsg.)
Kultursozialarbeit
Eine Blume ohne Vase?
Mit Beiträgen von Lutz von Werder, Hannes Hodek u.a.
Frankfurt 1989 (Brandes & Apsel)
280 S., DM 34,80.-

Kontrapunktierung zweier Aktionslinien:

Zwei Spieler/innen stehen mit Knüppeln einander gegenüber in der Mitte der Spielfläche, zwischen ihnen das Rumpfstück eines großen Baumstammes. Beide schlagen abwechselnd, orientiert am Rhythmus der Versabschnitte, aber in den Akzenten leicht versetzt, mit aller Kraft auf den Stamm. Die Verszeilen sind jeweils aufgeteilt. Schlag- und Sprechaktion sind eine Einheit, geschlagen und gesprochen wird in durchgehender Spannung, aber mit deutlichen, rhythmisch gesetzten Pausen.

Zwei Spieler/innen stehen am Ende der Längsachsen der Spielfläche, quer zu den Schlagenden, auf Leitern im unteren Sprossenbereich. Später einsetzend als die beiden anderen, sprechen sie in hastigem aufgeregtem Ton, wenn gedehnt, auch dies in Erregung, ihren Mauerschau-Text mit genau koordinierten Reden. Sie nutzen dabei die Textlöcher der Schlagenden oder crescendieren in deren Aktionsmomente hinein. Während sie sprechen, steigen sie, mit dem Rücken zur Leiter, langsam Sprosse um Sprosse aufwärts. Beide Sprechaktionen enden auf den Punkt gleichzeitig.

A: PRÜGELN

B: UND VÖGELN

C: Er steht auf und beginnt mit den Füßen

D:

A: IN DER INFER-
NALENGLUT

B: WO SICH NIE MEHR DIE FRAGE

C: zu trampeln, zu brüllen, seinen Atem aus-

D: Atem

A: DER REDE

B: NOCH DER IDEE STELLT

C: zustoßen, die Dielen mit seinem rechten

D: auszustößen

A: DIE SCHNAUTZE
TOTPRÜGELN

B: UND VÖGELN, DIE

C: Fuß in unbeherrschter Raserei zu bearbeiten,

D: in unbeherrschter Raserei zu bearbeiten

A: SCHNAUTZE

B: VÖGELN

C: _____

D: Auf einmal sagt er: Monsieur Prevel,

A: IST DIE LETZTE
SPRACHE

B: DIE LETZTE MUSIK,
DIE ICH KENNE

C: _____

D: antworten Sie mir!

C: Sehr beunruhigt, rühre ich mich nicht,

D: Sehrbeunruhigtrühreichmichnicht

A: UND ICH VER-
SICHERE IHNEN

B: DASS DARAUS KÖRPER

C: NICHT LEBENDIG

D: Er sagt: Sie werden NICHT LEBENDIG

A: HERAUS-

B: TRETEN

C: _____

D: aus diesem Stück herauskommen,

A: UND DASS ES
BELEBTE

B: KÖRPER SIND

C: _____

D: wenn Sie nicht antworten!

A: YA

B: MENIN

C: und er pflanzt geradewegs sein Messer

D: und er pflanzt geradewegs sein Messer

A: FRA

B: TE SHA

C: in den Tisch. So beginne ich also

D: in den Tisch.

A: YA-

B: ZILE

C: mit ihm zu brüllen. Das erleichtert mich.

D: mit ihm zu brüllen

A: LA

B: VAZILE

C: Denn ich höre es

D: Das erleichtert mich.

A: A TE SHA

B: MENIN

C: seit zwei Stunden und verspüre selbst das

D: Ich höre es seit zwei

A: TOR

B: MENIN

C: Bedürfnis danach.

D: Stunden! Sie haben etwas

A: E MENIN

B: MENILA

C: Beachtenswertes

D: sehr Beachtenswertes getan, sagt er mir

A: AR MENILA

B: MENILA

C: auf der

D: gleich danach, wenn sie auf der Bühne gewesen

A: EINEMA

B: IMEN

C: Bühne hätten Sie viel Erfolg gehabt!

D: wären, hätten Sie viel Erfolg gehabt!

Nach einer längeren Pause (Fermate) setzt sehr sanft eine Frauenstimme ein: "Jedes echte Gefühl ist in Wirklichkeit unübersetzbar. Es ausdrücken heißt: es verraten." usw.

3. Shakespeares Narren

Das Projekt SHAKESPEARES NARREN, Projekt eines Wintersemesters (1986/87), fand wiederum in Kooperation mit Peter Kock statt. Die Grundidee ging von einem "Narrentreffen" aus, in Anlehnung an alte Vorstellungen einer Narrenakademie oder von Narrenversammlungen (etwa bei Brueghel), auch einer Art "Artus-Tafelrunde" im Zerrspiegel. Shakespeares Narren treffen sich, übrigens auch Narren aus Stücken, in denen sie bei Shakespeare (leider) ausgespart sind, und spiegeln die Welten, in denen sie leben, teils in Art "szenischer Erzählung" (analog der "Straßenszene" Brechts), teils als bei allen versammelten Narren bekanntes und beliebtes Verzerrungsritual. Alle Figuren Shakespeares können so auftreten, aber immer nur als "Spielfiguren" der Narren, auch die Narrenfiguren der Stücke selbst. Zustände kam schließlich eine Narreninsel mit einem zentralen Narrenberg (Podeste), darauf die Narren mit kurzen Szenenausschnitten, Liedern und einem je persönlichen "Sack" voll Text-Schnipseln aus Shakespearestücken und daran geknüpften angespielten Situationsmomenten, ein "Stück" in drei Teilen, an drei szenischen Orten: Höfische Welt, Wald, Heide oder leere Fläche des Wahnsinns.

Der Narr ist hier u.a. verstanden als ästhetische Figur an sich, durch eine je spezifische Deformation in verzerrter Gestalt, mit einer daraus entwickelten, charakteristischen Grundgeste und stilisierten, rhythmisch impulsierten Bewegungs- und Sprechweisen, zugleich ein Zitatensündel der vorhandenen gestischen Charakteristika aller anderen Narren in wechselseitiger "Verarschung" oder lustvoller Stimulierung, eine Zwiebel ohne Kern und auch optisch durch zusammengeflackte Kostüme eine Phantasiefigur von Grund auf. In diesen Figuren und ihrem Verhalten gespiegelt erschienen die Figuren Shakespeares.(6)

Musikalisch sind die Narren von daher zu verstehen als deformierte Musiker, oder weitergehend, als in sich und ihrem Gestenrepertoire verstimmte "Instrumente" mit einem auch musikalisch spezifischen Charakteristikum. Ein Beispiel für die Entwicklung einer unmittelbaren Beziehung zwischen Figur, Grundgeste und deformiertem Musikereignis ist die folgende Narrenfigur:

Wolfgang Fortner, Shakespeare-Song Nr. V

Andante con moto

He that has, and a little tiny wit, with Ay, ho then the wind and the rain
Und hast du auch nur we-nig Ver-stand, was tut dann Re-gen und Wind,

Das Ostinato akzentuiert dabei den verborgenen "großen Fünftakt" des Liedes. Darüber entfaltet sich, in Korrespondenz zu den gestischen Elementen, frei rhythmisiert und den Gestenkanon der gesamten Narrengruppe in willkürlich-pointierter Weise kontrapunktierend, die Rede des Probstes, in Abstufungen vom "natürlichen" Sprechton über eine gleichsam "gesperrte" bis zu einer "angesungenen" Sprechweise. Die Notation ist eine freie Transskription eines improvisierten Sprechablaufs (* bedeutet eine markante Geste oder Positur wie

- Bei dem Versuch, eine Grundfigur aus persönlichen "Deformationen" oder so empfundenen eigenen "Macken" zu entwickeln, findet eine Spielerin für sich zunächst einen prallen Oberbauch in nach vorn abgeknickter Haltung mit ausgestrecktem Hintern, dann in einer Variante einen Buckel, dazu schnabelartig nach vorn stechende Vogelbewegungen des Kopfes. In der Verwandlung zum Instrument wird aus dem Buckel eine aufgebundene Pauke. Durch einen Zugmechanismus des am Paukenrand befestigten Klöppels entstehen die Paukenschläge aus den Bewegungen des vorschnellenden Zeigefingers, der das vogelhafte Vorschnellen der Nase übernimmt, während das Gesicht gehalten bleibt. Die Geste wird zum akustischen Signal, die "Musik" zur Folge eines stilisierten Verhaltens mit einem jeweils aus der Kommunikation mit anderen entwickelten oder sie stimulierenden Rhythmus.

Durch viele Lieder (z.T. originale Melodien der Shakespeare-Zeit, aber auch Kompositionen von Schumann, Fortner u.a.), altenglische Kanons, Tänze (eine "Volta") werden die vielen Einzel- und kleinen Gruppenaktionen immer wieder zusammengefaßt in einem Gesamtbild singender und tanzender Narren, wobei die Singweise und die (höfischen) Tanzbewegungen ihre eigentümlichen Brechungen und Verzerrungen erfahren durch die gegenläufige "Musik" einer rhythmisch stilisierten Gestik und einer besonders gespannten Sprechweise der Narren. (Der Weg geht dabei in der Erarbeitung von der schönen Tanzbewegung, dem guten Singen, der richtigen Erfahrung der Textwirklichkeit in die jeweils eigentümlichen Verzerrungen oder "Verarschungen" der einzelnen Spieler oder der Gruppe.)

Wie sich dies gelegentlich zu einem größeren musikalischen Ensemble mit solistischen Aktionen zusammenfindet, zeigt beispielsweise das Arrangement der Rede Probstes aus "Wie es Euch gefällt":

- Musikalischer Untergrund der zweiten Phase des zweiten Teils (Wald) war ein Ostinato-Motiv, entwickelt aus einem Narrenlied von Wolfgang Fortner, mit dem die Gruppe der Narren gleichsam anfeuernd oder auch nur genüßlich hechelnd die Aktionen und Vorführungen der jeweiligen "Protagonisten" begleitet, um es dann in den Zäsuren crescendo aufzublenden und sich verselbständigen zu lassen:

Schlagen an die Stirn, Aufstampfen, Aufsteilen der ganzen Gestalt mit angelegten Armen und rechtwinklig nach außen ausgestellten Handflächen - aus dem eigenen oder aus dem gestischen Repertoire der Narren überhaupt, in keinem Fall übliche rhetorische Gesten; ** bedeutet eine in sich kreisende gestische Bewegung aus dem gleichen Gestenfundus):

don derrydon hey don derrydon whith heyhol don derrydon hey don derydon whith heyhol

Heidet den Umgang dieser oder, Tölpel, du kommst um:oder damit du stirbst!
 * * * * *
 A Frauen- person * * * * *
 du es * * * * *
 besser verstehst!

4. Mahagonny

Das Projekt MAHAGONNY begann im Oktober 87 und schloß im Mai bzw. Juli 88 mit einer Serie von Aufführungen ab. In der ersten, sehr vorläufigen Konzeption war an ein Liederspiel gedacht, auch - und vor allem mit den originalen, von Brecht selbst verfaßten Melodien. In mancher Hinsicht knüpfte es also an das Projekt LIED UND SZENE an, nahm aber ebenso verschiedene Aspekte der anderen vorangegangenen Versuche auf. Einesteils erweiterte sich im Verlauf der Arbeit die Vorstellung des "Liederspiels", der dramaturgischen Orientierung an den szenischen Situationen um einzelne Lieder herum, dadurch daß über die Brechtschen Eigenvertonungen hinaus die Weillschen Kompositionen immer stärker einbezogen wurden, auch zusätzliche Lieder aus anderen Stücken, wo sie sich von der Sache her einfügen ließen, zum andern entwickelte sich im Lauf der Zeit doch ein gänzlich anderes dramaturgisches Konzept, das das Original der Brechtschen Vorlage noch wesentlich stärker umformte, als es ein "Liederspiel" getan hätte.

Die Zusammensetzung der Gruppe (fünf Frauen und zwei Männer - ich selbst fiel durch die "Rolle" des Pianisten für das eigentliche Spiel aus) aber auch ganz andere Gesichtspunkte führten zu einer radikalen Reduzierung des Stoffes, große Teile des "Männerstücks", das "Fressen", das "Boxen" etwa, wurden geopfert - dabei hatte es schließlich durchaus seinen großen Reiz, daß das abschließende Ritual, das "Spiel von Gott in Mahagonny", gerade in der Vertonung von Brecht ein ausgesprochenes Sauf- und Kneipenlied, dann vor allem von den Frauen auf dem Rücken des Opfers Paule Ackermann gesungen und "ausgespielt" wurde. Schließlich wurde die ganze Fabel des alten Stücks fallen gelassen und neu "erzählt". Dem Stück, jetzt als "Spiel mit Mahagonny", wurde als Rahmen ein "Gewinnspiel", das "Pilotenspiel", kürzlich noch aktuell, unterlegt: eine Gruppe von Leuten wird animiert zu diesem Spiel, in dem jede(r) gleich viel investiert und "in dem immer eine(r), möglichst einige gewinnen, aber sicher auch eine(r), vermutlich einige verlieren werden. "Metapher" dieses Gesellschaftsspiels ist das "Mahagonnyspiel" "mit seinem Hunger nach Geld, nach arrangiertem Spaß und einem Hauch von Skrupellosigkeit" (Programmheft). Zentralfigur ist die "Animateurin" Witwe Begbick, ihre Gegenfigur Paule Ackermann, dem "das Spiel nicht gefällt", ihre Helfer Herr Jakob Schmidt alias Dreieinigkeitsmoses, anfänglich der ältere Kumpel Paules, und eine Assistentin ("Willi der Prokurist"), Jenny erscheint dreifach als Jenny I-III, der Pianist ist eine Rahmenfigur, er gehört ins Arrangement des "Gesellschaftsspiels".

Das Spiel bewegt sich insgesamt schillernd zwischen diesen beiden Ebenen hin und her. Es beginnt mit dem allmählichen Eintreffen der "Spielgruppe", die sich zögernd miteinander vertraut macht. Witwe Begbick erscheint als Animateurin und verbreitet Schwung und Optimismus, nimmt die Einsätze an, teilt die Rollen aus, verkündet die ersten Spielregeln und stiftet Beziehungen innerhalb der Gruppe ("Liebe in Mahagonny").

Das Spiel läuft an, gerät aber anscheinend außer Kontrolle: Querbeziehungen, die Rebellion Paule Ackermanns gegen das Spiel; ihr "Trick", die Spielregel "Ein Hurrikan bedroht die Stadt Mahagonny", - funktioniert er oder funktioniert er nicht? Zunächst steigen alle "furchtsam" wieder ins Spiel ein, auch "erleichtert" dann in den Wechsel der Spielregel "Der Hurrikan hat

um die Stadt Mahagonny einen Bogen gemacht", aber Paule Ackermann übernimmt die Leitungsfunktion, die "Animation", spendiert eine Runde und zieht eine große Schau ab, die "Schiffsreise nach Alaska" auf dem Billardtisch. Nur finanziell hat er sich übernommen, kann nicht bezahlen, Witwe Begbick schlägt zu, Dreieinigkeitsmoses und die Jennys fesseln ihn, in einem Gerichtsritual wird er verurteilt und hingerichtet - im Spiel? im Spiel im Spiel? in Wirklichkeit? Zumindest scheidet er aus, das Spiel geht ohne ihn weiter, das nächste Opfer ist bereits zu ahnen. In diesem Ablauf des "Spiels mit Mahagonny" war der Podestaufbau, als "Stadt", als Konstruktion für die Ebenen der Hierarchie, für Aufstieg und Abstieg, ein wesentliches Element, auch als variabler Ausgangspunkt für offene (publikumsbezogene) und geschlossene (spielinterne) Bühnenvorgänge, darüber hinaus in dem sonst fast ausstattungslosen Spiel die Kostüme mit einem Hauch der zwanziger Jahre.

Bereits von der Anlage des Originals als "Oper" her entstand ein Reiz zur Musikalisierung des gesamten Ablaufs, auch wenn eine "Oper" im eigentlichen Sinn oder im Sinn des Originals nie gewollt war, schon durch die Einbeziehung der Brechtschen Originalsongs, die eher einen Bänkelton anschlagen (7). Das wirkte sich aus in einer bis in die Details gehenden Verbindung von gestischen und rhythmischen Haltungs- und Bewegungselementen, schon beim Aufbau der Figuren, in der wechselseitigen Durchdringung musikalischer und sozialer Momente im sprecherischen, gesanglichen, gestischen und bewegungsmäßigen Ablauf. Das Prinzip des "Liederspiels" differenzierte sich in der Folge von Liedern der Gesamtgruppe, von Teilgruppen (Männer/Frauen, Parteiungen gegeneinander, gegen Einzelne) und die Sololieder als "Porträts", gerade diese häufig schillernd in der Zugehörigkeit zur "Mahagonnywelt" oder zum Rahmen des Gesellschaftsspiels.

Weiter zu beziehen!

G. Koch/R. Steinweg/ F. Vaßen

(im Auftrag der Gesellschaft für Theaterpädagogik):

Assoziales Theater

Spielversuche mit Lehrstücken und

Anstiftung zur Praxis

Köln 1984 (Prometh), 303 S., DM 24,80.-

Am deutlichsten schlug sich das Prinzip "Oper" in den "Ensembles" nieder, wie sie bereits im Text Brechts angelegt sind:

• Nach dem Ausbruch Paules, der Sprecharie "Tief in Alaskas weißverschneiten Wäldern" (bis: "Komm heraus, du Hier-darfst-du-nicht-Schlampe! Hier ist Paule Ackermann aus Alaska, dem gefällt's hier nicht!"), sind die Parteiungen vorläufig abgeklärt: die drei Jennys um Paule, die übrigen auf der anderen Seite um die "Witwe" herum. Hier setzt das "Ensemble" ein - dies ist sowohl funktionierendes "Spiel" als auch "Mahagonnywelt", gespielter Ernst und ernstes Spiel:

PAULE

Sieben Jahre, sieben Jahre hab ich die Blüme gefällt.

JENNY I-III

Hat er die Blüme gefällt.

PAUL

Und das Wasser hatte nur vier Grad.

JENNY I-III

Das Wasser hatte nur vier Grad.

PAUL

Alles habe ich ertragen, um hierherzukommen,

Aber hier gefällt es mir nicht

Denn hier ist nichts los.

JENNY I-III

Lieber Paule, lieber Paule,

Hör auf uns und laß das Messer drin.

PAUL

Haltet mich zurück!

JENNY I-III

Hör auf uns und laß das Messer drin...

BEBBICK/WILLY/MOSES

Du kannst schlafen, rauchen, angeln, schwimmen!

PAUL

Schlafen, rauchen, angeln, schwimmen!

JENNY I-III

Paule, laß das Messer drin, Paule, laß das Messer drin.

BEBBICK/WILLY/MOSES

Das sind die Paules aus Alaska!

Das sind die Paules aus Alaska!

ALLE (außer Paule; skandierend)

Das sind die Paules, Paules, Paules aus Alaska schon

Die hatten's schlimmer dort als selbst die Toten

Und wurden reich davon! und wurden reich davon!

Die "Inszenierung" scheint zu gelingen, alle steigen in das Spiel ein, selbst der Pianist. Das ganze läuft als "Melodram" mit Solis, Gruppensprechchören und Liederinlagen über Klavierbegleitung ab - bis zur Ankunft in "Alaska", das sich jedoch mit dem Satz "Gib das Geld her für die Getränke" desillusionierend als "nur Mahagony" entpuppt. Das "Melodram" bricht ab.

• Der musikalisch durchgeformteste Ablauf entwickelt sich mit der Ausgabe der Spielregel "Ein Hurrikan bedroht die Stadt Mahagony":

ALLE

Oh, furchtbares Ereignis

Die Stadt der Freude wird zerstört.

Auf den Bergen stehen die Hurrikane

Und der Tod tritt aus den Wassern hervor.

Oh, furchtbares Ereignis

Oh, grausames Geschick!...

JENNY I

Haltet euch aufrecht, fürchtet euch nicht

Brüder, erlischt auch das irdische Licht...

WILLY

Wo immer du hingehst

es nützt nichts...

JENNY II

Wozu Türme bauen wie der Himalaja

Wenn man sie nicht umwerfen kann...

MOSES

Schlimm ist der Hurrikan

Schlimmer ist der Taifun

Doch am schlimmsten ist der Mensch...

BEBBICK

Siehst du, so ist die Welt:

Ruhe und Eintracht, die gibt es nicht... usw.

PAUL

Wir brauchen keinen Hurrikan

Wir brauchen keinen Taifun

Denn was er an Schrecken tun kann

Das können wir selber tun.

CHORAL

Laßt euch nicht verführen

Es gibt keine Wiederkehr

Der Tag steht vor den Türen

Ihr könnt schon Nachtwind spüren

Es kommt kein Morgen mehr...

ALLE (subito)

Wenn es etwas gibt, was du haben kannst für Geld

Dann nimm dir das Geld...

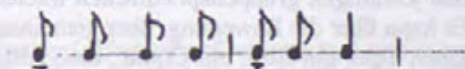
Die drei Jennys versuchen, Paule sowohl aufzubauen als auch ihn in seiner Erregung zu dämpfen. Die drei übrigen peitschen ihn mit gespielter Sanftmut auf.

Das Schlußensemble setzt ein mit der "Brandmarkung": "Das sind die Paules", zunächst noch als spiel-interner Vorgang; mit der denunzierenden Rhythmisierung durch das Gesamtensemble schlägt die Situation um in publikumsoffenes Spiel, aus dem nur Paule ausgeschlossen bleibt, damit wechselt zugleich die Spielebene:

"Das sind die Paules, Paules,



Paules aus Alaska schon ...



Die emotionale Schärfe, die ein Gesangsensemble häufig verliert, bringt das Sprechensemble in der Rhythmisierung wieder in den ursprünglich gemeinten sozialen Vorgang ein - durch die Nähe zu echten Spottchören oder skandierter Aggression.

• Mit der Ausgabe der Spielregel: "Der Hurrikan hat um die Stadt Mahagony einen Bogen gemacht" übernimmt Paule Ackermann die "Spielführung" und spendiert eine Runde. Das "Saufen" erscheint als Lied (Mahagonygesang II: "Wer in Mahagony blieb"). Als er nicht bezahlen kann, inszeniert er die "Seefahrt" auf dem Billardtisch nach "Alaska".

BEBBICK/WILLY/MOSES/PIANIST

Hallo, Paule, großer Navigator!

Hallo, seht, wie er schon das Segel bedient.

Jenny, zieh dich aus, es wird heiß am Äquator!

Paule, setz den Hut fest, der Golfstromwind!

JENNY II

O Gott, ist das nicht ein Taifun dort hinten?

BEBBICK/WILLY/MOSES/PIANIST

Seht, wie so schwarz

Der Himmel sich dort überziehet!

PAUL/JENNY I-III (gröhlend)

Das Schiff das ist kein Kannapee!

Stürmisch die Nacht, und hoch geht die See

Das Schiff, das schlingert, die Nacht sinkt weit

Sechs von uns drei haben die Seekrankheit...

Die Antwort ist zunächst aufstöhnende Einigkeit im Entsetzen, ein Sprechchor, der sowohl den Charakter des individuellen Stöhnens als auch den musikalisch-rhythmischer Präzision ausstrahlen muß:

Ähnlich dem "zerfallenden Igel" isoliert sich jede Figur mit einem fatalistischen Spruch auf dem Podest in einem allgemeinen Gemurmel, das immer wieder von herausgehobenen Sprecharen der einzelnen durchzogen wird.

Allmählich setzt sich Paule, der gleichsam von der Seite her kontrapunktiert, mit seinem Spruch durch in einem skandierten "Ostinato".

Das Ostinato wird durch glockenartige Akkorde unterbrochen. Der Choral setzt ein: wie von einem heiligen Wind angesaugt, bewegen sich alle langsam aufeinander zu, bis sie wie eine Schar von Pfingstjüngern auf dem mittleren Podest stehen.

Mit dem letzten Ton des Chorals setzt "subito" der in den Positionen und Richtungen hektisch wechselnde "Igel" der Gesamtgruppe mit der neuen "Lehre" ein: die Komposition von

Weill als Sprechchor, scharf rhythmisiert, im Sprechton angelehnt an die Weillsche Melodie.

Nach einem kurzen Wortwechsel zwischen Paule und der Witwe: "So tuet denn, was euch beliebt" setzt der Refrain ein "Denn wie man sich bettet, so liegt man".

Anmerkungen

Vgl. die entsprechende Literatur:

- 1 Wolfgang Roscher (Hg.), Ästhetische Erziehung, Improvisation, Musiktheater, Hannover 1970.
Wolfgang Roscher (Hg.), Polyästhetische Erziehung, Klänge - Texte - Bilder - Szenen, Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln 1976.
- 2 Vgl. den Bericht in: Reiner Steinweg (Hg.), Brechts Modell der Lehrstücke, Frankfurt/M 1976.
- 3 Vgl. Paul Binnerts u.a., Die Ausnahme und die Regel, Berlin 1977 (Wannseeheim für Jugendarbeit Berlin).
- 4 Vgl. dazu: Hans Martin Ritter, Ausgangspunkt: Brecht, Versuche zum Lehrstück, Recklinghausen 1980.
- 5 Zum Gestus-Begriff in der Musik vgl. Hans Martin Ritter, Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht, Köln 1986.
- 6 Eine wichtige Anregung zur Entwicklung der Narrenfiguren war eine einwöchige Arbeit mit Didier Doumergues aus der Theaterschule Lecoqs (Paris)
- 7 Vgl. dazu: Hans Martin Ritter, Die Lieder der "Hauspostille", Untersuchungen zu Brechts eigenen Kompositionen und zu ihrer Aufführungspraxis, in: Thies Lehmann/Helmut Lethen, Brechts "Hauspostille", Text und kollektives Lesen, Stuttgart 1978.

Anschrift des Verfassers:

Schopenhauerstr. 47, 1000 Berlin 38

Mechthild von Schoenebeck

Die Rockmusical-Werkstatt

Ein musik- und theaterpädagogisches Projekt in Schule und Lehrerbildung

Vorbemerkungen

In den letzten Jahren läßt sich eine zunehmende Tendenz zum Selberschreiben von Musicals beobachten, die von Musik- bzw. Theater-AGs an Schulen oder von Gruppen der außerschulischen Jugend- bzw. Kulturarbeit ausgeht. Die vielfältigen im Musical vereinigten Ausdrucksformen - Text, Musik, Gesang, szenische Darstellung, Pantomime, Tanz, Show, Kostüm, Bühnenbild, Beleuchtung, Tontechnik etc. - machen diese Arbeitsform für viele Jugendliche attraktiv, und die leicht herstellbare Öffentlichkeit sowie die damit potentiell verbundenen Erfolgserlebnisse steigern diese Attraktivität ganz erheblich. Die Akteure erleben in der Arbeit an einem eigenen Musical sich selbst als Individuum und als Gruppenmitglied, verantwortlich für das konkrete Produkt und für den Gruppenprozeß. Ästhetische

Praxis und soziales Lernen fallen hier ineins - so komplex und vielschichtig wie in keiner anderen Aktivität im Bereich Schul- und Jugendkultur.

Um so wichtiger ist es, diese Arbeit qualifiziert zu unterstützen. Das bedeutet, daß vor allem die Pädagogen, die innerhalb oder außerhalb der Schule mit Musik arbeiten wollen, in ihrer Ausbildung für die Muscularbeit mit Kindern und Jugendlichen angeleitet werden müssen. Es ist dabei nicht angezielt, für alle Teilgebiete des Musiktheaters hochqualifizierte Fachleute auszubilden. Es kommt vielmehr darauf an, den angehenden Lehrern in allen genannten Bereichen Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln, die sie dazu befähigen, ein Musicalprojekt von der ersten Stückidee bis zur Aufführung zu begleiten und zu betreuen und dabei das Rockmusical auch als pädagogisches Medium professionell einzusetzen. Die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten sind überwiegend anhand der Praxis zu erwerben. Neben musik- und theaterpädagogische Theorie muß daher in der Ausbildung die eigene Praxis treten.

An der Universität Münster sind über einige Jahre Projekte dieser Art durchgeführt worden. In einigen Fällen waren sie auf Studentengruppen beschränkt, in anderen Fällen bezogen sie -im Rahmen fachdidaktischer Praktika- Schüler der verschiedenen Schulformen und -stufen ein. Über zwei solcher unterrichtsbezogenen Projekte wird im folgenden berichtet.

Beispiele aus der "Rockmusical-Werkstatt"

Die beiden vorzustellenden Beispiele sind jeweils im Rahmen des normalen vormittäglichen Unterrichtsbetriebs entwickelt worden: das erste wurde einer 6. Klasse als Spielvorlage vorgegeben, mit den Kindern einstudiert und aufgeführt, das zweite wurde mit einem Wahlkurs Musik der Jahrgangsstufe 9 erarbeitet. An beiden Projekten waren -außer der Musiklehrerin und mir- Studenten der Musikpädagogik beteiligt.

Musicalarbeit findet immer in und mit einer Gruppe statt. Der Weg zu einer selbstgeschriebenen Spielvorlage richtet sich nach den jeweiligen gruppenspezifischen Interessen und Fähigkeiten. Er kann über die Bewegung, über gemeinsames Musizieren, über einen Text, ein Bild, ein Comic, eine Alltagserfahrung führen -wichtig ist, daß zunächst ein Spielanlaß entsteht, der Wunsch, mit einer musikalisch-theatralischen Aktion bestimmte Aussagen zu machen. Die Ausarbeitung eines Plots und die Konzeption des Stückgerüsts bilden die nächsten Schritte. Schlagzeilen für Songs und musikalische Ideen werden gesammelt, Dialoge angespielt, Figuren charakterisiert. Wenn das Stückgerüst "steht", kann auf unterschiedlichsten Wegen weitergearbeitet werden: über die Musik, über Bewegung und Tanz, über Dialoge, Pantomime, Kostüm und Maske oder über die Songtexte. Der für die jeweilige Gruppe geeignetste Modus wird von dieser selbst zu finden sein. Erfahrungsgemäß werden kleinere Kinder eher über Bewegung, Kostüm und Pantomime, Jugendliche eher über Musik und Text "einsteigen".

Das Vorgehen im einzelnen (in Stichworten):

Spielanlaß (Text, Bild, Comic, Bewegungsstudien, Alltagserfahrung, besonderes Ereignis, Problem, Schlagzeile o.ä. als Kristallisationskern einer Handlung oder einer Szene)

Ausarbeitung des Plots (Story, Handlung in Umrissen)

Stückgerüst (Szeneneinteilung, grundlegende dramaturgische Überlegungen, Position der Songs und Tanzeinlagen)

Ausarbeitung der Dialoge und Songs (Gruppen- und Solosongs)

Ständige Weiterentwicklung aller Elemente durch Spielen, Probieren, Improvisieren, Diskutieren)

Bühnenbildentwurf, Kostümentwürfe

Konzeption der Bühnentechnik und Beleuchtung

Entwicklung des Regiekonzepts

Fertige Spielvorlage/Einstudierung (dabei noch kleinere sprachliche Veränderungen durch die Darsteller möglich)

"Die Rache der Igel"

Das Musical "Die Rache der Igel" war zunächst Thema eines Seminars unter meiner Leitung im Institut für Musikpädagogik der Universität Münster. Jeder Teilnehmer hatte die Aufgabe, eine Szene und einen Song zu dem von mir vorgegebenen Plot zu erarbeiten. Die Fülle der Lerninhalte und die durch den institutionellen Rahmen bedingte Zeitknappheit verhinderten allerdings die Herstellung einer kompletten Spielvorlage durch die Studenten selbst. So wurde in der zweiten Phase der Projektarbeit, der Einstudierung des Stückes im Rahmen eines fachdidaktischen Tagespraktikums, meine eigene Fassung des Musicals als Spielvorlage vorgegeben.

Die Betreuung der Praktikumsgruppe und die Einstudierung des Stückes geschah in Zusammenarbeit mit der Musiklehrerin eines Münsteraner Gymnasiums. Alle Rollen des Stückes wurden durch die Schüler der Klasse 6 a besetzt. Die Probenarbeit erfolgte zweimal wöchentlich während des Musikunterrichts (jeweils eine Stunde); in den letzten drei Tagen vor der Premiere wurde auch nachmittags geprobt. Insgesamt zweieinhalb Monate standen für die Einstudierung zur Verfügung - für ein Projekt, das die Kinder wie auch die Studenten mit völlig neuen und ungewohnten Arbeitsformen konfrontierte, eine sehr knappe Frist.

An der Uraufführung auf der Arenabühne des Pädagogischen Zentrums der Schule war die gesamte Klasse 6 a an der Realisierung des Stückes beteiligt: wer nicht spielte, war als Requisiteur, Bühnenarbeiter, Beleuchter, Maskenbildnerin oder Souffleuse beschäftigt. Mitglieder der Studentengruppe bildeten die Band, besetzt mit Saxophon, Gitarre, Klavier, Synthesizer, Baß und Schlagzeug.

Der Inhalt des Stückes:

Wichtigel, Wütigel, Trotzigel, Findigel und weitere Igel treffen sich nach der Beerdigung ihres Freundes Mutigel zum Leichenschmaus. Sie beklagen, das Igel immer häufiger von Autos überfahren werden. Um endlich etwas gegen die Autos zu unternehmen, gründen die Freunde die Initiative "Igel-Power", die sich die Zerstörung aller Autos zum Ziel setzt. Doch die Igel wissen nicht so recht, wie sie dieses Ziel erreichen können. Eine Delegation wird zu Professor Spitzigel geschickt, um von diesem Hilfe zu erbitten. Spitzigel empfiehlt, so viele süße rote Äpfel wie möglich zu fressen, davon würden die Igel "groß wie Häuser". Die Hasen haben ähnliche Probleme wie die Igel. Sie halten sich mit Jogging und Gymnastik fit, um irgendwann

schneller als die Autos zu sein. Die Igel befolgen den Rat des Professors, und werden riesengroß. Nun können sie Rache nehmen: sie tanzen und springen auf den Straßen herum und zertrampeln die Autos. Auch die Flöhe im Fell der Igel sind mitgewachsen: sie wechseln als Tänzer ins Show Business über.

Schon bald jedoch sind die Igel der "ewigen Äpfel" überdrüssig; der Wald und ihre Kneipe sind zu klein geworden, sie langweilen sich schrecklich. Unterdessen beraten einige Kinder, wie sie Menschen und Igel versöhnen können. Die Kinder nehmen Verhandlungen mit den Igel auf. Die aber sind nicht mehr so groß wie vorher: alle Äpfel sind aufgefressen, die Igel schrumpfen wieder zusammen. Im Auftrag der Igel verhandeln die Kinder nun mit Politikern der vier Parteien, allerdings ohne Erfolg. Als die Kinder zu den Igel zurückkommen, bereiten die sich schon auf ihren Winterschlaf vor. Die Kinder berichten von ihrer gescheiterten Mission und versprechen den Igel, ihnen im nächsten Jahr zu helfen: sie wollen Äpfel sammeln, damit die Igel wieder wachsen und "das gleiche Theater" noch einmal aufführen können. Die Igel schlafen ein. Die Kinder gründen die Initiative "Kinder-Power", die allen Tieren helfen will.

Das fünfzig-Minuten-Stück enthält 24 Rollen mit sehr unterschiedlich umfangreichen Textanteilen. Die Figurencharakteristik, in den Namen der Tiere bereits umrissen, bietet viele Identifikationsangebote. Es zeigt sich, daß Kinder relativ treffsicher "ihre" Rollen wählen. Das Spiel ihnen ähnlicher oder als ähnlich empfundener Typen fällt den Schülern leichter als die Darstellung fremden Charaktere.

Die Thematik des Stückes folgt dem entwicklungspsychologisch bedingten Interesse 10-12jähriger Kinder an Tieren und an ihrer damit verbundenen wachsenden Sensibilität für Probleme des Tier- und Umweltschutzes. Situationskomik, Slapstick-Gags und Märchelemente kommen den altersspezifischen Rezeptionsmustern entgegen. Der offene Schluß macht deutlich, daß es für die thematisierten komplexen Probleme keine einfache Lösung gibt.

Sieben der zehn Songs sind Gruppensongs. Fehlt den Schülern der Mut, solistisch zu singen, kann bei den Sololiedern auch die ganze Gruppe einspringen. Die Tanzszenen können in diesem Musical zum einen auf eher sachlich-funktionale Gymnastikelemente (in der Hasen-Szene), zum anderen auf rhythmisches Springen und Stampfen (in der Auto-Zerstörungsszene) reduziert werden. Die vor allem bei Jungen dieses Alters vorhandenen Hemmungen, sich tänzerisch zu bewegen, können damit umgangen werden, ohne daß man auf ein Spezifikum des Musicals verzichten muß. Am Rock'n'Roll-Tanz am Schluß beteiligen sich dann auch die Jungen: die Spannung löst sich, psychischer Überdruck kann motorisch abgebaut werden, das Gruppengefühl unter dem Applaus reißt alle mit.

Als Beispiel der Hauptsong des Stückes, "Igel-Power".

Neuerscheinung
Gunter Reiß/Mechthild von Schoenebeck
Musiktheater für Kinder und Jugendliche
Ein kommentiertes Stückeverzeichnis. Band 2.
Münster 1989, 168 S., DM 15.-
Band 1 erschien 1988: 139 S., DM 10.-
Bestelladresse: s. Anschrift der Verfasserin

Wir I- gel sind jetzt sau- er, wir brau-chen I- gel- po- wer. Schu- bi-
 du- bi- du- bi- du- bi- du- bi- du- ah. Wir I- gel sind jetzt sau- er, wir
 brau-chen I- gel- po- wer. Schu- bi- du- bi- du- bi- du- bi- du- bi- du- ah.
 1. Wir wol-len ü- ber- le- ben, nicht am Bo- den kle- ben, Schu- bi-
 du- bi- du- bi- du- bi- du- bi- du- ah. I- gel I- gel- po- wer, I-
 gel I- gel- po- wer, I- gel I- gel I- gel I- gel I- gel I- gel I- gel- po- wer.

2. Die Welt zurück den Tieren, wir woll'n sie nicht verlieren.
3. Laßt uns nicht länger quatschen, sonst werd'n sie uns zermatschen.(1)

Es handelt sich hier um einen Standard-Rock'n'Roll, der mit drei Harmonien und einer nur wenige Töne umfassenden Melodie auskommt. Ein "didaktisches Modell", aber in ähnlicher Form in der Rockmusik in hunderten von Beispielen verbreitet; ein von den Kindern besonders gern gesungenes und selbständig mit Tanzbewegungen begleitetes Rock-Stück.

"Luki-live"

Dieses Beispiel entstammt einer Spielvorlage, die als Gemeinschaftsproduktion von Schülern (Wahlkurs Musik des 9. Jahrgangs eines Gymnasiums), ihrer Musiklehrerin und Studenten der Musikpädagogik unter meiner Leitung entstand. Wiederum im Rahmen eines fachdidaktischen Praktikums - allerdings nach einer vorgeschalteten etwa dreimonatigen Vorbereitungsphase mit den Schülern - wurde mit dieser Gruppe ein Jugendroman dramatisiert und mit Songs und Tänzen zu einem Rockmusical umgestaltet. Die Schüler wählten die Romanvorlage selbst aus: "Luki-live" von Christine Nöstlinger.(2) Die Autorin schildert in diesem Roman die Identitätsprobleme eines 15jährigen Jungen auf einfühlsame, nicht pädagogisierende Weise und mit viel Witz und Verve.

In Kleingruppenarbeit wurde zunächst Kapitel für Kapitel auf Haupthandlungen und Seitenstränge der Handlung, auf Personen, Schauplätze und Dialogstrukturen untersucht. Die Haupthandlung und die sie tragenden Figuren wurden herausgefiltert, um die für ein Theaterstück der geplanten Art notwendige Übersichtlichkeit und Verständlichkeit zu gewährleisten.(3) Daß dabei auf einige Dimensionen des Romans verzichtet werden mußte, liegt auch im Genre Musical begründet, das längere erzählende und ausführliche begründende Passagen nicht zu seinen Stilmitteln zählt. Die von der Autorin formulierten Dialoge wurden übernommen, erzählende Sequenzen in Dialoge umgeformt. Über weite Strecken mußten neue Dialoge erfunden werden; diese dem Stil der Nöstlingerschen Dialoge und den Charakteren der Figuren entsprechend zu gestalten, erforderte von allen Beteiligten die genaue Kenntnis des Buches, Einfühlungsvermögen in die Figuren (eine wichtige Voraussetzung für die spätere Rollenarbeit) und die Fähigkeit, Sachverhalte sprachlich möglichst knapp und präzise, dazu noch mit schlagfertiger Wortwitz, darzustellen. Die erarbeiteten Dialoge wurden laufend durch Anspielen der Szenen überprüft und korrigiert.

Während der Konzeption der einzelnen Szenen und ihrer Abfolge wurden bereits die Stellen festgelegt, an denen dramaturgisch sinnvoll die Songs zu stehen hätten. Die Songtexte wurden dann -in Kleingruppenarbeit- hergestellt, nachdem sich zuvor die Gesamtgruppe -also die Schüler, die Studenten, die Lehrerin und

ich über deren Inhalt, Grundstimmung und Intention geeinigt hatte. Tanz- und Bewegungsanlässe wurden herausgearbeitet, Pantomimen eingebaut - einige Dialoge konnten so durch nonverbale Ausdrucksformen ersetzt werden. Die Tanz- und Bewegungsformen wurden von den Schülern auch im Hinblick auf den Aufführungsort, die Arenabühne ihrer Schule, und in Bezug auf die jeweiligen Bühnenbilder konzipiert. Durch ständiges Probieren und Revidieren entstanden so vor Ort die dem etwas problematischen Bühnenraum angemessenen "Choreographien" (leider stand uns hierfür kein(e) Sportlehrer(in) mit Tanzerfahrung zur Verfügung). Die Kostüme der Hauptfigur spielen eine entscheidende Rolle: die Kleidung des Luki wird im Stück immer wieder zum Auslöser von Konflikten und theatralischen Aktionen. Daher wurde die Kostümierung von Anfang an in alle Überlegungen einbezogen.

Die musikalische Arbeit mit den Schülern bestand zunächst vornehmlich aus Rhythmusschulung. Danach lernten die Schüler, einen Song primär als rhythmische Struktur zu verstehen und auf verschiedene Arten zu gestalten. Lag der Rhythmus fest, wurden die Parameter Melodik und Harmonik in engem Bezug zum Textinhalt eingesetzt. Ausgehend von wenigen Melodietönen und Grundakkorden wurden einige Liedzeilen gemeinsam in der Gesamtgruppe vertont. In Kleingruppen versuchten dann die Schüler, angeleitet von den beteiligten Erwachsenen, ihre Songtexte zu vertonen.

Ein anschauliches Beispiel für diese Schülerkompositionen sei hier dokumentiert: die Arbeit zweier Jungen, die seinerzeit ein wenig Klavier spielten (und die heute, angeregt durch den Erfolg ihrer beiden Songs in der Gruppe, wieder Klavierunterricht nehmen und Jazz und Rock spielen). Melodie und Harmonien wurden von den beiden Jungen am Klavier entwickelt und von mir notiert (bei dieser Arbeit erfuhren die Studenten auch hautnah, wozu man "Gehörbildung" braucht).

Zum Verständnis des zitierten Songbeispiels sei hier der situative Kontext des Liedes angedeutet:

Der 15jährige Lukas (Spitzname: Luki-live), seit Kindesbeinen eng befreundet mit Ariane, einem Mädchen aus der Nachbarschaft, mußte wegen seiner katastrophalen Schulleistungen im Fach Englisch die Sommerferien in England verbringen. Die beiden waren zum ersten Mal so lange voneinander getrennt. Als Luki-live zurückkommt, hat er sich völlig verändert. Der früher so nette und pflegeleichte Junge

ist nun aufmüpfig und frech und sagt jedem seine Meinung, vor allem denen, die sie gar nicht hören wollen. Er hat in England "seine Persönlichkeit entdeckt". Zu seinem neuen Selbstbewußtsein gehört, daß er sich nun völlig aberwitzig kleidet, so verrückt, daß es alles in den Schatten stellt, was seine Freunde sich bisher vorstellen konnten.

Der Song steht an der Stelle, als Luki-live nach den Ferien seine Klasse zum erstenmal in seinem neuen Outfit betritt und von seinen Erlebnissen in England erzählt.

Der Text stammt von einer Kleingruppe, in der sich überwiegend Mädchen befanden. Überhaupt hielten sich die Mädchen bei der Vertonung eher zurück; sie dichteten stattdessen die meisten der vorliegenden Songtexte.

Refrain (Klasse/Chor)

Luki, du bist wundervoll,
Luki, du bist toll.
Solche Sachen macht nur einer:
unser Luki und sonst keiner.

Strophen (Luki solo)

1. Ich fuhr nach England und war traurig,
Das Wetter dort ist kalt und schaurig.
Einsam und allein fuhr ich davon.
Auch Ariane fuhr allein: nach Bonn.
2. Recycling ist das neue Wort
Sachen wirft man nicht mehr fort.
I am what I am, brachte man mir bei.
Ich stärkte mein Ego und fühlte mich frei.

Refrain (Schluß)

Luki, du bist wundervoll,
Luki, du bist toll.
Solche Sachen trägt nur einer:
unser Luki und sonst keiner.

Refrain

1. Strophe

2. Strophe

2. Re-zy-kel ist das neu-e Wort. Sa-chen wißt man nicht mehr fort. I
am whot I am, brachte man mir bei. Ich stärk-te mein E-go und fühl-e mich frei.

Für Rockband arrangiert, ergibt dieser formal einwandfreie Song einen wirkungsvollen Titel mit Ohrwurm-Charakter.

Das Stück wird im kommenden Schuljahr von einer Theater-AG, in der einige der damaligen Wahlkurs-Musik-Schüler(innen) mitspielen, aufgeführt werden. Eine neu gegründete Schüler-Rockband wird die musikalische Gestaltung übernehmen. Dem oben skizzierten Werkstatt-Konzept entsprechend wird in diesen beiden Gruppen immer noch an der Spielvorlage "gefeilt".

Pädagogische Grundlagen der "Rockmusical-Werkstatt"

Die Musicalwerkstatt in der von mir bisher durchgeführten Form stößt in der Schule -wie auch in der Musiklehrerausbildung- auf einige spezifische Schwierigkeiten: diese Arbeitsform läßt sich nicht in den üblichen Stundentakt zwängen, sie paßt nicht in das Korsett der Schulfächer, sie widersetzt sich jedem Benotungszwang und sie funktioniert nur mit Menschen, die zur Arbeit im Team bereit und imstande sind. Sie lebt vor allem aus der Freude am Experiment, an der Grenzüberschreitung, aus der Lust am Spintisieren und Erfinden. Und sie basiert auf Freiwilligkeit. All dies aber läßt sich im alltäglichen Unterrichtsbetrieb nicht immer verwirklichen. Freilich zeigen die hier beschriebenen Beispiele, daß eine solche Arbeit unter bestimmten Bedingungen auch im Rahmen des normalen Unterrichts durchführbar ist. Mehr zeitliche und organisatorische Freiräume für die Werkstattarbeit bieten allerdings AGs oder sonstige Zusatzangebote.

Die Vielschichtigkeit des Rockmusicals als Genre des Musiktheaters bietet vielen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten die Möglichkeit zur Mitarbeit. Sie läßt zugleich die Produktion eines Rockmusicals als fächerübergreifendes Projekt unter Beteiligung von Lehrern verschiedener Fächer (im Idealfall: Deutsch, Musik, Kunst, Sport) geboten erscheinen.

Eine Kooperation mit Institutionen außerhalb der Schule, etwa mit Musikschulen, Theatern oder freien Theatergruppen, ist erstrebenswert. Durch die Erweiterung des institutionellen Rahmens und damit der Gestaltungsmöglichkeiten, der fachlichen Kompetenzen in den verschiedenen theaterspezifischen Bereichen und damit der Gelegenheiten, den eigenen Horizont zu erweitern, vergrößert sich auch die Chance, ein nicht nur die Gruppe zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen.

Im Rahmen des Projekts "Schulkultur NW 1985/86" wurden die nordrhein-westfälischen Schulen offiziell ermutigt und unterstützt, solche und ähnliche Arbeitsformen zu erproben und die Ergebnisse der Öffentlichkeit vorzustellen. Der Erfolg des Projekts "Schulkultur"(4) trug entscheidend zur Konzeption eines 1988 vorgestellten Entwurfs des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums mit dem Schwerpunkt "Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule" bei. Darin werden die Schulen dazu aufgefordert, "sich ihrem Umfeld gegenüber zu

öffnen; außerschulische Einrichtungen, soziale Gruppen, Initiativen im Stadtteil oder in der Gemeinde [...] zunehmend als Partner für Lehren und Lernen" zu betrachten und sie in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen.(5) Die Schulen sollen verstärkt Projektunterricht und Arbeitsgemeinschaften anbieten, mit "außerschulischen Partnern verschiedener Gesellschaftsbereiche" Kontakt aufnehmen und "außerschulische Lernorte" aufsuchen.(6) Die Intensivierung handlungsbezogener und projektorientierter Arbeitsverfahren zielt nicht primär auf die meßbare Verbesserung der Arbeitsergebnisse, sondern auf die Intensivierung sozialen Lernens. Reformpädagogische Ansätze werden damit für die Schule reaktiviert.

Wenn in dem kultusministeriellen Entwurf von "Aktivitäts- und Kreativitätsförderung", von "Vermittlung authentischer Erfahrungen", von "stärkere[r] Berücksichtigung der Lebenssituationen und Lernbedingungen der Schüler", von "fächerübergreifende[m] Arbeiten als Hilfe zum Verständnis von komplexer Wirklichkeit", von "kooperativem, sozialem Lernen" und von "Anregungen zur Selbständigkeit, zu Eigenproduktionen"(7) gesprochen wird, so sind damit auch die pädagogischen Dimensionen der Rockmusical-Werkstatt in der beschriebenen Form umrissen.

Anmerkungen

- 1 Mechthild v. Schoenebeck: Die Rache der Igel. Ein Musical für junge Menschen. Boppard 1988, S.18
- 2 Christine Nöstliner: Luki-live. Hamburg 1978
- 3 Zum methodischen Vorgehen bei der Umgestaltung eines Romans in ein Theaterstück vgl. Frank Herdemerten: Umgestaltung des Jugendromans 'Auf einem weißen Pferd nach Süden' von Jo Pestum in einen Spieltext. In: Der Deutschunterricht, Jg.35, Heft 3/1983, S.39-51
- 4 Ausführliche Dokumentation des Projekts und der empirischen Erhebung in Nordrhein-Westfalen in: Gunter Reiß/ Mechthild v. Schoenebeck: Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Frankfurt 1987, und: dies.: Schulkultur. Ergänzungsband: Daten und Fakten. Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Münster 1987
- 5 Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Rahmenkonzept. Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Entwurf. Düsseldorf 1988, Vorbemerkung S.5
- 6 Ebd., S.7
- 7 Ebd., S.20

Anschrift der Verfasserin:
Westf. Wilhelms-Universität,
Arbeitsstelle Theaterpädagogik,
Fliednerstr. 21, 4400 Münster

Heidi Hense
Das Museum als gesellschaftlicher Lernort
Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung
Frankfurt 1989 (Brandes & Apsel)
ca. 272 S., ca. DM 29,80.-

Annegret Jürgens-
Kirchhoff/Martin Jürgens

Brechts heutige Schwester Versuch über Pina Bausch

Die Geschichte der Künste im 20. Jahrhundert bietet hinreichend Beispiele dafür, daß das Leiden am Reservat-Charakter von Kunst zur Identität der künstlerischen Moderne selbst gehört. Die Versöhnung von Kunst und Leben, Fiktionalität und Realität, von ästhetischer Immanenz und kruder gegenstandsbezogener Alltagserfahrung ist immer wieder zum Programmpunkt avantgardistischer Manifeste bzw. zum Topos ihnen zugeordneter Kommentartexte geworden. Dem zur Seite stand häufig die Utopie einer Aufhebung der Trennung von Kunstproduktion und -rezeption - theaterarchitektonisch gesprochen: Imaginiert ist die Zuschüttung des Orchestergrabens, der das Publikum und die Spieler auf der Bühne trennt.

Bertolt Brecht gehört zu den wenigen in diesem Jahrhundert, die hieran auf der Basis eines konsequenten und radikalen politischen Konzepts gearbeitet haben, ohne die ästhetischen Ansprüche zu reduzieren. Der Gestus seiner epischen Schaustücke - wie der vor 1933 entstandenen Lehrstücke - verweist dabei in letzter Instanz immer auf das gesellschaftliche Ganze, dessen grundlegende Änderung erst das Handeln im einzelnen Konflikt, die Entscheidung auf der Ebene alltäglicher Vollzüge erlaubt. Im "Lied vom Ausweg" in "Die Mutter" heißt es:

*Da mußt du den ganzen Staat
Von unten nach oben umkehren
Bis du deine Suppe hast.*

Die Hilfsbedürftigkeit der gestürzten Flieger im "Badener Lehrstück vom Einverständnis" ist in keinem Moment Gegenstand konkreter Maßnahmen, sondern ein Motiv für die Entwicklung der Einsicht, daß 'Hilfe und Gewalt ein Ganzes bilden' und daß das Ganze geändert werden muß - in einem permanenten Prozeß der Revolutionierung der Verhältnisse. Die Verhaltensweisen der Agierenden in ihrer konkreten Alltagsgestalt verweisen in Brechts Stücken immer wieder und vor allem auf diesen Zusammenhang. Im Prolog zu dem Lehrstück "Die Ausnahme und die Regel" fordern wenige Zeilen den mikroskopierenden Blick auf Alltagswelt und Alltagsverhalten, bis der Schluß wieder die Perspektive der allgemeinen Umwälzung nahelegt:

*Selbst die kleinste Handlung, scheinbar einfach
Betrachtet mit Mißtrauen! Untersucht, ob es nötig ist
Besonders das Übliche!
Wir bitten euch ausdrücklich, findet
Das immerfort Vorkommende nicht natürlich!
Denn nichts werde natürlich genannt
In solcher Zeit blutiger Verwirrung
Verordneter Unordnung, planmäßiger Willkür
Entmenschter Menschheit, damit nichts
Unveränderlich gelte.*

Die aktuelle Theaterszene der BRD bietet kaum Beispiele für Arbeitsweisen, die solche Aufforderungen produktiv machen.

Eine in jeder Beziehung große - und mittlerweile weltweit berühmte - Ausnahme ist das Tanztheater der Pina Bausch in Wuppertal; und es ist gewiß kein Zufall, daß gerade die theorie-enttäuschte, auf Betroffenheit bestehende Intelligenz hier das Glück des Authentischen und Bilder zur (bisweilen jubelnden) Identifikation findet, wenn jenes Publikum sich empfindlich und geduldig auf das einläßt, was das Ensemble und seine Leiterin ihm zumuten. Eine Herausforderung sind die Stücke der Pina Bausch von Anfang an gewesen, und nicht alle haben sie genossen.

Beschreibungsversuche (zu "Kontaktthof", 1978):

Das Stück beginnt mit der stummen Vorstellung der Tänzerinnen und Tänzer, die zunächst in einer Reihe auf Stühlen im Hintergrund des Raumes sitzen. Eine Frau steht auf, geht nach vorn an die Rampe. Sie zeigt sich von vorn, von hinten, von der Seite. Sie korrigiert ihre Haltung, zieht den Bauch ein, strafft Brust und Schultern. Sie fährt sich mit den Händen glättend über das Haar. Sie zeigt ihre Füße vor, ihre Hände, bleckt die Zähne. Sie geht zurück und setzt sich wieder - dazu vom Tonband ein alter Schlager: "Einmal ist keinmal". Andere Akteure treten vor, einzeln, dann in Gruppen, zuerst die Frauen, dann die Männer, schließlich das ganze Ensemble. Das körperliche 'Material' des Stücks wird vorgeführt - der desillusionierende Beginn einer Szenenfolge, in der in immer erschreckenderen Bildern und Bewegungssequenzen die Unfähigkeit, Beziehungen herzustellen und auszuhalten, zum Thema wird. Momentaufnahmen: Die Männer legen das Jackett ab, die Frauen ziehen einen Schuh aus. Männer und Frauen bewegen sich aufeinander zu, Paare finden sich, beginnen sich zu streicheln, befühlen den Körper des anderen, Haare, Schultern, Brust, Bauch, kratzen sich spielerisch die nackte Haut, kraulen sich an Füßen und Knien, beißen sich zärtlich; die Bewegungen werden allmählich fahriger und heftiger, steigern sich zu gewaltsamen Gesten - Kneifen, Zerren, Schlagen, Würgen. Die Beziehungen kippen um; aus Zärtlichkeit wird offene Brutalität, aus behutsamer, sehnsüchtiger Berührung werden Vergewaltigungsversuche. (Die Musik dazu: "Oh, Fräulein Grete, [...] Sie sind das lieblichste, das reizendste Geschöpf, das es gibt...")

Ein Mann reicht einer Frau höflich den Arm. Beide kommen lächelnd nach vorn an die Rampe. Weiterhin lächelnd und wie selbstverständlich beginnt das Paar, sich zu malträtieren, sich an den Haaren zu ziehen, sich ins Auge zu stechen, sich in die Brustwarzen zu kneifen. Der Mann und die Frau gehen zurück; die anderen Spieler applaudieren. Nacheinander kommen andere Paare nach vorn, demonstrieren lächelnd, wie aus im Ansatz zärtlich-erotischen Gesten aggressive Maßnahmen werden. Der Mann zieht der Frau, die sich setzen will, den Stuhl weg; die Frau kneift den Mann in den Penis; der Mann mißt mit einem Bandmaß die Taille der Frau und beginnt dann, sie einzuschnüren; die Frau öffnet das Hemd ihres Partners und beißt ihn in die Brust. Mann und Frau umarmen einander, während die Frau dem Mann ihren spitzen Schuhabsatz in den Fuß bohrt. Nach jedem Auftritt ertönt von neuem Applaus.

Während die übrigen auf Stühlen wie Zuschauer im Hintergrund der Bühne sitzen, werden einzelne Personen aktiv: Eine Frau rennt lachend Stühle um, ohne dabei eine Spur von Schmerz zu zeigen. Eine andere bricht in lautes, sich hysterisch steigendes Gelächter aus, 'lacht sich tot', fällt zu Boden. Die nächste läuft wie aufgezoogen lachend im Kreis, hält kurz an, um zu erbrechen, läuft weiter. Wieder eine andere Frau rennt von einer Seite der Bühne zur anderen, springt, läuft, 'geht die Wände hoch'. Nach jeder dieser Aktionen klatscht die Gruppe im Hintergrund, nimmt beifällig die einzelnen Szenen als 'Nummern' zur Kenntnis; das Verzweifelte an ihnen bleibt demonstrativ unbeobachtet.

Männer und Frauen rennen umher, suchen einander. Die Männer nehmen stehend, liegend oder sitzend die Haltung, genauer die Posen von Liebhabern ein, in die die Frauen sich einpassen, indem sie die Wangen in die wartend geöffnete Hand des Mannes schmiegen, ihren Kopf zwischen die bereitgehaltenen Hände legen, sich in die zur Umarmung geöffneten Arme werfen. Kaum ist die Verbindung hergestellt, springen beide wieder auf, um das gleiche mit einem anderen Partner zu versuchen. In engen Schuhen mit hohen Absätzen stöckeln die Frauen nacheinander in einer Diagonale über die Bühne. Den Gesichtern und Körpern ist abzulesen, wie sie sich quälen. Beine, Gelenke, Füße versuchen in grotesken Bewegungen, die Torturen des Gehens zu mildern. - Zwei Frauen gehen auf Fußspitzen hintereinander in einem großen Kreis. Obwohl barfuß, gehen sie wie auf hohen Schuhen. Mit kleinen auffällig-unauffälligen Bewegungen ziehen und zupfen sie dort, wo Kleid, BH, Slip behindern, kneifen, zu eng und lästig sind. Während zwei Revue-Sisters in rosa Flatterkleidchen neckisch-kokett über die Bühne tingeln, ist im Vordergrund ein Paar zu beobachten: Der Mann steht neben der auf einem Stuhl sitzenden Frau und jongliert mit einem Geldstück; die Frau sitzt apathisch da, fällt schließlich vom Stuhl und sinkt wie leblos zu Boden. Der Mann spielt weiter mit dem Geldstück, während er -den offensichtlich als peinlich empfundenen 'Ausfall' seiner Partnerin überspielend- immer wieder versucht, die Frau zurück zum Stuhl zu zerren.

Eine Frau kommt mit einem Stuhl nach vorn an die Rampe, stellt sich auf den Stuhl, spricht davon, daß sie auf dem Klavier stehe und gleich hinunterfallen, hinunterspringen werde. "Aber bevor ich das mache, schreie ich, damit niemand es verpaßt." Sie schreit. Danach werde sie unter das Klavier kriechen und vorwurfsvoll gucken, so tun, als wolle sie allein sein. "Aber eigentlich möchte ich, daß jemand kommt." Sie steht wieder auf und nimmt einen Schal, sagt, daß sie sich erwürgen wolle, "in der Hoffnung, daß jemand kommt, bevor ich tot bin."

Verstören - Probieren

Noch in der erinnernden Beschreibung dürfte deutlich werden, mit welcher Konsequenz Pina Bausch die konventionellen Erwartungen an einen Ballettabend ins Leere laufen läßt. Das Verstörende dieser Stücke ist jedoch nicht primär ihre kalte und provokative Distanz zur Tradition des 'Metiers', sondern die Hellsichtigkeit und Beharrlichkeit, mit der sie uns unsere eigenen Erfahrungen alltäglicher Monstrosität vor Augen stellen.

In seinem Probenstagebuch zu "Bandoneon" schreibt Raimund Hoghe, der Dramaturg des Wuppertaler Tanztheaters:

"Die ersten Probenwochen: bestimmt von Fragen, vier oder fünf in einer Probe, mehr als hundert im Verlauf der Arbeit. Sehr konzentriert, sehr ruhig verfolgt die Regisseurin, Autorin, Choreographin die Suche ihres Ensembles nach Antworten, die Erinnerung und (Wieder-)Entdeckung der eigenen Geschichte. Macht dem einzelnen Mut zur persönlichen Stellungnahme, den eigenen Gedanken, Empfindungen, Assoziationen: "Mach, was Du Dir ausgedacht hast', 'Probier es einfach mal', 'Denk ruhig ein bißchen kreuz und quer.' Kriterien wie Falsch oder Richtig spielen erst einmal keine Rolle - 'wir haben doch oft so schöne Irrtümer'. Ohne gleich zu bewerten, läßt sich Pina Bausch ein auf die Antworten, Geschichten des einzelnen, notiert sie auf Zettel, fragt weiter." - Fragen, Vorschläge, Anregungen von Pina Bausch: "Was Ihr an Babys oder Kindern gesehen habt und bedauert, daß Ihr es verlernt habt.' - 'Von etwas erzählen, das man nicht kannte und dann gesehen hat - wie war das, als man es entdeckte.' - 'Wenn Ihr manchmal das Gefühl habt, in unterschiedlichen Situationen, daß man Angst hat, man genügt nicht, was sind das für Ängste?' - Ein körperlicher Schmerz: 'Was für eine Haltung habt Ihr dann? Faßt Ihr da hin? Beißt Ihr auf die Zähne? Was tut Ihr in dem Moment, in dem Ihr einen Schmerz

habt?' - 'Ein Satz: Bevor man weint.' - 'Gesten, die man macht, wenn man sich unheimlich freut und verlegen ist.'"

Das von Pina Bausch praktizierte experimentelle Verfahren, die Lust am Ausprobieren, ihr Versuch einer Absage an hierarchische Strukturen, die Entscheidung, alle an produktiven Prozessen zu beteiligen und damit die Tänzerinnen und Tänzer aus ihrer sonst weitgehend reproduktiven Funktion zu entlassen, bleiben auch in den Stücken wirksam, die die Probenarbeit nicht offen sichtbar werden lassen. Was in allen bisherigen Arbeiten thematisiert wird, sind in der Regel nichts Vorgefundenes, wie z.B. Literatur gewordene Erfahrungen, Beobachtungen, Möglichkeiten anderer, sondern die Erfahrungen der Spielerinnen und Spieler und der Choreographen selbst. Aus dem Nachdenken über sich, aus immer neuen Versuchen, eigene Erfahrungen und Bedürfnisse im Spiel, in der Sprache, im Tanz (selten) zu formulieren, Haltungen, Bewegungen, Gesten, Worte dafür zu finden, entwickelt Pina Bausch zusammen mit ihrem Ensemble das, was später Rolle, Szene, Stück heißt. Die Tänzer(innen) übernehmen nicht vorgegebene Rollen, bewegen sich nicht nach einem von der Choreographin ausgedachten Plan, sondern entwickeln die Gestalt der Stücke aus der Untersuchung ihrer eigenen Möglichkeiten, ihrer eigenen Geschichte. Die Arbeit der Choreographin besteht dabei im wesentlichen darin, diesen Prozeß des Suchens, Sich-Erinnerns und Sich-Bewußtwerdens in Gang zu bringen und immer neu zu mobilisieren. Pina Bausch tut dies, indem sie fragt, Vorschläge macht, Hinweise gibt, Aufgaben stellt, die geeignet erscheinen, die Phantasie und die Assoziationsfähigkeit ihres Ensembles kontinuierlich herauszufordern. Das didaktische Interesse einer solchen Frage und Untersuchungstechnik liegt auf der Hand. Ihr liegt eine Haltung künstlerischer Produktivität zugrunde, der es nicht darum zu tun ist, anderen zu sagen, was sie zu tun haben; vielmehr geht es darum, für alle Arbeitsbedingungen herzustellen, in denen es möglich wird, "gemeinsam irgendwo an(zu)kommen".

"Der Probenleiter (bei induktivem Vorgehen)" (Brecht)

Diese Haltung ist eng verwandt mit der "des Probenleiters (bei induktivem Vorgehen)", über die Brecht geschrieben hat: "Der Probenleiter kommt hier nicht ins Theater mit einer 'Idee' oder 'Vision', einem 'Plan der Stellungen' und einer 'fertigen Dekoration'. Er wünscht nicht, eine Idee zu 'verwirklichen'. Seine Aufgabe ist es, die Produktivität der Schauspieler (Musiker und Maler und so weiter) zu wecken und zu organisieren. Unter *Probieren* versteht er nicht das Einpeitschen von vornherein in seinem Kopf Feststehendem. Er versteht darunter ein *Ausprobieren*. Er hat darauf zu dringen, daß jeweils mehrere Möglichkeiten ins Auge gefaßt werden. Es ist gefährlich für ihn, sich dazu hetzen zu lassen, daß er möglichst schnell die 'einzig richtige' Lösung angibt. Die einzig richtige Lösung kann nur eine von immerhin möglichen Lösungen sein, wenn es sie überhaupt gibt, und es lohnt sich, andere Lösungen ebenfalls auszuprobieren, schon weil dadurch die Endlösung angereichert wird. Sie zieht Kraft von dem Ausscheidungsakt. Außerdem ist die Produktivität der einzelnen Mitwirkenden ungleichmäßig, sie produzieren in verschiedenem Tempo und benötigen verschiedene Anreize. Die einzelnen Mitwirkenden haben auch verschiedene Interessen, die man voll entwickeln muß, um die Gesamtlösung anzureichern. Es ist eine wichtige Aufgabe des Probenleiters, alle schematischen, gewohnten, konventionellen Lösungen von Schwierigkeiten zu entlarven. Er muß *Krisen* entfesseln. Natürlich darf er nicht davor zurückschrecken, zuzugeben, daß er nicht immer 'die' Lösung weiß und parat hat. Das Vertrauen der Mitwirkenden zu ihm muß eher darin begründet sein, daß er imstande ist, herauszubringen, was *keine* Lösung ist. Er hat die Fragen beizusteuern, den Zweifel, die Vielfalt möglicher Gesichtspunkte, Vergleiche, Erinnerungen, Erfahrungen. Für

gewöhnlich wird er Mühe haben, ein zu schnelles Aufbauen der Situationen und der Rollen zu verhindern, da gerade dies den Routinierten oder Stärkeren (Berühmteren) Gelegenheit gibt, die Produktivität der andern zu lähmen und selbst konventionelle Lösungen für die andern durchzusetzen. Beim gemeinsamen Durchlesen des Stückes mit verteilten Rollen muß er die *staunende Haltung* der Schauspieler organisieren. Er muß erreichen, daß sie fragen: 'Warum sage ich das?' und 'Warum sagt dieser das?' Er muß sogar erreichen, daß sie sagen: 'Ich (oder dieser) könnte doch besser dies oder das sagen.' Er muß dafür sorgen, daß das anfängliche Stutzen und Widersprechen, wenn eine bestimmte Antwort erzielt wurde, nicht ganz aus der Gestaltung verschwindet beim weiteren Verlauf der Proben. Das Besondere der jeweiligen Aussagen oder Handlungen muß auch noch in der endgültigen Gestaltung spürbar sein. Auch der Zuschauer muß Gelegenheit zu diesem Stutzen und Widersprechen haben."

Zuschauen - Mittäterschaft

Die hier von Brecht vorgeschlagene Haltung experimentierender Produktivität findet sich in der Arbeit der Pina Bausch radikalisiert wieder. In den Stücken des Wuppertaler Tanztheaters ist sie nicht mehr Mittel zum Zweck der 'Anreicherung' der theatralischen 'Gesamtlösung'; sie wird vielmehr selbst in dem Maße zum geheimen Zentrum der Stücke, wie diese ihr eigenes Zustandekommen im Spielprozeß präsent halten. Dies beobachten zu können, steigert die Lust des Zuschauers bisweilen zu einem im Wortsinne reizenden Gefühl möglicher Mittäterschaft. Das gilt besonders dann, wenn es um den Sprung über eigene Peinlichkeitsschwellen geht. Ein schönes Beispiel hierfür ist das Stück "Keuschheitslegende" von 1980. Es ist ein Stück über die Liebe und die Keuschheit als 'unanständiges' Produkt 'anständiger' Gesinnung; Pina Bausch montiert Bilder und Szenen zum Thema so, daß die Vorstellungen von Liebe und Sexualität diesseits und jenseits der Peinlichkeitsschwellen und Schamgrenzen die Seiten zu wechseln scheinen. Liebe, Anständigkeit, Keuschheit verraten ihr 'unanständiges' Interesse an den 'Schweineereien' des Verbotenen; das Obszöne und Frivole verlangen nach den reinen und starken Gefühlen, die sich immer wieder den Namen 'Liebe' geben. In der Denunziation der Keuschheit als einer gegen die sinnlichen Bedürfnisse verordneten 'Tugend' entwickelt sich eine unbändige Lust am Unanständigen. Auszüge aus religiösen Geschichten, aus pädagogisch wertvoller Aufklärungsliteratur, aus Liebesromanen werden als durch und durch schlüpfrige Zweideutigkeiten vorgestellt. Ihr ironischer, anzüglicher Vortrag bringt die Frivolität des Unausgesprochenen zum Vorschein und verrät das sexuelle Interesse, das sich in den parfümierten Gefühlen der Schlagertexte und der Trivialliteratur verbirgt. Eine durch ihre Aufmachung und ihr Verhalten als 'Dame' ausgewiesene Frau lehrt Anstand und gesellschaftlich korrektes Benehmen beim Krebsessen ebenso wie beim Geschlechtsverkehr. Nach Ovids "Ars Amandi" werden sexuelle Positionen wie gymnastische Übungen eintrainiert.

Gegenüber der infantilen Prüderie und den grotesken Ritualen einer zur Disziplin verkommenen Sexualität zeigen die erotischen und sexuellen Bedürfnisse, die sich in 'schweinischen' Kinderreimen und Abzählversen offen zu Wort melden und die in unmißverständlichen Animiergesten und Verführungsposen auf Vollzug drängen, eine Direktheit und Unbekümmertheit, die es dem Publikum möglich machen, sich mit Heiterkeit und ganz 'unmoralisch' auf so viel Unkeuschheit einzulassen und die eigene Anständigkeit versuchsweise ein kleines Stück zu überwinden. Liebe, wie sie in Eros-Centern, Nachtclubs, Massagesalons bezogen werden kann, erscheint verschwistert mit der aufs emotionelle Ganze gehenden Liebe der Keuschen, die ihre Lust in der Abtötung suchen. Die Freude der Akteure auf der Bühne am Aus- und Anziehen, an der neugierigen, schamlosen Erforschung

des eigenen Körpers läßt den Zuschauer nicht nur zu, sie teilt sich ihm schön direkt mit: "Guck mal!" ruft ein naiv-kokettes Mädchen ins Publikum und hebt den Rock.

Die Betroffenheit derer, die das Theater der Pina Bausch lieben, sowie die Wut, mit der bisweilen immer noch ganze Gruppen die Tür zum Foyer hinter sich zuwerfen, haben eine gemeinsame Wurzel: das Wiedererkennen dessen, was im Dunkel des gelebten Alltags als (im Sinne Brechts) 'das Übliche' keines mißtrauischen Blickes gewürdigt wurde. In der grellen Beleuchtung der Wuppertaler Inszenierungen verliert es seine Aura des Selbstverständlichen, wird es als unnötig oder komisch oder monströs erkennbar. Indem die Spielerinnen und Spieler die Norm des Alltäglichen und die normierte Alltäglichkeit unseres Verhaltens uns selbst befremdlich machen und in die Distanz rücken, erhöhen sie unsere Beweglichkeit, vergrößern sie unsere Chancen der Veränderung.

Pina Bausch lehrt das Staunen vor den Wunderlichkeiten, Wundern und Schrecken des unbekanntem Kontinents der alltäglichen Verhaltensweisen. Wenn aber das Staunen nach alter Vorstellung der Beginn jeder theoretischen Bemühung ist, sind die Aussichten nicht schlecht - auch nicht für eine studentische Intelligenz, die theorielos auf Betroffensein wartet. Wer anfängt, etwas wissen zu wollen, ist schon nicht mehr ganz einverstanden; er kann darauf kommen, daß nichts erkannt werden kann, was nicht als veränderbar begriffen wird. Brecht war dieser Meinung; ein spätes Gedicht von ihm mit dem Titel "Theater" lautet:

*Ins Licht treten
Die Treffbaren, die Erfreubaren
Die Änderbaren.*

Wer hier ins Licht tritt, wird nicht gesagt. Es können die Spielerinnen und Spieler sein; es können die Zuschauer sein. - In einer gesellschaftlichen Situation, in der die sozialen Systeme bereits in ernsthafter Absicht ohne Subjekt und ohne Vernunft gedacht werden, ist allen Spielerinnen und Spielern und allen Zuschauern (beiderlei Geschlechts) zu wünschen, sie würden treffbar, erfreubar und änderbar bleiben.

Der Beitrag mußte -aus Umfangsgründen- leider (!) von der Redaktion gekürzt werden.

Anschrift der Verfasser:
Wibbeltstr.9, 4400 Münster

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., Wedekindstr. 14, 3000 Hannover 1

Ben Hergl

Musik auf der Kippe

Über die Bedeutung der Musik in der neuesten Produktion der freien Theatergruppe Chawwerusch

"Auf der Kippe, eine turbulente Farce mit Musik", heißt das Stück, mit dem das ÜberLandesTheater Chawwerusch in diesem Sommer durch die Dörfer und Kleinstädte Hessens, Baden-Württembergs und Rheinland-Pfalz zog: Ein kleiner Treck bestehend aus zwei Zirkuswagen, zwei Wohnwagen und einem LKW, der in mehr als 40 Orten Station machte. Das Wetter erlaubte viele Freilichtaufführungen auf Burgen, Dorfplätzen und Kleinstadtzentren.

Im Unterschied zu den bisherigen Stücken wurden diesmal keine gesammelten Geschichten zur Grundlage genommen (vgl. Spurensicherungsansatz von Theater Chawwerusch in: KORRESPONDENZEN: 3/4, 1988, S.9 ff).

Das neue Stück "Auf der Kippe" beschäftigt sich mit aktuellen Themen: den Skandalen, den Betrügereien, dem Geschäft mit dem Müll. Theaterstoff also, entnommen aus Zeitungen und der eigenen Phantasie.

Eine turbulente Farce mit Musik

Der dominante Musikstil in diesem Stück ist von der heutigen Unterhaltungsmusik geprägt: eingängiger Pop, Tango, Swing-Jazz oder Blues; denn der Charakter der Musik im Theater ist abhängig von Inhalt und Stoßrichtung der Produktion. Durch die moderne Problematik - von Menschen gemachter Müll und Menschenmüll - lag die Entscheidung zur elektronischen Musik, nämlich dem Keyboard als Begleitinstrument, nahe. Akustische Instrumente wie Gitarre oder Akkordeon, die bei der Kartoffelkomödie (1987) oder dem Spilleutespektakel (1986) passend waren, schieden aus.

In dem Stück "Auf der Kippe" lassen sich drei Arten von Musik unterscheiden:

1. Songs,
2. Neue Musik: Cluster, rhythmische Phrasen, Oberton- und Ganztonmusik,
3. Begleitmusik: ähnlich wie im Film, eine den Szenen unterlegte Musik als Untermalung oder emotionale Stütze einer gesprochenen Szene.

In der Musikarbeit ging es zuerst einmal darum, innerhalb des Theaterstücks den Einzel- und Gruppenfiguren eindeutige Musikstile zuzuordnen. Damit wird die Strukturierung des Stücks erleichtert und die gefühlsgeladene Besetzung der Personen oder Kollektive unterstützt.

Daraus ergab sich folgendes:

- Popsong und Tangosong für den Großindustriellen Binder als Vocalsolisten und seine Weißkittel als Angestelltenbegleitchor (siehe unten: Zwei Tage Arbeit für zwei Minuten).

- Die Müllmänner als Bluessänger, die ihren immer wiederkehrenden Arbeitsalltag auf der Kippe so bestreiten.
- Swing-Jazz für das Barmilieu, das mit einem Terzett abschließt.
- Blasmusik für die verschiedenen Stammtischrunden, wobei die Blasmusik durch Müllinstrumente und lautmalische Elemente verfremdet und karriert ist.
- Neue Musik, die die Dur-Moll-Tonalität sprengt, die für unsere Ohren fremd klingt, für die Figur der Vera, eine Spinnerin, die auf der Kippe lebt. Musikalische Orientierung bieten dafür die Ganztonharmonien. Aber auch durch Sphärenklänge, Obertöne und Cluster werden neue Klangfarben erzeugt.

In den beiden erstgenannten Songs ist die raffinierte Betrügerei des Industriellen Binder im bewußten Gegensatz zur eingängigen Popmusik gesetzt, die für den Zuschauer wie ein "musikalisches Narkosemittel" wirkt. Der Zuschauer kann sich der Wirkung nicht entziehen.

Ein anderes Stilmittel ist die gezielte Mißböigkeit inmitten abgerundeter Harmonien (Picknickwalzer). In der verwendeten Populärmusik kommt es immer wieder zu überraschenden Brüchen, durch die der Zuschauer aus der reinen Genußhaltung aufgeschreckt wird.

In der Neuen Musik ist es gerade umgekehrt: die Spinnerin Vera singt Kinderlieder mit Kinderversen, die jedoch durch die Ganztonharmonien kaum mehr erkennbar sind. So bleibt der Zuschauer gehalten im Spannungsfeld von fremden Harmonien und scheinbar bekannter Melodieführung. Die Überraschung wird für ihn dadurch noch verstärkt, daß die Vokalbegleitung im ganzen Zuschauerraum verteilt als Echo widerhallt.

Von den drei Musikarten in dem Kippe-Stück (Song, Neue Musik, Begleitmusik) haben vor allem Songs und Neue Musik eine zentrale Bedeutung. Hier ist die Musik die Form der Verdichtung von ganz entscheidenden Momenten (Präsentation von Binder und seiner Clique, "Ausflippen" von Vera). Die Musik stellt den Fokus auf einen ganz bestimmten Augenblick ein und kann dadurch auch ohne Worte Inhalt vermitteln. Daß die Szene dann letztlich in eine Choreographie oder Bewegungssequenz eingebunden ist, ändert nichts an dieser Tatsache.

Der Schauspieler als Sänger - Der Musiker als Mitspieler

Es gibt bei Chawwerusch kein Theaterstück, das Musik über Tonträger einspielt. Und es gibt bei Chawwerusch kein Theaterstück, das auf Live-Musik verzichtet. Selbst gespielte oder gesungene Musik ist immer ein integraler Bestandteil jeder Eigenproduktion. Musik wird in jedem Stück unterschiedlich eingesetzt: als Einleitung, Überleitung, Szenenwechsel, Abschluß einer Sequenz oder Schluß des gesamten Stücks.

Jedoch sind bei Chawwerusch die musikalischen Darbietungen nicht getrennt von der szenischen Handlung. Es gibt kein Heraustreten aus der Szene, kein Erklären wie bei Brecht/Weill (z.B. Dreigroschenoper), sondern der Song ist direkt in die Szene eingebettet. Das gilt auch für den Musiker. Der Keyboarder ist für den Zuschauer sichtbar im Bühnenbild integriert und trägt somit die Szenerie mit. Im Stückverlauf wird er sogar an mehreren Stellen direkt zum Mitspieler. Instrumentalisten werden bei Chawwerusch also nicht in den "Orchestergraben" gesetzt, sondern sind Bestandteil des Gesamteindrucks. Schauspieler sind bei Chawwerusch zugleich auch Chorsänger oder Solisten.

In unserem Theater steht der Schauspieler mit seinem Körper und seiner Stimme im Mittelpunkt des Geschehens. Alles andere ordnet sich ihm unter. Der Regisseur gibt in diesem Prozeß die Hilfestellungen. Er stellt an den Schauspieler ständig neue Anforderungen, die er in den Spielprozeß integrieren muß: Umgang mit Bühnenraum und Materialien, Zusammenspiel und Umgang der Figuren untereinander und schließlich auch Anforderungen musikalischer und choreographischer Art.

Es war meine Aufgabe, in dem gesamten Produktionsprozeß die Muskarbeit mit den Schauspielern zu leiten und die notwendigen Musikteile zu komponieren. Zur Muskarbeit gehörten Stimmbildung, Gehörbildung, rhythmische Schulung, Chor- und Sologesang.

So wurde zum Beispiel auf der Grundlage des Dreißigsten Gesangs aus "Der Untergang der Titanic" von Hans Magnus Enzensberger mit den Schauspielern an der Skala der Ganztonleiter gearbeitet, die neben dem Obertonsingen zentraler neuer Bestandteil in der Muskarbeit war.

Die Musik wurde parallel zur Stückentwicklung nach und nach über Improvisationen ausprobiert und von mir ausgearbeitet. Sie war also Bestandteil des gesamten Arbeits- und Entwicklungsprozesses.

Die musikalischen Anforderungen werden in gleicher Weise an alle Schauspieler gestellt. Eine Folge ist, daß selbst Leute, die sich als "unmusikalisch" einstufen und eine negative Beziehung zum Singen haben (meist das Ergebnis des Musikunterrichts in der Schule), durch das tägliche Musiktraining im Laufe vieler Wochen ihre Stimme entdecken, sie langsam entwickeln, so daß sie tatsächlich nach einem halben Jahr in der Lage sind, ihre Stimme zu halten oder sogar ein kleines Solo zu singen. Das ist natürlich ein sehr mühseliger Prozeß, in dem der Spieler permanent an seine Grenzen stößt, sie aber dadurch überwindet.

Zwei Tage Arbeit für zwei Minuten

Es ist vor allem die handwerkliche Seite, die auffällt, wenn man die Auswirkungen einer professionellen Arbeit im Stile von Chawwerusch durch die Jahre verfolgt.

Handwerklich: damit ist der Fahrplan gemeint, wie es von einer Idee über die vielen Glieder einer Kette hin zu einer szenischen Sequenz kommt, an der der Zuschauer seine Freude hat oder die ihn packt.

Das Handwerkliche beginnt damit, daß mit Material, wie z.B. breiten Verschalungsbrettern, ohne Sprache, nur mit Musik unterlegt, gespielt und improvisiert wird. Die Spieler lernen so das Material kennen.

Im zweiten Schritt heißt dann das Thema etwa: Reise; und aus den Brettern werden konkrete Bilder, wie ein Laufsteg, eine Schiebetür, ein Flugzeug, eine Telefonkabine - alles Bilder, die über das Zusammenspiel des Ensembles entstanden sind, ohne sich verbal abzusprechen.

Im dritten Schritt geht es um die szenische Umsetzung: der Industrielle Binder, der in Urlaub fährt, und seine Angestellten, die ihm dafür den Weg mit den Brettern bahnen. Aus dem Materialspiel wird eine kleine Reisegeschichte mit klarer Bildabfolge. Aber das ist noch nicht alles: lange zuvor wird parallel dazu mit Binder als Solist und den Angestellten als Begleitchor ein Reisetango einstudiert. Nun beginnt die Knochenarbeit: beide Bausteine zusammenfügen und daraus eine choreographisch-musikalisch einheitliche Szene zu entwickeln. Das dauert... Zwei Tage Arbeit für eine zwei Minutenzene.

Da in der Muskarbeit bei jeder Produktion immer wieder Grundlagenarbeit gemacht wurde, konnte im Laufe der Jahre das musikalische Spektrum von Chawwerusch beträchtlich erweitert werden und bis in den experimentellen Bereich vorgedrungen werden.

So lassen sich im Rückblick heute vier Phasen unterscheiden, die jedoch in der praktischen Arbeit nicht so streng voneinander getrennt waren:

1. Volkskulturelles Liedgut

Die Musik in den ersten Produktionen bestand im wesentlichen aus Volksliedern, die aufgegriffen wurden und durch Umdichtung der Texte an die jeweiligen Stücke angepaßt oder auch im Original verwendet wurden. Dies passierte in dem Stück "Vom wilden Odenwald und armen Leuten" (1984).

2. Mehrstimmige Chorsätze wie Choral, Madrigal, Chanson

Natürlich wurden auch da die Sätze nicht in Form eines statischen Chores präsentiert, sondern ein gesungener Choral auf der Bühne ist in das Geschehen eingebunden und der Schauspieler singt aus seiner Rolle heraus.

3. Eigenkompositionen und eigene Arrangements

In der weiteren Entwicklung begann das Komponieren eigener Lieder und eigener Begleitmusik, orientiert jeweils nach den Notwendigkeiten der Produktionen.

4. Neue oder experimentelle Musik

Die üblichen Harmonieschemen werden erweitert durch neue Skalen wie der Pentatonik (im Stück "Chinesische Nachtigall") oder der Ganztonleiter ("Kippe"), wobei jedoch die Mehrstimmigkeit beibehalten wird.

"Wir sind Spieler und Musikanten, singen und tanzen durch die Straßen"

So beginnt eines unserer Lieder. Ein Lied, das etwas von unserem Selbstverständnis, dem Lebensgefühl des Unterwegsseins ausdrückt. Gerade die Musik kann diesem Gefühl Ausdruck verleihen: auf den Umzügen durch die Dörfer, abends auf den Lagerplätzen. Manchmal sind unsere Lieder Ausdruck der Freude, manchmal Ausdruck der Sehnsucht.

Aber vieles ist schon ein Stück Vergangenheit geworden. Die "Singkultur" ist bei uns am Verschwinden. Umzüge durch die Dörfer gibt's nicht mehr: ineffektiv.

Die Tourneen sind aufwendiger geworden, die Nischen für Spontaneität kleiner. Die Lagerfeuerromantik ist endgültig vorbei. Wir merken, daß etwas fehlt. Die Professionalisierung hat klare Trennungsstriche zwischen Privatem und beruflichem Leben gezogen.

Aber die Arbeit macht uns immer noch Spaß: das Spielen miteinander, auf der Bühne, für die Zuschauer. Hier gilt es, den Widerspruch auszuhalten zwischen dem "ich bin nur ein Teil des Ganzen", nämlich des Ensembles, und dem individuellen Ausleben von Charakterzügen in einer Rolle: sich darüber bewußt zu sein, daß es auf mich allein nicht ankommt und es gerade auf mich ankommt. Die Unverwechselbarkeit des Einzelnen in einer "starken Rolle" und die faszinierende Kraft des Kollektivs sei es durch Sprache, Bewegung oder Musik, das ist Theater à la Chawwerusch.

Die Musik in unserem Theater hat genau dieselbe Aufgabe. Sie ist nicht losgelöst, sondern nur als Teil des Ganzen zu sehen. Zugleich aber verdichtet die Musik Theatersituationen in einer Weise, daß sie eine unverwechselbare Einmaligkeit bekommen. Dies kann geschehen durch ein Lied, das ein Schauspieler singt und das zum adäquaten Ausdruck der Situation wird. Oder das geschieht durch die enorme Ausdruckskraft eines Chores, der auf der Bühne das Ensemble zusammenfaßt.

Und darum gehört es zu unserem Selbstverständnis: Spieler und Musikant zu sein. Die Verbindung von Theater und Musik ist eine der unverwechselbaren Ausdrucksformen des Theater Chawwerusch.

Anschrift des Verfassers:

Allcenstr. 1, 6100 Darmstadt.

Ben Hergl ist Musikalischer Leiter vom Theater Chawwerusch.

Hedwig Koch-Temming

Musiktherapie als elementare Grundlegung der Musik

Ein Praxisbericht

Im Wintersemester 88/89 wurde erstmalig an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin eine Wahlveranstaltung zum Thema "Musiktherapie" angeboten: Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden der Musiktherapie. Die Resonanz unter den Studierenden war groß. Ziel der Veranstaltung war zunächst, den StudentInnen einen Ein- und Überblick über Grundlagen und Formen praktisch angewandter Musiktherapie zu verschaffen. Da ich in meiner Berufspraxis in psychosozialen Einrichtungen immer mit Sozialpädagogen/-arbeitern zusammengearbeitet hatte und diese häufig auch beratende Funktionen innehatten, erschien es mir wichtig, genauere Kenntnisse über meine Arbeit als Musiktherapeutin meinen "potentiellen" TeamkollegInnen bereits in der Ausbildung zu vermitteln.

Inhaltlich hatte ich das Thema des Seminars in drei aufeinander aufbauende Phasen unterteilt:

1. Phase: *Einklang*

- Bewußtwerden körpereigener Rhythmen (Puls - Atem),
- Prinzip: Pulsation und Pausen,
- Erfahrungen mit Obertönen am Monochord,
- "PERSONA"-Arbeit mit der Stimme,
- "Vorsprachliches" in der kindlichen Entwicklung.

2. Phase: *KlangOBJEKTE*

- Erfahrungen mit Instrumenten (Klang - Gefühl),
- erste Objektbeziehungen,
- Experimente mit Rhythmus - Klang - Melodie.

3. Phase: *Improvisation*

- Kontakt und Kommunikation in der musikalischen Begegnung,
- ich mit euch: musiktherapeutische Improvisationsformen in der Gruppe.

Bei allen hier aufgeführten Themenbereichen wurde "Wissen" durch praktisches und sinnliches Erleben vermittelt. In

praktischen Übungen wurden die TeilnehmerInnen zunächst an das jeweilige Thema herangeführt. Nach jeder Übungsphase gab es Raum, Erlebnisse und Erfahrungen gegenseitig auszutauschen und zu diskutieren.

Die eigene musikalische Sozialisation der TeilnehmerInnen wurde noch einmal rekonstruiert und deren Bedeutung für die eigene persönliche Entwicklung analysiert. Ergänzend zum praktischen Teil wurden von mir mehrere Falldarstellungen aus unterschiedlichen Anwendungsgebieten der Musiktherapie meiner Berufspraxis eingebracht. Die Erfahrungen aus den praktischen Übungen dienten als Brücke, um Zugang zur musiktherapeutischen Grundlagenliteratur zu bekommen und diese gemeinsam diskutieren zu können.

Meine Idee bei dieser Vorgehensweise war, durch das "Erleben" von Musik an sich selbst, den therapeutischen Aspekt erahnen und letztendlich auch musiktherapeutische Methoden verstehen und diskutieren zu können.

Die StudentInnen äußerten sich insgesamt positiv zum großen praktischen Anteil des Seminars. Die Bereitschaft war grundsätzlich vorhanden, sich auf diese Form der Wissensvermittlung einzulassen, die in hohem Maße eine Bereitschaft zur persönlichen Offenheit fordert. Trotzdem wurden Grenzen zur musiktherapeutischen Selbsterfahrung deutlich gezogen und eingehalten. Mit dem persönlichen Material, das die TeilnehmerInnen in die Gruppe mit einbrachten, wurde nicht therapeutisch weitergearbeitet. Aufgrund des Engagements der StudentInnen verlagerte sich im Verlauf des Seminars der inhaltliche Schwerpunkt der Veranstaltung:

Zunächst hatte ich in der Vorbereitung der 3. Phase, d.h. dem Zusammenspiel in der Gruppe, die meiste Zeit eingeräumt. In der Zusammenarbeit mit den StudentInnen wurde dann aber im Verlauf des Seminars deutlich, daß ihr Bedürfnis und Interesse zunächst die Beschäftigung mit den *elementaren Grundlagen der Musik* war. Inhalte der 1. und 2. Phase waren für viele in dieser Intensität Neuland und übten eine ungeheure Faszination aus. Querverbindungen zu anderen Lehrinhalten des Studienganges im Bereich Medienpädagogik wurden deutlich. Für viele StudentInnen war unsere gemeinsame Arbeit trotz vorhandener Vorerfahrungen in der Arbeit mit künstlerischen Medien ein neuer und spannender Zugang zur Musik. Er ermöglichte ein ganzheitliches Verständnis der Phänomene Körper-Musik-Bewegung-szenisches Spiel-Instrument-Zusammenspiel.

In abschließenden Diskussionen gegen Ende des Semesters wurde von den StudentInnen geäußert, die gemeinsame Arbeit als Vorbereitung und Ergänzung für Lehrinhalte im Fach Medienpädagogik zu betrachten. Ein interessanter Aspekt, wie wir alle fanden, der ursprünglich gar nicht beabsichtigt war.

Anschrift der Verfasserin:

Roscherstr. 17, 1000 Berlin 12

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

Rezensionen

Joachim Lucchesi/
Ronald K. Shull:
Musik bei Brecht.

Frankfurt (Suhrkamp) 1988, 1083 S.

In KORRESPONDENZEN: H. 2, 1986/87, S. 21, stellten wir A. Dülmlings Buch: *Laßt euch nicht verführen. Brecht und die Musik* (München 1985) vor - und empfahlen dieses musikgeschichtliche Buch gerne der Lektüre. Nun gilt es, ein weiteres Buch zum Themenkreis anzuzeigen: Um es vorweg zu nehmen: Auch hier ist eine nachdrückliche Empfehlung am Platz! Wäre das Buch nur eine Fleißarbeit (was es auch ist), die alle "Stellen" in Brechts Werk zur Musik registrierte, allein das wäre schon ein Gewinn für die theaterpädagogische wie engere literatur- und musikwissenschaftliche Arbeit. Aber dieses Buch bietet mehr und organisiert sein Wissen auch für die Hand der Praktiker.

Also: Unter dem Satz "Die Musik wird da viel ausmachen" führen die Autoren in ihre Arbeit ein - wer wüßte nicht aus seiner theaterpraktischen Arbeit von der viel ausmachenden Wirkung der Musik?! Wie nun aber etwas mittels Musik bei Brecht geschieht und geschehen soll, darüber gibt der 1. große Abschnitt des Buches Auskunft: Zum erstenmal findet man eine Chronologie schriftlicher Äußerungen von Brecht zur Musik (hier nicht unähnlich R. Steinwegs Standardwerk übers Lehrstück); jeweils mit Fundstelle und Erklärung versehen. Über 700 S. (!) lang ist der 2. Abschnitt des Buches von Lucchesi/Shull: Hier wird der (gelungene) "Versuch unternommen, umfassende Informationen über Vertonungen von Werken Brechts zusammenzustellen". Das geschieht nach Entstehungszeit geordnet so, daß zu jedem Werk (Stück, Gedicht usw.) Angaben zu Textfassung, Entstehung (von Musik und Text), Ausgabe, Komponist, Besetzung usw. aufgenommen wurden. Dann folgt eine zusammenfassende Beschreibung von Hintergründen, biographischen Notizen und Hinweisen auf Irrtümer. Auch hier: Philologisch genaue Arbeit und praktische Überschüsse (z.B. durch die Hinweise auf die Besetzung mit welchen Instrumenten/Stimmen und zum Komponisten/zu den evtl. verschiedenen Komponisten). Der 3. Teil der Arbeit stellt eine Diskographie dar (alphabetisch nach Werk-Titeln geordnet). Gerade für die pädagogische Arbeit im Medium Theater ist die Tonaufzeichnung ein wichtiges Lehr- und Lernmittel: Mangels Notenkenntnis bei den SpielerInnen ist die Herausbildung des Hörens eine notwendige Voraussetzung für adäquate musikalische Arbeit mit Brechts Werken (und auf seine Anregung auch mit anderen Stücken, Liedern usw.). Ein differenziertes Register schließt den Band. Und: Ein Verweissystem im Buch läßt uns nicht in einem Labyrinth der über 1000 S. versinken, sondern ich kann als bloß neugieriger Leser an eine Stelle des Buches hincinpieken und dann von diesem Punkt ausgehend, die Zusammenhänge ergänzen. Eine Freude auch immer wieder, die kleinen (und manchmal -bei Stücken- umfangreichen) musikalischen "Porträts" der einzelnen vertonten Werke Brechts zu lesen, z.T. (nicht nur) anekdotisch: Zur Musik von "Pauken und Trompeten" (1955): "Brecht und Rudolf Wagner-Régeny, den Brecht für die Musik zu diesem Stück gewonnen hatte, im Hof des Berliner Ensembles - Wagner-Régeny notenschreibend und vorsingend, wie er sich eins der von ihm für die Aufführung geschriebenen Lieder vorstellt" - ja, so prosaisch entsteht Musik-Literatur...

Im Informations- und Mitteilungsblatt des Brecht-Zentrum der DDR "notate", Nr. 3, 1988, stellt Jürgen Schebera (er hat unter

anderem zu Kurt Weill gearbeitet) das Buch Lucchesi/Shull als "äußerst zuverlässig in den Fakten und Details" vor - er kann nur Kritik am Rande anmelden - einem Urteil, dem ich mich anschließe. Auch ist mir sein Hinweis einleuchtend, daß nun von diesem Buch ausgehend eine Verfolgung der Beschäftigung mit Brechts Werk in der Musik nach seinem Tod einsetzen möge (die Diskographie reicht schon bis 1986). Nur zu! Was Brecht vom guten Lehrer sagte: Wichtig sei, daß man ihm begegnet sei - das gilt auch hier: Ohne die Begegnung mit diesem materialreichen und gut komponierten Buch wird man nicht mehr zu Brecht und Musik arbeiten können!

Gerd Koch

Barbara Buhl:
**Bilder der Zukunft:
Traum und Plan.**

Utopie im Werk Bertolt Brechts.
Bielefeld (Aisthesis Verlag) 1988,
351 S.

"Ahnung und Wissen sind keine Gegensätze. Aus Ahnung wird Wissen, aus Wissen Ahnung. Aus Träumen werden Pläne, die Pläne gehen in Träume über. Ich sehne mich und mache mich auf den Weg, und gehend sehne ich mich." (Brecht, Werkausgabe Bd. 16, 641). Diese Überlegungen des Philosophen in Brechts "Messingkauf" prägten nicht nur den Titel der Dissertation von Barbara Buhl, sie werden auch mehrmals zitiert und stehen im Zentrum ihrer Untersuchung. Die Autorin legt mit diesem Buch die erste umfassende Untersuchung zur "Utopie im Werk Bertolt Brechts" vor, wie es im Untertitel heißt. Dabei leistet sie auf der Grundlage einer kritischen Aufarbeitung der Forschungsliteratur zu Brecht und zur Utopie vor allem "konkrete Interpretationsarbeit" (S. 247). Utopie-Motive und utopische Tendenzen werden in Brechts Frühwerk, besonders im "Baal", in den Lehrstücken, im "Dreigroschenroman", im "Kaukasischen Kreidekreis" und in den "Bukower Elegien" detailliert herausgearbeitet und differenziert analysiert. Dieser Ansatzpunkt am literarischen Text, an Brechts "literarischen Bildern" (S. VII), wie es meines Erachtens nicht sehr glücklich bei Buhl heißt, bewußt gewählt in Abgrenzung zu einer eher theoretischen Utopie-Diskussion, führt zu vielfältigen neuen Sichtweisen und Aspekten bei den interpretierten Texten. Hier, im Detail, in der präzisen und sensiblen Textanalyse liegt die Stärke der Arbeit. Mir allerdings fehlt bei dieser Vorgehensweise eine grundsätzliche, theoretische Auseinandersetzung der Autorin mit Brechts Utopie-Begriff. Buhls Eingangs-These: "Wiewohl der Begriff 'Utopie' von Brecht selbst kaum verwandt worden ist, kann doch seine gesamte Arbeit als Auseinandersetzung mit der utopischen Tradition und Funktion der Literatur und als Versuch, die utopische Funktion marxistischer Literatur neu zu bestimmen, verstanden werden." (S. V), diese Einschätzung ist für mich auch nach der Lektüre, trotz vieler Erkenntnisse, als Ganzes nicht konkreter geworden. Man könnte auch sagen: Brechts Literatur ist so viel bzw. so wenig utopisch wie der Marxismus, aber das Verhältnis von Utopie und Wissenschaft ist ja gerade dessen zentrales Problem. Im einzelnen kommt Buhl auch in Bezug auf Brechts theoretische Positionen zu interessanten Ergebnissen, in den vielfältigen Details ist es jedoch für den Leser nicht leicht, grundsätzliche, möglicherweise widersprüchliche Tendenzen zu erkennen. Ein Symptom dafür mag sein, daß ich am Schluß des Kapitels über die "Bukower Elegien" erstaunt feststelle: das Buch ist zu Ende.

Das in unserem theaterpädagogischen Kontext interessanteste Kapitel, "Die Lehre vom Einverständnis und die Ansätze des Lehrstücktheaters", verdeutlicht exemplarisch die Licht- und Schattenseiten von Buhls Untersuchung. Einerseits scheint mir die These, der utopische Anspruch des Lehrstücks liege im "Einverständnis" als Antizipation, sowie die Kontrastierung von Fätzer, dem Egoisten, und -man könnte ergänzen- Baal, dem Asozialen, mit der "Maßnahme" problematisch; nicht genügend diskutiert ist dabei vor allem der Fragment-Charakter dieser Lehrstücktexte und die dieser Tatsache zugrunde liegenden Probleme. Auch lassen sich Lehrstück-Text und Lehrstück-Kommentar nicht trennen. Die Autorin konzentriert sich zwar zurecht auf den Haltungs-Begriff und die Lehre vom Einverständnis, ersteres wird jedoch nicht konkretisiert (vgl. I. Scheller) und letzteres zu wenig in Brechts Philosophie als Lehre vom richtigen Verhalten (vgl. H. Fahrenbach) einbezogen. Auch die Frage, "ob Brechts Lehrstücke als utopische oder als didaktisch-pragmatische Versuche einzuordnen sind" (S. 79), scheint mir in ihrem Entweder-Oder falsch gestellt. Eine Auseinandersetzung mit Steinwegs Publikationen der letzten Jahre, mit der Münsteraner Fätzer-Arbeitsgruppe um Martin Jürgens sowie ein Kontakt mit dem Lehrstück-Archiv-Hannover wäre hier sicher produktiv gewesen. Ärgerlich ist schließlich, daß die Autorin weder den wichtigen Sammelband "Assoziales Theater. Spielversuch mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis" (1984) noch Peter Michael von Baweys Lehrstück-Analyse "Rhetorik der Utopie" (1981), deren Titel schon auf die Utopieproblematik hinweist, in ihrer Diskussion berücksichtigt. Positiv hervorzuheben ist dagegen, daß Barbara Buhl mit Heiner Müller das Fätzer-Fragment in die Lehrstück-Diskussion einbezieht und dabei besonders die Funktion des Schreckens betont. Auch kommt die Autorin in den umfangreichen Interpretationen des "Ozeanflugs" und des "Badener Lehrstücks vom Einverständnis" zu interessanten Beobachtungen und z.T. wichtigen neuen Ergebnissen, die in der weiteren Diskussion von Bedeutung sein werden.

"Die Widersprüche sind die Hoffnungen!" (18, 139) - und so sollte man auch mit Buhls Utopie-Buch umgehen, sollte die vielfältigen Interpretationsergebnisse nutzen, sollte es als Anregung auffassen, um über den Utopie-Begriff bei Brecht neu nachzudenken.

Florian Vaßen

Leserbrief

Arnold Windeler

Gegen eine Entpolitisierung Brechts durch das Lehrstückarchiv Hannover (LAH) - Kommentar zur kommentierten Bibliographie von Axel Schnell
in: F. Vaßen: "Alles Neue ist schmerzhafter als das Alte". Bertolt Brechts Lehrstück "Die Maßnahme". Hannover 1987

Sehend die Haltung, die Axel Schnell in den Kommentaren zu den im LAH gesammelten Materialien einnimmt, interessiert mich nicht, was er sagt - so könnte ich mit Keuner meine Haltung formulieren. Der Kommentar zielt daher auch eher auf eine Verteidigung Brechts gegen die Degradierung, die das LAH an dem Lehrstückkonzept als Konzept eines Erkundens der Möglichkeiten politisch-eingreifenden Handelns vornimmt.

Axel Schnell schreibt in seinen einleitenden Bemerkungen richtig, daß es Brecht mit den Lehrstücken darum geht, "politische/gesellschaftliche Lernprozesse /zu/ initiieren/ /.../, die innerhalb des Kollektivs stattfinden sollen. Hier findet das Individuum im Sinne Brechts seinen Rahmen, um zu lernen". Doch scheint sich Schnell nicht klar darüber zu sein, was er da schreibt, oder es sind unverstandene Worthülsen pseudo-politischen Schreibens. Degradieren wir Brecht nicht derart, so stellen sich Fragen: Was könnte man heute unter 'politisch/gesellschaftlichen Lernprozessen' verstehen oder was macht heute Lernprozesse zu politischen, was bedeutet es, Lernprozesse dieser Qualität zu 'initiiieren', wer ist heute 'das Kollektiv' und wer ist 'das Individuum', wie hängen Individuum, Kollektiv und Lernprozesse zusammen? Mit Brecht sind es notwendig die Individuen, die in lernenden Kollektiven ihre eigene Lebensgeschichte, ihre Sichtweisen, Normen, Interessenstellungen usw. einbringen müssen, damit die hochqualifizierten, bewußt nicht zu Ende fertiggestellten Muster sich mit Leben füllen und politische Lernprozesse stattfinden können. Die Reflexion auf die Praxiszusammenhänge, in denen dies erprobt wird, ist somit notwendig. Wie steht es aber um Lernorte? Wie steht es um Möglichkeiten der Kollektivierung bei den jeweiligen Zielgruppen? Wo sind sie wann warum möglich und vor allem, wie werden sie gesellschaftlich systematisch verstellt? Gibt es dann noch die Möglichkeit der Konstitution lernender Kollektive? Aber diese Fragen richten sich auch kritisch an die brechtschen Vorlagen. Wie erfolgten eigentlich Kollektivierungen bei der gar nicht so homogenen Arbeiterklasse in den 20er, 30er Jahren, auf die Brecht sich bezieht? Welche Annahmen über die Arbeiterklasse nimmt Brecht in seine Muster faktisch auf? Ziel all dieser Bestimmungen ist es, qualitative Anforderungen an politische Lernprozesse, an eine politische Theaterarbeit mit Brechts Lehrstücken zu gewinnen. Die praktischen Versuche gilt es daraufhin zu befragen. Will man Brechts Lehrstücke nicht auf den Müllhaufen der Geschichte werfen, die weitere Entsorgung vielleicht philologisch interessierten Germanisten überlassen, so kommt man wohl nicht um Fragen dieser Art herum.

Schnells Kommentare sind von diesen Fragestellungen nicht getrübt. Sie verfehlen so auch zielsicher den politischen Gehalt der Arbeit mit den brechtschen Lehrstücken. Dies liegt nicht an den Materialien. Die Arbeit im Umfeld des Lehrstückkollektivs Münster, des Forschungsprojektes 'Jugend und Gewalt' u.a. unterziehen Brechts Vorlagen spätestens seit 1979 in verschiedenen (pädagogischen) Kontexten der Überprüfung - und zu den Vorlagen zählt gerade auch die 'Maßnahme'. Was diese Versuche für die Bestimmung des aktuell-politischen Gehalts der Muster, deren sozial-historische Bedeutsamkeit und der Möglichkeiten und Beschränkungen der Untersuchungsmethode des 'soziologischen Experiments' erbracht haben, ist Axel Schnell jedoch keine Zeile Kommentar wert. Die formale, alphabetische Reihenfolge der Kommentare zerstört zunächst existierende Untersuchungszusammenhänge - was schon befremdet. Die so vereinzelt Versuche ernten, wenn sie nicht ignoriert werden, bezogen auf die oben gestellten Fragen lediglich höhnische Kommentare. Doch wie will man den politischen Gehalt von Lernprozessen erkennen, wenn man die Eigenarten der Lernprozesse, der Teilnehmer wie Pädagogen erst gar nicht respektiert und reflektiert. Wie will man dann qualitative Aussagen darüber treffen, wie und wo die Aktualisierung der Muster, die Übertragung in die eigene Lebenswelt und Versuche, mit Hilfe der Lehrstücktextmuster strukturelle Zusammenhänge der eigenen Situation experimentell mit anderen gesellig zu erkunden, gelingen. Brechts politischer Gehalt erschöpft sich gerade nicht im kontextlosen Zitieren von Lehrstückpassagen oder in praxislosen Theoriebeschäftigungen von (germanistischen) Schreib-Tisch-Tätern. Brecht zielt auf eingreifendes Handeln, auf die Dialektik von Theorie und Praxis. Sollen Brechts Muster also nicht zu überhistorischen Naturkonstanten des Politischen deformieren, seine Vorschläge zur Initiierung kollektiver Untersuchungs-experimente und Verständigungsprozesse nicht zur Praxislosigkeit verkommen, so ist gerade die Überprüfung der Aktualisierbarkeit zentral. Alles dies fehlt in dem Kommentar des LAH. Die Bedeutung, der Gehalt der Brechtschen Lehrstücke wird so faktisch bereits in der Kommentarperspektive germanistisch borniert verfehlt, Brecht so in seiner aktuell-historischen Bedeutsamkeit entpolitisiert.

Anschrift des Verfassers:
Beckhofstr. 12, 4400 Münster

Eine Auswahl aus Publikationen von Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik:

- G. Koch/R. Steinweg/F. Vaßen im Auftrag der Gesellschaft für Theaterpädagogik (Hrsg.): *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis.* Köln 1984
- *Lehrstück-Archiv Hannover* (Arbeitsstelle für Theaterpädagogik, Prof. Dr. F. Vaßen, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1): Bestandsverzeichnis (zuletzt: Oktober 1987, aktueller Stand jeweils in den Nummern der **KORRESPONDENZEN**)
- G. Koch: *Lernen mit Bert Brecht.* Frankfurt 1988 (2.Aufl.)
- G. Koch: Experimente mit Bertolt Brechts Lehrstücken. Pädagogische Versuche, den aufrechten Gang zu üben, in: Ders. (Hrsg.): *Kultursozialarbeit.* Frankfurt 1989, S. 158 ff.
- F. Vaßen: "Alles Neue ist schmerzhafter als das Alte". Bertolt Brechts Lehrstück "Die Maßnahme". Mit einer kommentierten Bibliographie von Axel Schnell. Hannover 1987
- A. Windeler: Bertolt Brechts Lehrstücke - ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben, in: G. Koch (Hrsg.): *Experiment: Politische Kultur.* Frankfurt 1985, S. 199 ff
- H. M. Ritter: *Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück.* Recklinghausen 1980
- H. M. Ritter: *Das Gestische Prinzip bei Bertolt Brecht.* Köln 1986
- B. Ruping: *Material und Methode. Zur Theorie und Praxis des Brechtschen Lehrstücks.* Münster 1984
- R. Steinweg: *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung* (2., verb. Aufl.). Stuttgart 1976
- R. Steinweg/W. Heidefuß/P. Petsch: *Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur Politischen Bildung.* Nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt 1986

Wie gesagt: Eine Auswahl! Ausführlich informieren das Lehrstück-Archiv Hannover (LAH) und die jeweiligen Ausgaben der KORRESPONDENZEN: (das LAH ist vor allem auf nur schwer zugängliche, sog. graue Literatur spezialisiert).

Neu im LAH (Auswahl):

- Peter Ausländer (Hrsg.): "experimentelles Musiktheater". Weiter so und andere Stücke (Jugendkunstschule Vlotho) Vlotho 1981
- Volker Brandes: *Lehrstück und Musik, Bertolt Brechts theoretische Konzeption und Theaterpraxis.* Examensarbeit Universität Hannover 1988
- Annemarie Broekhuizen: *Das schwierigste Fach der Niederlande. Eine Beschreibung der Ausbildung und der Berufsmöglichkeiten des niederländischen Drama Dozenten.* Berlin Remscheid 1983
- Susanne König: *Theater und Pädagogik - Pädagogik und Theater. Zum Jugendtheater der Gegenwart.* Bonn 1986
- Ingrid Pormien Koudela: *Jogos teatrais.* Sao Paulo, Brasil 1984
- Dies.: *A Peça Didáctica de Bertolt Brecht, um jogo de aprendizagem.* Diss.masch. Sao Paulo, Brasil 1987

KORRESPONDENZEN Heft 5 1988:

Editorial

Hans Martin Ritter: **Prozesse-Produkte**

Beate Kasperek: Bericht über das Wochenendseminar "Theater und Musik" vom 1.-3. Juli in Groß Munzel

Florian Vaßen: **Gerd Koch, Lernen mit Brecht** (Rezension)

Dietlinde Gipser, Nabil Kassem, Heiner Zillmer: "...Quatsch hat sie gesagt..."

Theaterarbeit in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung in Ägypten. Was bringt Theaterarbeit für den Fremdsprachenerwerb

Lutz Carsten Gecks: **"Des Kaisers neue Kleider"** - ein Versuch

Jörg Richard: **Theater und Jugendkultur.** Für die darstellende Ausdrucksvielfalt des Spiels im Medienzeitalter

Theo Kinstle, Didier Doumergue, Anja Sternsdorff: **Einhornfahrten** - ein Theaterspektakel in fünf Bildern

ASSOZIALES THEATER



*Spielversuche mit Lehrstücken
und Anstiftung zur Praxis*

*Gerd Koch, Reiner Steinweg,
Florian Vaßen, (Hrsg.)*

Prometh Verlag