

# Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



nicht entleerbar

magaziniert

Stadt- und  
Hochschulbibliothek  
Karolinenstr. 10  
49508 Lingen (Ems)



Soziales Lernen  
und  
ästhetische Erfahrung

Außerdem: Nach-Schläge zum Bertolt-Brecht-Lehrstück-Heft !

# Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



Soziales Lernen  
und  
ästhetische Erfahrung

Außerdem: Nach-Schläge zum Bertolt-Brecht-Lehrstück-Heft !

## Impressum

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Gerd Koch, Bernd Ruting und Florian Vaßen für die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und den Bundesverband Theaterpädagogik e.V.  
Geschäftsstelle: BUT, Turmstr.7, 50733 Köln

Redaktion: Gerd Koch, Marianne Streisand (für Teil 2)

Grafik, Satz, Herstellung: Media diSain, 53797 Lohmar

Druck: PrimaPrint, 50674 Köln

Preis: DM 20,- zzgl. Versandkosten (für Mitglieder von BUT und GfTh im Mitgliedsbeitrag enthalten)

Bestelladressen:

Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Turmstraße 7, 50733 Köln,

Gerd Koch, per Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin-Schöneberg (ASFH), Karl-Schröder-Strasse 6, 10781 Berlin,

Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 30167 Hannover.

# ff-Theaterbedarf

für die mobile Bühne

Bernhard Wöllner

Spitalhofstr. 18 B

70 437 Stuttgart

Fax + Tel. 0711-84 91 494

**klein - leicht - zuverlässig**

muß alles sein, das weiß ich aus eigener Bühnenerfahrung.

Und rasch soll es gehen, daß Sie das Benötigte erhalten, eben **ff = flink und fachgerecht**

### Mein Angebot

für den guten Ton : Kombi-Box mit Cassetten-Rekorder, Verstärker, Lautsprecher und drahtlosem Mikrofon.

für den Bühnenbau : Stative, Alu-Rohre, diverse Zubehörteile und Klammern, komplette Hintergrund-Gestelle.

für die Beleuchtung : kompakte Scheinwerfer 300 - 1000 Watt, Niedervolt-Scheinwerfer mit und ohne Trafo, das Lichtsteuergerät "Wöllner-Pult".

für die Bühnenverpackung : Alu-Koffer, Flight Cases und Päcktaschen, alles nach Maß für Sie gefertigt.

für den Figurenbau : Bross-Spielkreuz, Styrofoam, Agoplast, Thermoplast.

**Fordern Sie den ausführlichen Katalog an ! Anruf oder Postkarte genügt.**

## Abbildungsnachweis

S.6-12, 77-85: Szenefotos aus „Winterschlaf“, Jugendtheaterproduktion des TPZ Köln e.V.; Photos Michael Fehlauer, Köln

S.14-34: Szenefotos aus „Pierrot oder die Geheimnisse der Nacht“, Ausbildungsprojekt der HdK Berlin; Photos: Mehmet Dedeoglu, Berlin

S.37-40, 48-54, 59-68, 90-96: Performance-Projekt des Bundesverbandes Theaterpädagogik „Tür auf- outdoor intensive“ mit Angie Hiesl und Georg Verhülsdonk, Bremen 1994; Photos: Heinz-D. Haun, Köln

S.43-45: Szenefotos aus „Denn sie wurde die Schöne genannt“, Ausbildungsprojekt der HdK Berlin; Photos: Michael Ufer

S.70, 71: Szenefotos aus „Der Junge im Bus“, Jugendtheaterproduktion des TPZ Köln e.V.; Photos: Markus Naumann, Köln

S.112: Maske von Christine Karge; Photo: Klaus Erich Haun, Pulheim

S.123: Maske von Heinz-D. Haun; Photo: Klaus Erich Haun, Pulheim

Nachtrag zu **KORRESPONDENZEN** Heft 22 vom Oktober 1994:

Durch ein Versehen wurde in der letzten Ausgabe versäumt, auf den Urheber der Abbildungen hinzuweisen: Alle Abbildungen der Ausgabe wurden fotografiert von

**Matthias Nicolai, Marburg**

Lieber Herr Nicolai, wir bitten um Entschuldigung.

Impressum / Abbildungsnachweis	2
--------------------------------	---

## Teil I: Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung

---

Gerd Koch <b>Editorial</b>	5
Hans-Wolfgang Nickel <b>Der Mord als eine schöne Kunst betrachtet</b>	7
Joachim Wieler <b>Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues!</b>	9
Ulrike Hanke / Rolf-Herrmann Geller <b>Ästhetische Ausbildung im Horizont eines Curriculums für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter</b>	14
Hanne Seitz <b>Zwischen Bewegung und Stillstand: Das inszenierte Risiko</b>	18
Winfried Stankewitz <b>Nachahmung und Rausch</b>	23
Wolfgang Sting <b>Interkulturelles Lernen und Theater</b>	29
Katrin Kommnick <b>Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache</b>	36
Barbara Rüter <b>Schattentheater</b>	42
Fritz Letsch <b>Ein Stimmkonzert. Eine soziale Erfahrung? Interferenzen</b>	46
Wolfgang Witte <b>Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel</b>	47
Denis Frank <b>Diaspora in der Jugendarbeit</b>	50
Rainer Brinkmann <b>Einführung in soziale Muster</b>	53
<b>Zur Diskussion: Mit welchem „Material“ arbeitet der Spiel- und Theaterpädagoge?</b>	
Hans-Wolfgang Nickel <b>Diskussions-Impuls</b>	57
Bernd Ruping <b>„Material Mensch“</b>	57
Ute Pinkert <b>Gestaltender - Idee / Erfahrung - Material</b>	59
Jürgen Weintz <b>Schauspieler und Amateurspieler: Versuch einer Typologisierung</b>	60
Hans-Wolfgang Nickel <b>Nachbemerkung</b>	63
Otto Kruse <b>Ästhetik, Alltag und Psychopathologie</b>	65
Gerd Koch <b>Stürzen wir uns in den Verkehr!</b>	74

## Teil 2: Nach-Schläge zum Lehrstück-Heft (Nr. 19-21)

---

Marianne Streisand <b>Editorial: Und noch einmal die Lehrstücke</b>	75
--	----

Die Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ASFH) in Berlin (Studienzentrum Gemeinwesenarbeit und Kulturarbeit) und die Hochschule der Künste (HdK) Berlin (Institut für Spiel- und Theaterpädagogik) hatten Ende 1994 zu einem Symposium „Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung“ eingeladen. Die Stichworte zur Begründung des Symposium-Themas formulierte ich in der Vorankündigung und Einladung so:

In der deutschsprachigen Soziologie wird der Tatbestand, der im Vorder- und Hintergrund steht, „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck 1986) genannt - aber er ist in aller Welt (auf verschiedene Weise zwar) sichtbar: Kollektive, traditionale Bindungen werden gelöst; Subjekte werden auf sich selbst gestellt: eine Chance zur Freiheit, eine Chance zum Untergang. Lebensläufe wurden zu ‚Wahlbiographien‘, ‚reflexiven Biographien‘, ‚Bastelbiographien‘, ‚Risiko- und Drahtseilbiographien‘ (Ostner/ Boy 1991); der Alltag wird entroutinisiert.

Alles „Riskante Freiheiten“ (Beck/Beck, Gernsheim 1994). Und: Eine Herausforderung an die Kunst zu unterrichten, an die Pädagogik! „In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne lernen, sich selbst als Planungsbüro in bezug auf seinen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Partnerschaften usw. zu begreifen“; und: Individualisierung in der Risikogesellschaft „meint Enttraditionalisierung, aber auch das Gegenteil: die Erfindung von Traditionen“ (Beck 1994). Erfinden, Stören und Zerstören, Vorstellen, Üben: alles das Funktionen von Literatur, Theater, von den Künsten. - Alles das auch Funktionen einer anderen, sozial-ästhetischen Art der Pädagogik. Theatralisierung der pädagogischen (schulischen wie gesellschaftlichen) Prozesse wäre zu demonstrieren. Ein ‚neues‘ soziales Lernen - ausgehend von Individualisierungs- und Verlustserfahrungen an sozialen und traditionellen Sicherungen muß angestiftet werden. Und welche Disziplin könnte das wohl am besten leisten? Die Kunst des Theater-Machens und die Theaterpädagogik: Sie ermöglichen ästhetische Erfahrungen sensibler, eigensinniger, kontroverser und auch brüchiger wie störrischer Art; sie ermöglichen auch ein ‚Scheitern‘ im Simulationsfeld des Theater-Spiels (übrigens gar nicht so simuliert; sondern sehr real, aber ohne die hohen Kosten des Scheiterns in anderen Wirklichkeiten!); sie ist zugleich eine ‚Zukunftswerkstatt‘ (Robert Jungk) für das Erleben, Erfahren und Testen neuer, besserer Mög-

lichkeiten im Sozialen wie/und/oder Ästhetischen.

Darüber und darüber hinaus soll während des Symposiums mit Theorie- und Praxisbezug debattiert werden. Gewünscht sind Beiträge aus verschiedenen Arbeitsfeldern. Sie sollten kurz sein (etwa 20 min.), der subjektive und/oder berufliche Antrieb soll durchaus sichtbar sein - zugleich ist gewünscht, daß ein systematischer Überschuß ‚rüberkommt‘, gilt es doch, neue Arbeitsfelder im Ästhetischen und Sozialen zu konstruieren bzw. erstmal zu entdecken. Nach den Kurzvorträgen steht jeweils eine dreiviertelstündige Diskussionszeit zur Verfügung.

Und in der Tat: So verliefen denn auch die zwei Symposiums-Tage! Und sie gingen nach Meinung der ReferentInnen und des Publikums erfolgreich ‚über

die Bühne!‘ Erfreulich war, daß die allermeisten Vortragenden während der gesamten Zeit mit von der Partie waren: Ein mehrfach fachkundiges Publikum war also vorhanden. Daß die Referate nicht minder bedeutend und anregend waren, das versucht die Dokumentation des Gesprochenen in diesem Heft zu belegen.

Die Beiträge werden - etwa - in der Reihenfolge wiedergegeben, wie sie von den Tagungsorganisatoren und der -organisatorin (Prof. Dr. Dagmar Dörger/FH Erfurt, Prof. Dr. Gerd Koch/ASFH Berlin, Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel/HdK Berlin) angeordnet waren, so daß LeserInnen den Anregungsfluß des Symposiums verfolgen können. Drei Abweichungen davon habe ich mir für die Dokumentation innerhalb dieses Heftes der *KORRESPONDENZEN, ZEITSCHRIFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK* jedoch gestattet: Ich beginne nach dem Auszug aus dem Einleitungsstatement von Hans-Wolfgang Nickel mit dem Abdruck des Beitrages von Joachim Wieler: „Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues!“, dem es gelang, anschaulich in die Tradition gerade der Hochschule zu blicken, an der das Symposium stattfand: Alice-Salomon als Begründerin und Namensgeberin hatte sich als sozialkritische, bürgerliche Frau neben ihren nationalökonomischen Kenntnissen auch von kulturell-ästhetischen Erfahrungen leiten lassen in der Ausprägung einer Wissenschaft und Praxis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Eine weitere Abweichung vom Fortgang der Tagung betrifft den Beitrag von Otto Kruse: „Ästhetik, Alltag und Psychopathologie.“

## Editorial

Gerd Koch

## Editorial

Kruse war leider verhindert, am Symposium teilzunehmen; so erscheint sein Beitrag hier als Zusatz zum Symposium. Ein drittes ist noch mitzuteilen: Bekanntlich sind die informellen Lernprozesse auf Tagungen - by the way, am Buffet (an der ASFH sehr ästhetisch-liebevoll angerichtet!) etwa - nicht die unwichtigsten. Ein Diskussionsimpuls von Hans-Wolfgang Nickel über professionelles und Amateur-Handeln und -Erfahren im Felde des Theaters sorgte für fachliche Debatten, vor und hinter der „offiziellen Bühne“ die wir - dank des schnellen schriftlichen Reagierens der Beteiligten - nun den Leserinnen und Lesern auch noch zur Verfügung stellen können.

Mein Dank gilt allen Beiträgerinnen und Beitragern für ihre prompte Lieferung der Verschriftlichungen ihrer Beiträge! Bis auf einen Beitrag können wir in diesem Heft der *KORRESPONDENZEN* alles dokumentieren; wir werden uns bemühen, den noch fehlenden Beitrag im nächsten Heft vorzulegen.

Mein Dank gilt auch der Rektorin der ASFH, Prof. Dr. Christine Labonté-Roset, die das Symposium fachkundig und mit Sympathie eröffnete.

Symposium und Dokumentation wurden finanziell gefördert durch die ASFH, die HdK, die BAG Spiel und Theater sowie die LAG Spiel und Theater Berlin. Auch ihnen: Ein Dankeschön!

Das nächste Heft der *KORRESPONDENZEN. ZEITSCHRIFT FÜR THEATERPÄDAGOGIK* erscheint im Winter 1995/96. Es wird eine Reihe von Beiträgen über Fremdes/Fremdheit/Be-fremdliches im Theater enthalten, unter anderem diese Aufsätze:

Nöck Gail: Boal ist „populär“ in Kanada/Handlungstraining mit indianischen und weißen Jugendlichen,

Jiri Kaftan: Die abgebrochene Epoche der Prager Pantomime,

Hermann Pfüze: Heterogene Gesellschaft unter Homogenisierungsdruck,



Dorothea Salje: Das Fremdelnde in uns,

Stephanie Vortisch: Auf der Theaterstraße durch die Welt,

Beate Uptmoor: Der fremde Blick des Tanztheaters.

Ein weiterer Schwerpunkt wird sein: Theater mit behinderten Kindern und Jugendlichen in Europa.

Hinweis auf ein Redaktions-Vorhaben: Die Redaktion plant ein Heft mit dem Arbeitstitel „Theatralität“. InteressentInnen wenden sich bitte an den Herausgeber Florian Vaßen (Adresse siehe Impressum).

# Der Mord als eine schöne Kunst betrachtet

## oder: Von der Notwendigkeit einer pädagogischen Entscheidung

Hans-Wolfgang Nic

„Das einsame Schöne“ ist unbefriedigend; also treffen wir uns, vergewissern uns in der Anbetung des Schönen (das gilt selbst für Gyges, dem es schlecht bekommt, als er die Schönheit seines Weibes mit-teilt). In dem kommunikativen Mitteilen ist ein Mitteilungswille lebendig (wir wollen das Reizende weitergeben, andere damit anstecken); Angst spricht sich darin aus (wir brauchen die Bestätigung, daß wir uns nicht getäuscht haben); Entdeckerlust wird laut (Ich habe etwas TOLLES gefunden; ICH habe etwas Tolles gefunden).

Deshalb ist das Schöne, ist die Ästhetik immer auch SOZIAL; der emotionale Austausch kulminiert im Fest, in der Menge: das warming up beim Rockstar, beim Karajan-Konzert, bei der gemeinsamen Demonstration, im gut gefüllten Theatersaal läßt die umfassende Solidarität fühlen, aktiviert das Mit-gefühl (ganz im Gegensatz zur frostigen Atmosphäre im spärlich besetzten Zuschauerraum).

Lachen ist eine kommunikative Erfahrung („Freue dich nur mit mir. Es ist so traurig, sich allein zu freuen“. Lessing, *Minna von Barnhelm*, 1763); Emotionen stecken an, vervielfachen sich.

Auch Leid wird erst in der Gemeinschaft sagbar, erträglich, wahrnehmbar, ästhetisch („Der leidet wahrhaft, der keinen Zeugen seines Leidens hat“. Martial, Epigramm, um 85).

Also entwickelt sich Ästhetik (entwickeln sich ästhetische Gegenstände, Formen, Einstellungen) erst im Sozialen; und: Ästhetik als eine besondere Einstellung zur Wirklichkeit findet Ästhetisches natürlich auch in dem, was geniu als Soziales erlebt und bezeichnet wird - tendenziell rücksichtslos (vgl. die Beispiele 1 und 2, de Quincey und Mirbeau).

Ebenso gilt umgekehrt: als Träger des Ästhetischen geschaffene Gegenstände sind mitnichten „unberührbar“ im Heiligen Hain der Ästhetik eingeschlossen; sie sind Teil des sozialen Lebens und können durchaus von ihm aufgesogen und ihres ästhetischen Anspruchs entkleidet, ja ebenfalls rücksichtslos von ihrem ästhetischen Anspruch abgetrennt werden (vgl. Beispiel 3, E.T.A. Hoffmann); Ästhetik und Leben können, zumindest im Gedankenexperiment, ihren Platz vertau-

schen: wie bei Dorian Gray realisiert dann das Leben die absolute Schönheit und Beständigkeit (Alterslosigkeit), das gemalte Bild trägt den Schmutz und Zerfall der Zeit (Beispiel 4).

Selbst wenn es diese Extrembeispiele ohne Rücksicht gibt, ist für Pädagogen zu fragen: Welche Art von ästhetischer Erfahrung, welche Inhalte von sozialem Lernen wollen wir; an welchen „ästhetischen“ Gegenständen wollen wir sozial lernen (lassen); welche soziale Form soll ästhetische Erfahrung tragen?

Es gibt also keinen Automatismus, dem wir uns schlichtweg überlassen können; wir müssen entscheiden und die SchülerInnen, SpielerInnen in diese Entscheidung mit hineinnehmen, zur eigenen Entscheidung befähigen.

Aber zunächst einmal die Beispiele:

### Thomas de Quincey: Der Mord als eine schöne Kunst betrachtet

#### (Beispiel 1)

Aus dem 2. Teil des Essays (1854): „Wenn wir dem Schauspiel eines Großbrandes beiwohnen, ist unser erster Impuls: Löschen helfen. Allein, das Feld der Hilfsbereitschaft ist klein und wird bald von professionellen Brandbekämpfern besetzt. Wenn das Feuer Privateigentum vernichtet, hindern uns Mitleid und Nächstenliebe, das Ereignis als reines Schauspiel zu feiern. Greift es jedoch auf öffentliche Gebäude über, ist es schon anders. Dann betrachten wir die Sache, nachdem wir dem Unglück eine Prämie tiefen Bedauerns bezahlt haben, ganz hemmungslos als Bühnenstück. Daher die Ausrufe des Entzückens, die man bei solchen Gelegenheiten immer wieder hört...“ (S. 434). „Haargenau die gleiche Haltung wird dem Mord gegenüber eingenommen. Wenn die erste Mitleidswallung vorüber ist und die Zeit eventuelle persönliche Interessen zum Schweigen gebracht hat, werden die szenischen Qualitäten der einzelnen Mordfälle gegeneinander abgewogen und buchstäblich rezensiert. Jetzt wird das Ästhetische bewertet“ (S. 436). Denn: „Wie Statuen, Gemälde, Oratorien, Kameen und Gemmen, so unterscheiden sich auch Morde durch feine Nuancierungen“ (S. 415).

## Der Mord als eine schöne Kunst betrachtet

Aus dem 1. Teil des Essays (1827):  
 „Wenn ein Mord ... im Begriff ist zu geschehen,  
 ... dann ist es selbstverständlich unsere Pflicht, es  
 (ihn!) rein vom Moralischen her zu behandeln.  
 Setzen wir aber den Fall, die Tat sei bereits aus-  
 geführt... Nehmen wir an, der bedauernswerte  
 Ermordete habe ausgelitten, und der Täter sei  
 spurlos verschwunden. Nehmen wir weiter an,  
 wir hätten bei seiner Verfolgung, wenn auch  
 erfolglos, unser Äußerstes getan..., was könnte



man dann noch von uns verlangen? Der morali-  
 sche Anspruch ist vollauf befriedigt. Das ist der  
 Zeitpunkt, in dem der Geschmack und das Äs-  
 thetische in ihre Rechte eintreten... Wir trocken  
 unsere Tränen und machen möglicherweise die  
 Entdeckung, daß eine Tat, die, moralisch beur-  
 teilt, verabscheuungswürdig erscheint, nach ge-  
 schmacklichen Kriterien bewertet, ungeahnt  
 vollkommen sein kann...“ (S. 376 f).

Octave Mirbeau geht weiter; er spürt Ästhetik  
 auch in der sozialen Un-Tat auf:

### Octave Mirbeau: Garten der Qualen

(Le jardin des supplices, 1899)

#### Beispiel 2

Bei einer angeblichen Forschungsreise kommt  
 der „Held“ der Geschichte zu Miss Clara nach  
 China; sie zeigt ihm den Garten der Qualen. In  
 diesem Garten erklärt ihnen ein Henker: „Die  
 Kunst besteht nicht darin, viele zu töten, die  
 Menschen in Massen abzuschlachten, niederzu-  
 metzeln, hinzumorden. Das wäre wirklich zu  
 einfach. Die Kunst, Mylady, besteht darin, daß  
 man zu töten versteht, und zwar nach den Riten  
 der Schönheit, deren göttliches Geheimnis allein

wir Chinesen kennen“ (S. 217). Er preist seine  
 Erfindung an, „eine ganz außergewöhnliche  
 Qual, das schwöre ich Ihnen. Sie vereint alles,  
 Originalität, Kunstgenuß, Psychologie und die  
 Wissenschaft des Schmerzes. Und dazu war sie  
 noch unendlich komisch. Sie war inspiriert von  
 dieser alten chinesischen Fröhlichkeit, die heute  
 in so tiefe Vergessenheit geraten ist...“ (S. 219).

### E.T.A. Hoffmann: Das Fräulein von Scudéry

#### Beispiel 3

Beschrieben wird in dieser Erzählung der Gold-  
 schmied Cardillac: „Eine dunkle, dämonische  
 Macht trieb den Goldschmied dazu, ein kostba-  
 res Geschmeide, woran er verbissen seine ganze  
 Künstlerschaft gewandt hatte, nach dem Verkauf  
 wieder an sich zu bringen, was ihm nur durch die  
 Ermordung des neuen Besitzers möglich war...  
 Die ‚Stimmen des Satans‘ in ihm sind die seines  
 besessenen, exzentrischen, hinter der Maske  
 ehrbarer Bürgerlichkeit verborgenen Künstler-  
 tums, Stimmen, die erst dann schweigen, wenn er  
 seine Schöpfungen auf mörderische Weise zu-  
 rückerobert hat... ‚wie mit dem Keim der schön-  
 sten Blüte der Wurm mitgeboren werden kann,  
 der sie zum Tode vergiftet‘“ (Kindlers Literatur-  
 lexikon).

### Oscar Wilde: Das Bildnis des Dorian Gray

#### Beispiel 4

In diesem Roman verführt Lord Henry Wotton  
 den Titelhelden zu einem bedingungslosen Äs-  
 thetizismus, zu dem extremsten Versuch, Äs-  
 thetik und Soziales voneinander zu trennen. Leben  
 und Kunst werden ver-rückt: die „Realität“ Dori-  
 an Gray ist Kunst, er lebt alterslos, ungebrochen  
 in seiner jugendlichen Schönheit; das Leben wird  
 zum „Bildnis“, das, verborgen in einer Kammer,  
 altert und mehr und mehr die Folgen des wüsten  
 Lebenswandels zeigt. „In dem Bestreben, ein  
 Lebenskünstler im Sinne des totalen Ästhetizis-  
 mus zu werden, (geht Gray also) der Einheit von  
 Seele und Körper verlustig“ (Kindlers Literatur  
 Lexikon). Er „sammelt erlesene Kunstgegenstän-  
 de, Juwelen, Bücher, Stickereien und Musikin-  
 strumente und findet, ein zweiter Narziß, Genuß  
 an der Betrachtung seines Gesichts, dessen Ju-  
 gend und Schönheit er immer wieder mit dem  
 Portrait vergleicht, an dem sein seelischer und  
 körperlicher Verfall genau abzulesen ist; das



## Der Mord als schöne Kunst betrachtet

Bildnis, der ‚Spiegel seiner Seele‘ trägt ‚die Bürde seiner Schande‘“ (Kindlers Literaturlexikon). Im Moment des Todes aber sortieren sie sich neu: das Bild ist „herrlich wie am ersten Tag“, die Realität Dorian Grays ist gezeichnet von all seinen Lebenserfahrungen - Ästhetik und Soziales sind nur im Gedankenexperiment voneinander zu trennen.

Anschrift des Verfassers:

Hochschule der Künste  
Bundesallee 1-12  
10719 Berlin

# Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues!

Joachim Wieler

In Vorbereitung auf meinen Auftritt schlenderte ich sinnierend durch Weimar. Auf einer grauen Hauswand prangten Sprühdosenweisheiten in unterschiedlichen Handschriften: *Ohne Romantik gibts kein Leben - ohne Schokolade auch nicht - ohne Karies aber noch mehr* usw. Hätte ich selbst eine Sprühdose zur Hand gehabt und hätte mich getraut, dann hätte ich mich beteiligt: *Ohne Ästhetik gibts erst recht kein Leben - schon gar nicht in der Sozialarbeit!* Damit wäre die Wand noch ein bisschen bunter gewesen, aber es bleibt ja die Frage, ob das überhaupt Ästhetik ist und wenn ja, wessen und welche. Wer definiert Ästhetik und wer macht die Erfahrungen? Wie entstehen ästhetische Erfahrungen und wie werden sie vermittelt? Diese grundlegenden Fragen sind deshalb so wichtig, da sie mit schöpferischer/kreativer Produktivität und mit redundanter/wiederholender/langweiliger Re-Produktivität im persönlichen wie im gesellschaftlichen Leben zusammenhängen. Das war seit jeher ein zentrales Thema in der Sozialarbeit, wo wir doch weitestgehend mit Menschen zu tun haben, die eher im zweiten Bereich der „Re-Produktion“ zu finden sind und denen wir doch so gerne „das Wahre und Gute“ angedeihen lassen wollen ...

Diese zentralen Fragen gehen derart in die Breite und in die Tiefe, daß sie hier nicht ausführlich auf dem Hintergrund der Berufsgeschichte erörtert werden können. Wir befinden uns aber hier in einer der ersten Ausbildungsstätten für soziale Berufsarbeit in Deutschland, und die Gründerin, Alice Salomon, wird - überwiegend mit ihren eigenen Worten bzw. Zitaten aus der Anfangsphase beruflicher Sozialarbeit - davon überzu-

gen, daß ästhetische Erfahrungen seit jeher zur praktischen Sozialarbeit gehören und auch in der Ausbildung vermittelt werden. Zunächst eine nur viel zu kurze Charakterisierung. Alice Salomon, 1872 in Berlin geboren, war eine Vertreterin des sozialkritischen Flügels der Frauenbewegung und eine Repräsentantin der sogenannten jüdischen Emanzipation.

*„Die solange an der freien Entfaltung ihrer Talente Gehinderten erwiesen sich als geradezu übertüchtig, so als wollten sie binnen eines Menschenalters alles nachholen, was ihren Vorfahren jahrhundertlang versagt geblieben war.“* (Engelmann 1979, S. 46)

Alice Salomon wurde gewürdigt als „die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland“ (Muthesius 1958), und mit dem, neben dem und über das hinaus, was zu den zentralen Aufgaben einer Berufsgründung gezählt werden kann, gehörten für sie verschiedenste Bereiche ästhetischer Erfahrung. Ich habe hier nur einige ausgewählt und werde Alice Salomon hauptsächlich zitieren. Es sollen ja möglichst prägnante Aussagen aus der GründerInnen-Zeit sein. Ich werde die Zitate nur mit ein paar eigenen Worten verbinden oder ergänzen. Daß die Aussagen im Zeitgeschehen stehen und entsprechend kritisch gelesen werden können oder müssen, versteht sich von selbst. Bemerkenswert ist, daß Alice Salomons ästhetische Erfahrungen meistens in engem Zusammenhang mit Beobachtungen sozialer Ungereimtheiten und Ungerechtigkeiten stehen.

Wenn ästhetische Erfahrung bei den SozialarbeiterInnen selbst anfangen muß, dann ist hier

## Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues!

zunächst die Frage nach der Herkunft, dem Elternhaus und nach den formativen Jahren interessant.

### Ein Leben mit Natur-Abenteuern

*„Mein Vater hatte eine Leidenschaft für Auktionen, wo er das kaufte, was er für ‚Kunstschatze‘ hielt; Bilder und bronzene Statuetten, Elfenbeinfiguren und Kinkerlitzchen - für uns Gegenstände des Stolzes - füllten das ganze Haus.*

*Wir Kinder bemerkten in späteren Jahren, daß wirklich einige Schreckensgegenstände darunter waren. Meine Mutter jedoch begte diese Dinge um der Tradition willen, oder weil sie ihr einfach vertraut geworden waren. Sie war bekümmert und entrüstet, als die junge Generation vorschlug, einige zweifelhafte Zierstücke zu verbannen.*

*Gerade für sie jedoch waren die Auktionstage immer kritisch. Mein Vater besaß mehr Phantasie als Zurückhaltung. Eines Tages wurde ein ungeheuer großes Schiff aus Bambus, gekauft von einem bankrotten Schauspielers, ohne Vorwarnung bei uns abgeliefert. Es wurde in den Garten gestellt und animierte uns zu gefährlichen Akrobatenaekten.*

*Der Garten war das Paradies unserer Kindheit. Er grenzte an einen Hof, wo man andere spielende Kinder vermuten konnte und wurde von einem schönen, alten Walnußbaum überschattet. Der Garten war für uns reserviert. Niemand schien sich der Ungerechtigkeit dieser Regelung bewußt zu sein, wir jedoch wollten Spielkameraden haben und sobald irgendwelche Kinder ins Haus hereinkamen, luden wir sie ein. Der Garten war außerordentlich groß, sogar für eine Zeit, als die Bodenspekulation den ländlichen Charakter der Stadt noch nicht verändert hatte. Er hatte einen winzigen Hügel, einen Teich und einen Springbrunnen; es gab alle Arten von Vögeln und Tieren, einschließlich eines Hühnerhofs; eine Zeit lang besaßen wir sogar zwei Rebe. Es gab altmodisch anmutende Fliederbüsche, Obstbäume und eine Pergola mit Weintrauben, die wegen der schwachen nördlichen Sonne nie richtig süß wurden. Nie habe ich andere Weintrauben gemocht als diese. Und kein Apfel - weder amerikanischer noch ein Meran Caville - ist vergleichbar mit den bellen Wachsäpfeln, so saftig wie Pfirsiche, von einem unserer Bäume. Es gab genug Blumen, so daß wir Kinder so viele schneiden konnten, wie es uns gefiel. Für diesen Fall war niemand da, der es verhindert hätte, da wir nur wenig beaufsichtigt wurden. Der Garten pflanzte in uns alle eine tiefe Liebe zum Wachsen der Dinge ein, zum Leben, das aus der Erde hervorgeht, und besonders zu Blumen. Eine Liebe, die wir uns unser Leben lang bewahrten. Für mich bedeutete der Garten möglicherweise noch mehr. Dieses unbeschränkte Dasein, diese Sphäre, in der keine Autorität herrschte, in der wir unsere eigenen*

*Herren waren, weckte meine natürliche Neigung und mein Verlangen nach einer aktiven, freien und ungebundenen Lebensführung.“ (Salomon 1983, S. 17 ff.)*

Zu ihrer so beschriebenen Lebensführung gehörten viele Reisen, und sie fand aufgrund ihrer zahlreichen internationalen Aktivitäten in der ganzen Welt offene Türen. Eine offizielle Funktion im Außenministerium lehnte sie zugunsten ihrer sozialen Aufgaben ab, reiste aber während der Weimarer Zeit mit einem Diplomatenpaß des Auswärtigen Amtes. Ein Reisebericht über die



USA, „Kultur im Werden“, kann - vor allem sozial Engagierten - noch immer als Reisevorbereitung oder -begleitung empfohlen werden und ganz besonders ihr ästhetischer Exkurs über das Wunder des Grand Canyon (Salomon 1924). Als 1933 zum ersten Mal ihr Name von der von ihr gegründeten Ausbildungsstätte entfernt wurde und sie ihre eigene Schule nicht mehr betreten durfte, wurde sie zu einer längeren Vortragsreise kreuz und quer durch die USA eingeladen. Von dieser Reise schrieb sie mehrere lange, verblühte und auch wieder unverblühte Briefe, in denen

## Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues

wir sie - trotz der sich anbahnenden Katastrophe - von einer anderen, d.h. „inoffiziellen“ oder lockeren Seite her kennenlernen:

*„New Orleans - viel mehr Süden, als ich mir je vorstellen konnte. Schon auf der Fahrt durch sumpfige Wälder - Unterholz sind Fächerpalmen - eine phantastische Vegetation - wunderbare Palmenalleen, blühende Rosen wie bei uns im Juni - vor jedem neuen Haus dichte Büsche von Poincetten - die großen roten Weihnachtssterne - Kamelien, Azaleen blühen auf den Straßen...*

*Von Weihnachten und Neujahr war für mich nicht viel zu spüren - Heiligabend war ich bei Leuten, die Weihnachten nur mit Essen feiern, aber dafür wandte ich unter Palmen, Pfefferbäumen, Mimosen, und die Gärten sind voller Tazetten, Lavkoiën, Pegunien, Geranien, Fuchsia, Rosen, Callas und allem, was bei uns zwischen März und September blüht und wächst. Und dann Orangen, Zitronen, Dattelpalmen, Bogunviñas und Hybiskus, nicht zu vergessen, der Rizinusbaum.“* (Salomon in Wieler 1987, S. 154 f.)

Hier zeigt sie sich wieder als versierte Blumenliebhaberin, die aber zu anderen Aspekten der Ästhetik eben auch unverblümete Bemerkungen machte, zum Beispiel, als sie in New York war:

*„In allen besseren Appartements und Häusern hat jedes Badezimmer eine eigene Farbe - nicht nur Wände, sondern auch die Porzellanwanne, Waschtisch usw. Bei einer Freundin sah ich ein grünes, ein blaues, ein violettes und das Papier des WC im passenden Ton. Sie erzählte, daß bei Macy, dem bekannten Warenhaus, die Verkäuferinnen nach der Farbe des Badezimmers fragen, wenn man den betreffenden Gegenstand verlangt, und als sie sagte: Violett - antwortete die Verkäuferin: for purple we always advise peach coloured paper! (für violett empfehlen wir immer pfirsich-farbenes Papier, J.W.) Was für Sorgen!“* (a.a.O., S. 149)

Nach dieser letzten, langen und freiwilligen Reise wurde Alice Salomon - 65-jährig - nach mehrstündigen Gestapo-Verhören aus Deutschland vertrieben. Sie verlor ihre Staatsbürgerschaft, und ihre Dokortitel wurden annulliert. Sie pflegte im New Yorker Exil ein bescheidenes Leben, das immer wieder mit ihren ästhetischen Ursprungserfahrungen, die ihr wahrscheinlich auch Kraft und Lebensmut gaben, in Verbindung gebracht werden kann.

### Frau Musica und andere Künste

Musik spielte seit jeher eine wichtige Rolle in Alice Salomons Leben, und das Zustandekommen ihres Kunstverständnisses überhaupt schreibt sie in ihren Lebenserinnerungen den

vielen freundschaftlichen Beziehungen ihrer Familie zu. Hierüber berichtet sie sehr ausführlich in einem besonderen Kapitel „Der goldene Ring der Freundschaft“:

*„Dieses Buch mag manchmal so sehr als ein Buch über Frauen erscheinen, als ob ich in einem Harem gelebt hätte. Tatsächlich hatte ich immer Männer und Frauen, Alte und Junge, Reiche und Arme und manchmal auch ganze Familien als Freunde um mich. Die Häuser derjenigen in den höheren Rängen der Kultur waren Treffpunkte hervorragender Maler, Musiker und Schriftsteller. Da war vor allem die Familie Mendelssohn, oder besser die beiden Familien der Brüder Robert und Franz, den Enkeln von Moses Mendelssohn, dem Philosophen und Freund Gotthold Ephraim Lessings; sie waren zugleich enge Verwandte von Felix Mendelssohn-Bartoldy, dessen „Mittsommernachtstraum“ und dessen Symphonien und Oratorien schon mehr als hundert Jahre lang aufgeführt werden.*

*Diesen beiden Familien verdanke ich es, daß ich Zugang zum fesselnden Reich der Musik erhielt, die mich zeitweilig aus den Realitäten und Problemen des Lebens herausbob und mich in eine andere, faszinierende Welt hineinführte, in der Gefühle und Empfindungen und die innerste Seele ein Mittel des Ausdrucks finden, das weit über die Worte jeder Sprache hinausreicht.“* (Salomon 1983, S. 226 f.)

Aus diesem Grund finden sich auch schon sehr früh Kunstpädagogik, Musik, Theaterspielen usw. in den Lehrplänen zur beruflichen Wohlfahrtspflege. Außerdem zeigt sich im privaten Leben Alice Salomons, daß sie das Schicksal vieler ihrer befreundeten Familien im Exil teilt - im schlimmen wie im guten Sinne. Adolf Busch, bekannter Violinist, und Rudolf Serkin, berühmter Pianist, beide gute Freunde seit der Jugendzeit der Virtuosen, spielten 1942 zu Alice Salomons 70. Geburtstag in New York City, während beide dort schon in der bekannten Carnegie Hall Konzerte gaben.

Während diese Hintergründe eher den Eindruck erwecken, als habe Alice Salomon lediglich in bildungsbürgerlichen Kreisen verkehrt, wird nach ihrem Eintreten in die Mädchengruppen für soziale Hilfsarbeit (das Jahr 1893 bezeichnet sie als ihr eigentliches Geburtsjahr) deutlich, daß sich für sie privat wie beruflich neben ihrer zunächst noch bürgerlichen Existenz gelegentlich ein innerer Rollentausch zu vollziehen beginnt, der dann auch äußerlich seinen Ausdruck in der konkreten sozialen Arbeit findet. Sie wird in ihrer praktischen Arbeit mit benachteiligten Frauen

## Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues!

und Mädchen ihrer Stadt und auch mit deren Werten und Gewohnheiten konfrontiert.

### Theater in den Arbeiterinnen-Clubs

„Unter den frühen Projekten, die ich mit einigen Freundinnen in Berlin in Angriff nahm, waren Clubs für junge Arbeiterinnen. Wir, die wir durch die zufälligen Umstände der Geburt glücklicher dran waren, wollten einen Teil unserer Bequemlichkeit und Freiheit dazu nutzen, diese Mädchen teilhaben zu lassen an den guten Dingen, derer wir uns erfreuten: Bildung, Bücher, Blumen, Erholung und angenehmes Wohnen. Dies war in Deutschland Pionierarbeit und wir begannen mit dem Taschengeld einer Handvoll junger Mädchen. Wir gaben, was wir hatten. Mit meiner Mutter setzte ich mich über jedes Möbelstück im Hause aneinander, das ich für überflüssig hielt. Sie klagte, eines Tages werde ich wohl mit einem Möbelwagen ankommen und sie in einem leeren Haus zurücklassen. Meine Mutter liebte keine Veränderungen, nicht einmal, wenn es um Möbel ging. Wir mieteten Räumlichkeiten für den Club, der anfangs nur an den Abenden geöffnet war. Wir beschafften ein altes Klavier, verschickten gedruckte Einladungen, boten Erfrischungen an und pflegten und förderten Lektüre, Schauspielerei und Nadelarbeiten. Später, als der Club sich ausweitete und mehr Unterstützung erhielt, gab es dann auch Wohnmöglichkeiten für die Mitglieder.“

Ich weiß nicht, ob die Fabrikarbeiterinnen mehr davon hatten als materielle Vorteile. Wir lernten von ihnen sicherlich sehr vieles, was wir aus Büchern oder Vorlesungen nicht lernen konnten.

Einmal hatten wir unsere jüngeren Schwestern zu einem sorgfältig vorbereiteten Fest eingeladen, um sie an unserer Arbeit zu interessieren. Das Programm nahm einen netten Verlauf, als plötzlich eine Textilarbeiterin, ansonsten ein gesittetes Mädchen, uns mit dem vulgärsten Schlager schockierte, den ich jemals gehört habe. Es war wohl nicht ganz so einfach, wie wir gedacht hatten, „Kultur“ zu vermitteln. Hauptsächlich hatten wir Angst, daß unsere jüngeren Schwestern schwatzen könnten, was zu neuen Auseinandersetzungen zu Hause geführt hätte.

Einige Jahre später, als die Standards des Clubs sich gehoben hatten, ließen wir die Mitglieder eines der schönsten Theaterstücke von Goethe aufführen: „Die Geschwister“. Sie machten ihre Sache wirklich außerordentlich gut. Es muß sie enorme Anstrengungen gekostet haben, spät abends nach der Arbeit noch jene langen Rollentexte zu lernen. Unser Publikum war begeistert. Genau zu jener Zeit wurde das gleiche Stück an einem der besten Berliner Theater aufgeführt. Ich dachte, die Mädchen würden hingerissen sein davon, professionelle Schauspieler

in den Rollen zu sehen, die sie gespielt hatten, und ich bat den Regisseur, ihnen Freikarten zukommen zu lassen. Er schickte Karten für die besten Plätze im ersten Rang und sie gingen hin. Aber sie waren nicht beeindruckt. „Wirklich sehr hübsch, Fräulein Salomon, sehr hübsch“, sagten sie, „aber wir haben mit viel größerer Leidenschaft gespielt“.“ (Salomon 1983, S. 37 ff.)

Die Konfrontation mit den Textilarbeiterinnen ist für mich der Dreh- und Angelpunkt in der



sozialen, d.h. zwischenmenschlichen Arbeit, da sich hier erweist oder gar entscheidet, um wessen Werte und Kultur es sich jeweils handelt, wie man sich gegenseitig wertschätzen kann, sofern man es will, und wie man sich mit dem Gewohnten und Liebgewonnenen von beiden Seiten aufeinander zubewegt. Auf jeden Fall zeigt uns Alice Salomon, daß es wohl noch nie so ganz einfach war, mit den Menschen, die uns „am Herzen liegen“, dort anzufangen bzw. sie dort abzuholen, wo sie gerade sind. Wer kennt nicht diesen uralten Grundsatz in der Sozialarbeit?

## Ästhetische Erfahrungen in der Sozialarbeit: Nichts Neues

Einmal abgesehen von der Theaterarbeit, dieser hervorragenden Möglichkeit für Rollenwechsel und Ver-Wandlungen gerade im sozialen Feld, finden wir in den Gründungen der Arbeiterinnen-Clubs manche Parallelen zu den selbst-initiierten Projekten der heutigen autonomen Gruppen. Erinnert sei hier auch an die Theaterprojekte von Makarenko, Korczak und an die frühen und zahlreichen Ansätze dieser Art in der Reformpädagogik.

### Ökologie und Bau-Un-Wesen

Während heute nicht nur Umwelt-„Freaks“ von Dachgärten oder wenigstens von begrünten Dächern träumen, wirkten sich Alice Salomons Naturerfahrungen schon früh auf den Bereich der Architektur aus. Gegen viele Widerstände und mit verwegenen Vertragsabschlüssen setzte sie schon vor dem Ersten Weltkrieg den Neubau der sozialen Frauenschule in Berlin-Schöneberg durch - ein Haus mit Dachgarten, von dem Kommunalpolitiker später sagten, daß es nach den Verwaltungsvorschriften eigentlich gar nicht existieren dürfte:

*„Glücklicherweise war das Gebäude beim Ausbruch des Krieges 1914 vollständig unter Dach und Fach, bevor der Mangel an Arbeitskräften und Material den Bau aufhalten konnte. Da es fast mein eigenes Haus war, wollte ich - in Erinnerung an meine Kindheit - mit den werdenden Dingen in Verbindung bleiben. Ich ließ das Pflaster an der Frontseite durch Gartenbeete ersetzen und bepflanzte 100 qm mit früh, bzw. spät blühenden Sträuchern und Blumen - keine, die im Hochsommer blühten, da wir im Juli und August geschlossen hatten. Auch ein Apfel- und ein Kirschbaum wurden gepflanzt, und jedes Jahr, wenn ich aus den Ferien zurückkehrte, bekam ich ein Glas eingemachter Kirschen, wobei ich mich oft fragte, ob sie wirklich alle auf meinem kleinen Baum gewachsen waren! Unser Schulgebäude hatte einen der ersten Dachgärten in Berlin, mit malvenfarbenen Rankengewächsen, roten Kletterrosen und richtigen Rasenstückchen, die eine Schweizer Schülerin euphemistisch als „Wiesen“ bezeichnete.“ (Salomon 1983, S. 107)*

Es existieren viele Beweise von Lehrveranstaltungen im Dachgarten, und 1929 wurde dort mit einem feierlichen Akt die weltweite Vereinigung der Ausbildungsstätten für Sozialarbeit (International Association of Schools of Social Work) gegründet, deren erste Vorsitzende Alice Salomon wurde.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges erfährt Alice Salomon von Freunden in Berlin, daß „ihr“ Haus im gesamten Pestalozzi-Fröbel-Komplex das einzige Gebäude sei, das die Bombardements nahezu heil überstanden hatte. Ursache: Die Spreng- und Brandbomben seien in den Blumenbeeten und Grasflächen stecken geblieben und daher nicht explodiert. Gewiß ist dies kein Argument für bombensichere Fachhochschulen, aber vielleicht doch ein weiterer Grund zum Überdenken und Umsetzen sozialverträglicher Lebensstrategien. Und wahrscheinlich war es schon immer höchste Zeit!

#### Quellen:

- Engelmann, Bernd: Deutschland ohne Juden. Eine Bilanz. München: Wilhelm Goldmann Verlag 1979
- Muthesius, Hans (Hg.): Alice Salomon, die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland. Ihr Leben und ihr Werk. Köln/Berlin: Carl Heymanns Verlag 1958 (Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge)
- Orywa, Renate und Dröge, Annette: Alice Salomon in ihren Schriften. Berlin: Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 1989
- Salomon, Alice: Kultur im Werden. Amerikanische Reiseeindrücke. Berlin: Ullstein-Verlag 1924
- dies.: Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Hg.: R. Baron und R. Landwehr. Weinheim/Basel: Beltz 1983
- Wieler, Joachim: Er-Innerung eines zerstörten Lebensabends. Alice Salomon während der NS-Zeit (1933-1937) und im Exil (1937-1948). Darmstadt: Lingbach-Verlag 1987

#### Anschrift des Verfassers:

Fachhochschule Erfurt, Fachbereich Sozialwesen  
Altonaer Straße 25  
99085 Erfurt

# Ästhetische Ausbildung im Horizont eines Curriculums für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter

## Ein interdisziplinärer Lehransatz

Ulrike Hanke, Rolf-Hermann Geller

Der interdisziplinäre Lehransatz der Fachhochschule Neubrandenburg - „Ästhetische Ausbildung von Sozialpädagogen in den Bereichen der bildenden Kunst und Spiel/Theater“ - zielt darauf ab, Grundlagenmaterial für ein sozialpädagogisches Curriculum bereitzustellen. Ein solcher Beitrag für die Curriculumforschung wird geleistet, indem der Frage nach den Komponenten und den Bedingungsfaktoren des zu Lernenden nachgegangen wird. Den Blick auf das bisherige Curriculum gelenkt, macht deutlich, daß Ästhetische Ausbildung sich auf funktionalisierte und damit leicht „handhabbare“ Bereiche beschränkt. Dies gilt sowohl für die bildnerischen und darstellerischen Ausbildungsbereiche. Die Konzentration einer Ästhetischen Erziehung auf ausschließlich funktionalisierte Bereiche schließt den lernenden Menschen - auch in seiner Ganzheit - aus und spricht ihn nur auf partieller, rationaler Ebene an.

Bevor wir beispielhaft unseren interdisziplinären Arbeitsansatz an der Fachhochschule

Neubrandenburg darstellen, einige Ausführungen und Vorbemerkungen, die sich im weiteren auf die ästhetische Ausbildung von Sozialpädagogen/Sozialarbeitern beziehen.

### Münchhauseniade

Man kommt in diesem Zusammenhang nicht umhin, sich noch einmal die Frage zu stellen, was denn nun Sozialpädagogik sei. Wir möchten diese Frage gleich im Vorwege so beantworten: Sozialpädagogik erscheint als Münchhauseniade.

Obwohl der Begriff Sozialpädagogik ca. 140 Jahre alt und Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Terminologie ist, vermag keine der unter-

schiedlichen Definitionen zu klären, was denn unter „Sozialpädagogik“ genau zu verstehen sei.<sup>1</sup>

Bei der Sichtung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionen gehen die Antworten davon aus, daß für viele gesellschaftliche Bereiche eine Erziehungs- oder Nacherziehungsnorwendigkeit bestünde. Die Aufgaben der Sozialpädagogik/Sozialarbeit lassen sich so gesehen grob in folgende Gruppen einteilen:

Die Aufgabe der Sozialpädagogik/Sozialarbeit sei es, dazu beizutragen, möglichen Erziehungsmängeln zu begegnen (Prophylaxe), die Gründe für ihr Zustandekommen zu verstehen (Gesellschaftsanalyse), in erfahrenen Herrschaftszusammenhängen die Interessen der Unterdrückten zu vertreten (Parteilichkeit), auftauchende Mängel zu beheben (Zustandsveränderung), Abweichungen von gesellschaftlich geltenden Regeln und anerkannten Lebensverhältnissen zu korrigieren (Normierung und Integration), die bestehenden Verhältnisse im wesentlichen anzuerkennen (Legitimation

und Realitätsprüfung).

und Realitätsprüfung).

Sozialpädagogik/Sozialarbeit kann als wissenschaftliche Disziplin über die Bedingungen erzieherischen Handelns auf der historischen, gesellschaftlichen und erzieherischen Ebene aufklären (Information) und schafft als solche eine ihr entsprechende Wirklichkeit (Fiktion).

Ihre Profession sei durch methodisch gezielte, aber doch begrenzte Lernhilfe charakterisiert (didaktische Bescheidenheit).

Die Sozialpädagogik hätte demgemäß etwas von einer „Münchhauseniade“, insofern Gesellschaft mit ihr den Versuch unternimmt, sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen.



## Asthetische Ausbildung im Horizont eines Curriculums...

Sozialpädagogik/Sozialarbeit scheint also eher ein Wegweiser zu Wort-, Sach- und Handlungsfeldern zu sein, als ein genau definierbarer Begriff. So taucht der Ruf nach sozialpädagogischer Kompetenz immer dann auf, wenn bei Menschen beobachtete Nöte und Mangel an Selbstständigkeit bei der Lösung von Problemen offensichtlich erscheinen. Eine Voraussetzung dafür, daß ein erzieherischer Anspruch erhoben wird, ist, daß Verhalten von einzelnen oder Gruppen auffällig wird.

### Entkunstung des Spielraumes

Sozialpädagogik/Sozialarbeit als Wegweiser zu beschreiben, in unterschiedlichen Bereichen verortbare Ansprüche auf Erziehung und Nach-erziehung zu verwirklichen, findet eine Bestätigung angesichts bestehender Studienordnungen.

Der Blick in solche Studienordnungen zeigt, daß die vielfältigen Ansprüche, die vor Ort laut werden, sich an Hochschulen und Fachhochschulen - übrigens auch an den neugegründeten Fachhochschulen in den neuen Bundesländern - zu Anforderungen verdichten, die wie die zeitgemäße Fassung eines „studium generale“ erscheinen. Die Berufsqualifikation zum Sozialpädagogen(in)/Sozialarbeiter(in) soll in Lernbereichen, Pflicht- und Wahlpflichtmedien, in Seminaren und in Praktika erlangt werden. Sie entstammen in der Regel den Bereichen: Pädagogik/Erziehungswissenschaften; Sozialpädagogik/Sozialarbeit; Psychologie; Soziologie; Politologie; Sozialmedizin; Recht; wissenschaftliche Propädeutik; Computerarbeit/EDV Rhetorik; Anthropologie; Philosophie/Sozialethik; Verwaltungsrecht; Medienkunde/Medienwissenschaft; Komparatistik; Geschichte.

Ästhetik, Spiel, Theater, Kunst, Musik und Bewegung finden hier nur nebenbei Erwähnung und ordnen sich ein in die Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer.

Und werden in dasselbe Gewichtsparadigma integriert, wie z. B. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, Computerarbeit, bildnerisches Gestalten, Werken, Gesprächsführung.

Der gesamte Bereich der Ästhetik, des Spiels, des Theaters, der bildenden Kunst wird oft nur unter dem Gesichtspunkt des „Medialen“ funktionalisiert. Ästhetisches erscheint als Mittel zum Zweck.

Festzuhalten ist, daß der Stellenwert von Ästhetik und damit auch eines spiel- und theaterpädagogi-

schen Ansatzes in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zur Zeit nur ein neben-, nach- und untergeordneter ist.

Der Medienbegriff in seiner üblichen Verwendungsweise leidet allerdings der Tendenz der Funktionalisierung Vorschub.

In einer fortschreitend als dienstleistungsorientiert aufgefaßten Gesellschaft bezeichnet „Medium“ in der Tat „jedes Mittel, das der Kommunikation und Publikation dient“ (Dudendefinition).

Der Medienbegriff hat sich auf einen kommunikationstheoretischen reduziert und „medium is the message“ wurde zur Bezeichnung des Grenzwertes, auf den hin die Entwicklung sich bewegt. (Es könnte auch „black box“ heißen, solange gewährleistet ist, daß der input gleich dem output ist).

Durch Medialisierung und Funktionalisierung des Pädagogischen und Künstlerischen werden Erfahrungszusammenhänge eines Teils ihrer Vielschichtigkeit beraubt, zum Beispiel ihrer ästhetisch-schöpferischen Dimension.

Wir spielen damit auf etwas an, was die „Entkunstung des Spielraumes“ genannt werden könnte, wenn er tendenziell auf eine Funktion als Raum des Austausches und der Übermittlung von Informationen reduziert wird.

Kunst und Kunstfertigkeit ist mehr als die Beherrschung von Regeln und adäquate Handhabung von Instrumenten zur Steigerung der Handlungskompetenz. Deshalb gilt es, Spiel, Theater und andere Formen der ästhetisch-schöpferischen Dimension als reine Medien des Pädagogischen in Frage zu stellen und darauf hinzuweisen, daß es sie nicht nur als Instrumentalisierungen gibt, nicht nur als Wissenschaft, sondern auch als Kunst.

Wir möchten an dieser Stelle anmerken, daß Spiel und Theater neben anderen Formen der ästhetisch-schöpferischen Dimension einer oft institutionell erzwungenen aber auch individuell zugelassenen Entkunstung unterliegen.

Dieses kann verschiedene Gründe haben. Aber wir müssen uns auch die Frage stellen, wie soll dieser Dimension zu ihrem Recht verholfen werden, wenn Vertreterinnen und Vertreter dieser Dimension selbst nicht, oder nicht mehr in einem mimetischen Sinne künstlerisch und schöpferisch tätig sind, bzw. Mimikry an funktionalistischen Konzepten betreiben?

## Ästhetische Ausbildung im Horizont eines Curriculums...

### Ästhetisch-schöpferische Dimension

Unsere Hypothese ist es in diesem Zusammenhang zunächst, daß ein Einklagen der ästhetisch-schöpferischen Dimension, das Plädoyer dafür, sie anderen Dimensionen gegenüber als gleichberechtigt anzuerkennen, eine Notwendigkeit ist, damit die wissenschaftlichen Spekulationen darüber, wie theoretische Nöte zu wenden seien, nicht weiter auf der Stelle treten und die praktischen Bemühungen derer, die sich vor Ort abstrampeln, auf festeren Boden gerückt werden.

Nun läßt sich die ästhetisch-schöpferische Dimension jedoch nicht in traditionell gängige Muster und Verlaufsformen sozialpädagogischer Didaktik und Methodik einordnen, weil eben diese selbst funktionalistisch ausgerichtet sind.<sup>2</sup>

Wenn Richt- oder Leitziele einer ästhetisch-schöpferischen Dimension zu benennen wären, dann wären dies *Daseinserfahrung* und -veränderung. Die Aspekte dieser Dimension wären nicht (allein) als gleichsam objektivierbare menschliche Bedürfnisse zu beschreiben (quasi als passiv erlitten oder als Passion), die der Sozialpädagoge ermittelt, sondern (auch) als „subjektives Begehren“ in Aktivität.

Diese Dimension wird aber auch nicht eröffnet, solange eine strukturelle Angleichung „sozialpädagogischer Medien und Methoden“ an „Medien sozialpädagogischer Didaktik und Methoden“ betrieben wird.<sup>3</sup>

Faßt man Sozialpädagogik aber nicht in erster Linie als einen medialen Projektionsraum für informationstheoretische Lernprozesse auf, sondern - zumindest gleichwertig - als einen Spielraum für ästhetische Projekte, die das Verhältnis von Lehre und Lernen anders gestalten, als es Formen bestehender Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik schematisieren, dann wird man mit den geschilderten Tendenzen nicht einverstanden sein können. Dann muß es darum gehen, die curricularen Dimensionen jener Medien herauszuarbeiten und neu zu konfigurieren.

### Verkehr

Wie kann die ästhetisch-schöpferische Dimension in der sozialpädagogischen Ausbildung zum Tragen kommen?

Ziel kann es nicht sein, im Sinne eines dialektischen Besinnungsaufsatzes, in dem These und Antithese zu einer schalen Synthese verbunden

werden, nun dasselbe im Sinne einer Synthesisierung mit Kunst und Wissenschaft zu praktizieren.

Ihr Weg ist eher einer des „Verkehrs“ zwischen beiden. Die Vermittlung der Extreme miteinander ist etwas anderes als das, was sich beim Gang durch die Extreme vermittelt.

Es geht uns nicht darum, die bestehenden Tendenzen in ihr Gegenteil zu „verkehren“ und an die Stelle sozialpädagogischer Funktionalität und Vermittlungsformen eine konzeptionslose Unmittelbarkeit zu setzen. Es geht uns auch nicht darum, das Institutionelle, Instrumentelle oder Mediale aus didaktischen Gründen zu verwerfen. Vielmehr geht es darum, Spielräume zu eröffnen, die zeigen, welchen Preis die Sozialpädagogik/Sozialarbeit dafür zu zahlen hat, daß in ihr durch Institutionalisierung, Instrumentalisierung und Medialisierung etwas verdrängt wird, was in unterschiedlichsten Formen des „burning out“ zurückkehrt und zu einem Zeichen jener Konsequenzen geworden ist, die als „psychische Belastung in helfenden Berufen“ sehr vorsichtig formuliert werden.<sup>4</sup>

Der Auflösung solcher Symptome Spielraum zu geben, wird aber möglich, wenn der Verkehr mit der ästhetisch-schöpferischen Dimension zugelassen wird.

Für die Ausbildung von Sozialpädagogen/Sozialarbeitern, eingedenk, daß der künftige Sozialpädagoge/Sozialarbeiter auch professionalisiert wird, aber nur im gesamten Fächerkanon und nicht im Speziellen - der Sozialpädagoge/Sozialarbeiter wird eben kein Schauspieler, Maler, Bildhauer, Regisseur etc. - heißt das, neue Verkehrsformen der didaktischen Ausbildung zu konfigurieren, neue Spiel- und Handlungsräume zu entwickeln und auf ein erfahrungsorientiertes Curriculum hinzuarbeiten, indem die ästhetisch-schöpferische Dimension zurückerstattet wird.

Durch praktisches Handeln in der Ausbildung lernen künftige Sozialpädagogen/Sozialarbeiter kennen, welchen Stellenwert z. B. Analyse, Planung und Auswertung in der Berufspraxis haben, wenn Spielräume als Medien aufgefaßt werden, aber auch, wenn Medien die ästhetisch-schöpferische Dimension zurückerstattet wird, die ihnen in den funktionalistischen Konzepten sozialpädagogischer Didaktik/Methodik von funktioneller Medialität und medialer Funktionalität ausgetrieben wurden.



## Ästhetische Ausbildung im Horizont eines Curriculums...

Diese Rückerstattung macht aus Medien aber ästhetische Projekte. Das Programm eines Curriculums für die Ausbildung von Sozialpädagogen/Sozialarbeitern, das hier besonders auch die spiel- und theaterpädagogische Erfahrung meint, besteht also darin, sozialpädagogischen Medien und Methoden Künstlerisches zu implantieren, das ihre möglichen curricularen Spielräume um jene Verkehrsformen erweitert, die authentische Erfahrungen ermöglichen.

Es sei auf die graphische Darstellung verwiesen, wo die Bereiche Spiel/Theater (HANKE) und Gestaltung (GELLER) deutlich ihre Vernetzung zeigen.



Erklärung:

- 1 = Grundlagenvermittlung  
 2 = Vertiefung unter besonderen thematischen Aspekten  
 3 = interdisziplinäre Projekte der Bereiche Spiel/Theater und bildende Kunst  
 4 = Spezialisierung und Erweiterung jedes Bereiches

Fußend auf unserem interdisziplinären Ansatz sind solche Verkehrsformen, z. B. ästhetische Projekte, Performances; und authentisch können Erfahrungen in ihnen werden, wenn in ihnen die praktischen Effekte eines erweiterten Mimesisbegriffs mit denen eines „erweiterten Kunstbegriffs“ (vgl. Joseph Beuys) zusammentreffen.

Anmerkungen:

- 1 vgl. Mollenhauer, Klaus (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel 1988. S. 19  
 vgl. Schilling, Johannes (1993): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte, Neuwied, Krefeld, Berlin. S. 10  
 vgl. Jochimsen, Peter; Hanke, Ulrike (1990): Spielraumtheater. Zur Methode eines neuen pädagogischen Mediums, Eckernförde. S. 11  
 vgl. Wurr, Rüdiger; Trabandt Henning (1980): Abweichendes Verhalten und Sozialpädagogisches Handeln. Fallanalysen und Praxisperspektiven. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Sozialpädagogik, Stuttgart usw. S. 83 f  
 vgl. Schmidt, H. L. (1981): Theorien der Sozialpädagogik, Rheinstetten. S. 271  
 vgl. Giesecke, Hermann: Erziehung oder Lernhilfe? Zur Strategie sozialpädagogischen Handelns, in: Friedhelm G. Vahsen (Herausgeber), Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik, Bielefeld 1992. S. 66-75  
 vgl. Müller Burkhard (1992): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Handwerk, in: Vahsen (1992), S. 105-123
- 2 vgl. P. Köck; in Schilling, Johannes: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte, Neuwied usw. 1993. S. 94  
 vgl. Kron, Friedrich W.: Der Pädagogische Freiraum des Lehrers. Herausforderung und Chance in: U. Aselmeier u. a. (Herausgeber): Die pädagogische Herausforderung des Lehrers, Rheinfelden, Berlin 1990. S. 101-114  
 vgl. Martin, Ernst (1989): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten sozialpädagogischen Handelns, Weinheim und München. S. 64
- 3 vgl. Schilling, Johannes (1993): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte, Neuwied, Krefeld, Berlin. S. 93-99
- 4 vgl. Marquardt, Albrecht; Runde, Peter; Westphal, Gert (1993): Psychische Belastung in helfenden Berufen. Bedingungen, Hintergründe, Auswege, Opladen.

Anschrift der Verfasserin / des Verfassers:

Fachhochschule Neubrandenburg  
 Brodaer Straße 2  
 17033 Neubrandenburg

## Zwischen Bewegung und Stillstand: Das inszenierte Risiko

Hanne Seitz

### Im Labyrinth der Sinne

„Ariadne war es müde, auf Theseus' Wiederkehr aus dem Labyrinth zu warten, auf seinen monotonen Schritt zu lauern und sein Gesicht unter all den flüchtigen Schatten wiederzuerkennen. Ariadne hat sich erhängt. An der aus Identität, Erinnerung und Wiedererkennung verflochtenen Schnur dreht sich ihr Körper nachdenklich um sich selbst. Der Faden ist gerissen, und Theseus kommt nicht wieder. Er rennt und rast, taumelt und tanzt durch Gänge, Tunnel, Keller, Höhlen, Kreuzwege, Abgründe, Blitze und Donner“.<sup>1</sup> Der Faden ist in der Tat gerissen, und der Kampf im Labyrinth findet vor unseren Augen statt - spätestens sehen und verfolgen wir ihn auf dem Bildschirm. Mit dem Anblick aus der Ferne oder dem Einblick von oben, durch Tele-Vision ist das Labyrinth endgültig einsichtig geworden. Es gibt keine Geheimnisse, keine Rätsel mehr; gleich-gültig ist alles denkbar und aussprechbar geworden und sei es durch die Stellvertreter in den Talkshows. Wo es keine verschlossenen Schlösser mehr gibt, braucht es keine Schlüssel, keine Entschlüsselungen und keine Entschlüsse. Wo alle Wege offenliegen und die Ziele zum Greifen nah scheinen, wird der Faden der Ariadne nicht mehr gebraucht. Und womöglich fragt man sich in hochmütiger Kennerschaft, warum der arme Theseus umherirrt - er scheint erblindet. Mancher mag erschreckt, mancher auch schadenfreudig hinblicken und sich des eigenen sicheren Beobachterpostens glücklich wähnen. Die Ahnung, daß dabei etwas verlorengelassen, scheint längst Gewißheit. Doch es ist fraglich, ob die wiederentdeckte, sanfte Sinnlichkeit gegen den Mangel des Lebens „aus zweiter Hand“ antreten kann. Die Bilderwelt ist die Wirklichkeit, und sie selbst schon ist es, die ihrem eigenen Mangel auf der Spur ist. Daß Splatterfilme den Minotaurus aus nächster Nähe zeigen, Techno-Sound sein Gebrüll verstärken und in Lichtreflexionen sichtbar machen, virtuelle Realitäten gar in seinen Rachen steigen können - dies alles deutet darauf, daß die Welt der Bilder noch ungeahntes Potential zu bieten hat. Auf paradoxe Weise zeigen die Bilder inzwischen, indem sie nicht mehr zeigen. Nicht mehr das Bild der Katastrophe,

sondern die wackelnde Kamera transportiert den Schock und das Entsetzen; ob inszeniert oder „wahr“ - „Reality TV“ heißt dabei sein, wenn die ins Leere laufende Kamera den Exitus des Augenzeugen signalisiert. Die Ereignisse haben keine Bilder mehr, hier wird nichts erzählt, das Ereignis ist vielmehr schlicht präsent. Es scheint fast, die Bilder nehmen wörtlich, was Dieter Kamper in seinem Bändchen „Bildstörung“ auf den Punkt bringt: „Erst im Filmbiß fängt die Wahrnehmung dessen an, was die Welt ausmacht“.<sup>2</sup>

Auch auf der Bühne beginnen sich herkömmliche Darstellungsformen aufzulösen; im Action-Theatre bleibt nur noch das Dramatische vom Drama übrig. Der Zuschauer wird in Echtzeit zum aktiven Voyeur, auch von Gewalt, die nichts mehr auszudrücken scheint als sich selbst. Schon vor Jahren veranstaltete die spanische Theatergruppe Fura dels Baus ein turbulentes Spektakel, in dessen Verlauf geschrien, gestürmt, gekämpft, ein Auto mit gewaltigen Schlägen zertrümmert und Farbbeutel geworfen wurden. Inmitten dröhnender Musik, Explosionen und Feuerwerke irrten die Zuschauer - ohne einen Ort des Zuschauens zu haben - umher, wichen Farbe und Funken aus. Die in der Programmankündigung empfohlene einfache Kleidung erwies sich im Nachhinein als das kleinere Problem. Mehr als zwei Aufführungen an einem Ort können nicht stattfinden; die Gefahr ist zu groß, daß einige Besucher den Bühnenraum als Handlungsraum nutzen könnten. Sinnloser Sinnentaumel? Im Erleben von Anstrengung und Abenteuer, in der Begegnung mit dem Leben in seinen gewaltigsten Formen suchen die Menschen offenbar verzweifelt zurückzuholen, was lebensnotwendig fehlt: Betätigung und Entscheidungsfreiheit. Der identitätslose Theseus auf der Suche nach Sinn ist seinen eigenen entfesselten Sinnen konfrontiert. Als ob allein „knallharte“ Realität, Schock und Schmerz in der Lage sind, an der Empfindungslosigkeit zu rütteln. Ob per Knopfdruck in labyrinthischen Computerspielen oder gesteigert auf der Bühne des Lebens: Wahrnehmung und Reaktionsvermögen als solches stehen auf dem Spiel. Und mit dem Risiko zu verlieren, auch die Chance zu gewinnen.

„Ein Terror liegt über dem Land“, konstatiert Karl Heinz Bohrer.<sup>3</sup> Daß er damit die Akzeptanz des Ästhetischen meint, mag angesichts der derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur verwundern, sondern auch empören; andererseits ist unübersehbar, daß die „Aktualität des Ästhetischen“ mit den gegenwärtigen Veränderungen zu tun hat. Was ehemals als besondere Erfahrung abgedrängt, als sinnliche Wahrnehmung dem Denken abgesondert oder als ästhetischer Genuß an bestimmte Orte und Zeiten gebunden war, scheint auf inflationäre Weise allgemein zu werden. Die Vielfalt der Lebensstile, die Individualisierung der Lebensformen, die Ästhetisierung der Lebenswelt macht auch vor dem Menschen nicht halt. Die gewaltigen Tritte und rohen Markierungen, deren sichtbare Spuren scheinbar über Nacht dem öffentlichen Bewußtsein zugänglich geworden sind, lassen jedoch vermuten, daß der Zerfall der alten Identität nicht automatisch zur Wahrnehmung vielseitiger Selbstverhältnisse führt und die „Identität im Übergang“ (Wolfgang Iser) im Zweifelsfall auf alte Ordnungsstrukturen zurückgreift. Die Spielräume der Moderne bringen auch Leerräume und diffuse Ängste mit sich - in grober Handlung werden sie greifbar



und versichern sich ihrer Widerstände. Schon 1790 - mit Blick auf die französische Revolution - hat Edmund Burke festgestellt: „Es müssen schlechterdings große Verwandlungen vorkommen, es muß Lärm und Prunk und Theaterstreich geben, es muß ein furchtbares Schauspiel aufgeführt werden, um die Einbildungskraft aus ihrem Schlummer zu wecken, sie aus der langen Erstarrung zu reißen, zu welcher der schläfrige Genuß einer vieljährigen Sicherheit und die lebenslose Stille einförmiger Wohlfahrt sie verdammte hat.“<sup>4</sup> Wenn dem Informations-Knockout nun das Amusement-Knockout folgt, dann

## Zwischen Bewegung und Stillstand

entgeht Kulturkritikern wie Postman, daß die Emphase möglicherweise auf dem Knockout liegt. Der Reiz alles Flüchtigen birgt die Suche nach gesteigerter Gegenwart in sich. Die Freiheit, die mit dem Fall der Mauer wieder ins Gespräch gekommen war und inzwischen ins Gerede gekommen ist, läßt die vorschnellen Rufe nach mehr Grenze und Autorität unüberhörbar werden. Doch nicht Autorität und Grenzen fehlen, sondern Widerstand, Reibung, Streitbarkeit - Bedingungen, die dem festgefahrenen Erleben und der eingewöhnten Wahrnehmung Paroli bieten, die ein körperliches Spüren der eigenen Existenz stiften und Perspektiven auf Wandelbarkeit und Sinn aufkommen lassen.

Als ob der Empfindungsunfähigkeit, Gleichgültigkeit und Langeweile ein letztes Lebendiges abgetrotzt werden sollte, verspricht eine wahre Welle praktischer Belebungsrituale den Sinn-suchenden Lichtblicke im Dunkel der Alltagsverwirrungen. Die einen suchen Sammlung, die anderen Zerstreuung. Beide Wege verlagern den Fokus vom Raum auf die Zeit: Wie kaum zuvor ist dabei der Körper in den Mittelpunkt gerückt. Der Blick nach Innen sucht den verlorenen Sinn zu finden und läuft Gefahr im „gefühlten Mangel“ (Hegel) zu ertrinken oder im therapeutisch inszenierten „body feeling“ einen grenzenlosen Narzißmus zu beschwören. Die Zeichen, die der Körper von sich gibt, werden zu Offenbarungen. Im Glück des Wohlfühlens wie auch im Glück der Tränen wird das „Sein“ unmittelbar spürbar. Ein Workshop hier, ein Workshop da. Häppchenweise bieten sie dem suchenden Ich ständig Nahrung, von dem es nicht satt werden kann und darum - süchtig geworden - immer nur mehr will. Der sammelnde und meditative Blick in die Tiefe hat zudem eine neue Sensibilität für metaphysische und holistische Bewußtseinsformen entfacht, die den Bruch mit der „katastrophalen“ Realität durch Rückzug, Vergeistigung und über-sinnliche Wahrnehmung vollziehen. Ob narziß-tisch oder metaphysisch aufgeladen, beides sucht eine Gegenwart im Jetzt und Hier. Führt dieser Weg in die innere Tiefe oder metaphysische Überhöhung, so führt der andere auf die Oberfläche. Denn die Kehrseite der Sammlung ist die Zerstreuung - darauf hat schon Walter Benjamin hingewiesen. In der Zerstreuung gibt es allerdings keine Gegenwart mehr. Der Mensch ist in Bewegung geraten - rastlos, erlebnishungrig: ein Läuferleben, das sich keines Standortes versichern muß: „Panik im Leerlauf“ (Jean Baudrillard). Als ob das Leben von einem je bestimmten abgekoppelt werden sollte und der festgefahrene,

## Zwischen Bewegung und Stillstand

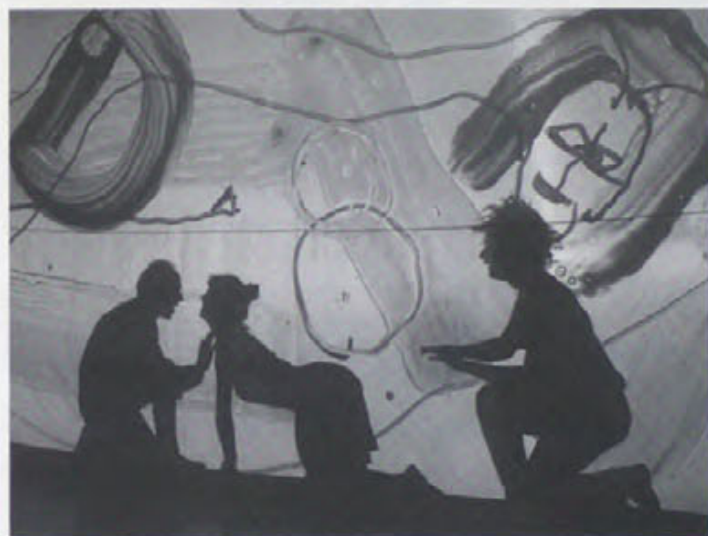
sich wiederholende Lebenskreis entlang einer endlosen Bahn aufgerollt werden sollte. Hier gibt es nur noch Bewegung - hier will sich nichts einholen, finden oder sammeln, hier will sich alles zerstreuen. In dauerndem Unterwegssein gibt es kein Ankommen, weil es keinen Aufbruch gibt. In der Flucht in Flüchtigkeit, der „Ästhetik des Verschwindens“ (Paul Virilio), schwindet die Gegenwart im Nirgendwo, sie hat sich gerade ereignet oder wird sich gleich ereignen, auf serielle Weise reihen sich die erlebten Momente aneinander. Ob durch Motorisierung, Drogenrausch, dröhnende Musik - in absoluter Distanz zu sich selbst und zum Alltag geht es nicht um Wahrnehmung, Empfindung oder Gefühl, sondern um deren Aussetzen. Im Gegensatz zur Sammlung, die dem gegenwärtigen Erleben noch Körper, Maß und Grenze gibt, wirkt die Zerstreung maßlos, grenzenlos, gleichsam unkörperlich. „Die Auflösung der alten Raumordnung“, so Bernd Guggenberger, „und die Verwischung der traditionellen Raumverhältnisse, denen wir einst Sicherheit und Selbstgewißheit dankten, zwingt geradezu zum Übergang in die „vierte Dimension des Raumes“ die Zeit“.<sup>5</sup> Es geht heute also nicht mehr um Eroberung und Wahrnehmung des Raumes, sondern um Erleben, um ein Vernehmen von Zeit.“

### Die Aktualität des Augenblicks

Es gibt Suchbewegungen, die beides präsent halten wollen - das zerstreuende wie auch das sammelnde Moment. Sie scheinen ein Erleben zum Ausdruck zu bringen, das den Übergang zwischen beiden markiert. Das bungee-jumping - ein ursprünglich wohl polynesischer Mannbarkeitsritus, bei dem junge Männer mit einer Liane den Sprung in die Tiefe und damit ins Erwachsenenleben wagten - soll dies verdeutlichen.<sup>6</sup> Hier ist nicht vorrangig, was geschieht, sondern daß geschieht und wie geschieht, wenn etwas geschieht. Eine kaum erträgliche oszillierende Spannung angesichts des Sprungs in die Tiefe schafft eine augenblickliche Leere, ein flaues Gefühl im Magen; der Körper verliert seine Grenze; mit dem Sprung, dem Adrenalin-Schock, dem erlebten Rausch ist der Körper auf der Höhe einer unbegrenzt empfundenen Spürens-fähigkeit, die im Moment des Ankommens, der Erschütterung wieder Maß und Begrenzung erhält, um zugleich wieder nach oben zu schnellen und langsam in diesem hin und her auszu-pendeln. Nach solch erschütterter Körperlichkeit

ist jedes - zuvor automatisch ablaufende - Geschehen irritiert. Der gewohnte Boden unter den Füßen wankt, wirkt fremd; das Stehen, Gehen und körperliche Tun muß sich neu ausrichten, die Sinne neu ordnen. „Wer einmal einsam einen Berg erstieg, erschöpft da oben ankam, um sodann mit Schritten, welche seinen ganzen Körperbau erschüttern, sich bergab zu wenden, dem lockert sich die Zeit, die Scheidewände in seinem Innern stürzen ein, und durch den Schotter der Augenblicke trollt er wie im Traum. Manchmal versucht er stehen zu bleiben und kann es nicht. Wer weiß, ob es Gedanken sind, was ihn erschüttert, oder der rauhe Weg? Sein Körper ist ein Kaleidoskop geworden, das ihm bei jedem Schritte wechselnde Figuren der Wahrheit vorführt“.<sup>7</sup> Die Beschreibung Walter Benjamins macht deutlich, daß die Sehnsucht nach solchen Augenblicken keineswegs neu ist, im bungee-jumping ist sie lediglich auf die Spitze getrieben. Wie in einem Kaleidoskop mag jedes Schüttelresultat so gut wie das andere und damit beliebig sein, doch in solchem Erleben geht es nicht um Resultate. Die Augenblicke haben nichts zu überbrücken oder zu entwerfen. Gesucht wird der gedehnte, des Risikos gegenwärtige Augenblick, der atemlose Moment vor der Entscheidung, das Erleben des freien Falls beim Sprung in die Leere. Der Augenblick, könnte er auch tödlich sein, will sich haben - eine wacherüttelte Sinnestätigkeit, die vor aller Wahrnehmung schlichtes Spüren anzeigt. „Es gibt kontemplative und zur Tat völlig unfähige Naturen, die indessen, unter einem geheimnisvollen und unbekanntem Antrieb, manchmal mit einer Schnelligkeit handeln, deren sie sich selbst nicht für fähig gehalten hätten“, schreibt Baudelaire; diese fühlen sich „von einer unwiderstehlichen Macht ganz plötzlich zum Handeln getrieben wie der Pfeil vom Bogen. Der Moralist und der Arzt, die alles zu wissen behaupten, vermögen nicht zu erklären, woher diesen trägen und wollüstigen Seelen so unvermittelt eine derart wahnwitzige Energie kommt, und wie sie (...) in einer bestimmten Minute einen ganz überflüssigen Mut aufbringen, um die absurdesten und oft sogar die gefährlichsten Handlungen auszuführen“.<sup>8</sup> Daß solche Praxis oder das bungee-jumping noch keine Poiesis im Sinne einer „Kunst des kooperativen Spiels“ (Peter Sloterdijk) ist, sei unumwunden zugestanden. Solche Praktiken des Erlebens zeigen lediglich, womit ästhetische Erfahrung zu tun hat, womit ästhetische Praxis zu tun haben müßte: Augenblicke der Erschütterung,

des Risikos, Momente, in denen etwas auf dem Spiel steht, in denen das Gewohnte nicht mehr greift, das Bekannte in die Schwebelage gebracht und Neues gefunden wird - in denen erfahren wird, was einem noch nicht widerfahren ist. Die Mutproben der neuen Jugendkultur inszenieren, was die Hélène Cixous Wagnis nennt: „zu wagen, im Kern des Ist zu sein“.<sup>9</sup> Sie schaffen eine neue Sensibilität für Brüche. Unterbrechung sprengt den Kreislauf automatisierter Reproduktion und dauernder Langeweile. Es ist ein Augenblick



gespürter Präsenz, die anzeigt, ich bin - ein Spüren dessen, was Ulrich Pothast „Innengrund“ nennt: „Ich durchlebe spürend eine andere Weise, ich zu sein (...) nur ist die Veränderung nicht eine säuberlich zerlegbare, sondern platterdings die eines Spürensganzen“.<sup>10</sup> Das Dasein wird augenblicklich umorganisiert, und wie die Figur aus dem Grund, hebt sich sodann etwas für wichtig Befundenes hervor. Die kaleidoskopartigen Schüttelergebnisse sind also möglicherweise doch Erscheinungen, denen ein Wert zukommt.

Alles, was dem Augenblick präsent ist, lebt von dem, was er selbst nicht ist. Er ist weniger erfüllte Gegenwart, als vielmehr entleerte - die raumzeitliche Verwirklichung, die Erfüllung und das Begreifen folgen danach. Das Fremde, Erschütternde, auch Schockierende des Augenblicks ist, daß darin etwas aufklafft. Er ist das gelebte Risiko schlechthin, ein Spiel mit ungewissem Ausgang. Der Riß, den jede symbolische Dimension, jedes Bild, jede Erzählung zu kitten suchen, wird zu einem Moment realer Gegenwart. Im Augenblick geraten Wissen und Erfahrung an eine Grenze und angesichts dieser in eine Art Schwebestand. Nichts Denkbare oder Vorstellbare ist diesem Geschehen gegenwärtig sondern

## Zwischen Bewegung und Stillstand

schlichtes Anwesend-Sein. Der Augenblick - und gerade dies macht ihn zu einem riskanten Manöver - provoziert ein Sichverlieren, damit jedoch die Chance, daß andere Möglichkeiten ins Spiel kommen. Er vergegenwärtigt die Ahnung auch anders, d.h. wandelbar zu sein. Der beeindruckendste Augenblick in dem Artridenprojekt von Ariane Mnouchkine's Theatre du Soleil war der Moment, in dem die zu Ekstase getriebene Theatermaschinerie stillstand. Die Perfektion der Truppe, die wirbelnden Tänze des Chores, die Sprachakrobatik, die Trommelwirbel, Gongschläge und Sitarklänge verhalten wie ein Echo in diesen Augenblick hinein. Ein paar Sekunden setzt alles aus, und die überwältigten Sinne des Zuschauers sehen sich konfrontiert mit dem Nichts. Die Stase erst macht spürbar, was jeder Ekstase, jedem Ausdruck gegenwärtig ist: Der Lauf der Dinge ist veränderbar. Zeit wird hier nicht als lineare, nicht endenwollende Abfolge von Ereignissen, auch nicht als metaphysische Teilhabe am sich wiederholenden Kreislauf vorgestellt, sondern als Unterbrechung. Daß Iphigenie sich entscheiden wird, in den Tod zu gehen, wird nicht erzählt, es ist diesem Augenblick der Leere präsent - als Möglichkeit. Dem Moment solcher Entscheidung, dem konkreten Vollzug, geht etwas Entscheidendes voraus: Unabhängig von jeder raumzeitlichen Verwirklichung präsentiert sich im Augenblick das bis dahin Nicht-Vorstellbare. Der inszenierte Moment läßt die Ahnung für den grundsätzlich alternativen Charakter menschlicher Möglichkeiten evident werden.

Kunst war von jeher dazu prädestiniert, solcher Art Bewegung in Gang zu bringen. Und nicht erst seit Brecht und Schklowskij ist die Kunst der Verfremdung auch im Theater reichlich erprobt. Theater, Bilder, Literatur, Musik wollen den Zuschauer aus der Ruhe, Entspannung und inneren Gelassenheit in einen Zustand innerer Unruhe und damit zu neuer Aufmerksamkeit zu führen. Hier wird ins Bild genommen, zu Gehör gebracht, in Szene gesetzt, was sich der Sprache und dem Wissen entzieht. Das allzu Vertraute, Eingewöhnte und Automatisierte, das, was dem alltäglichen Blick unsichtbar bleibt, wird derart verfremdet, daß es dem Bewußtsein sozusagen wieder „einfällt“. Wenn Kunst zu allererst mit Wahrnehmung zu tun hat, so übt sich die Kunst des Spielens genau darin. Läßt sich solche Verfahrensweise jedoch mit einem sozialen und kommunikativen Auftrag vereinbaren? Eine Konfrontation mit dem Risiko, die eine plötzliche Entblindung von alternativen Möglichkeiten

## Zwischen Bewegung und Stillstand

sucht, jenes Spiel mit destabilisierender Wirkung und unbekanntem Ausgang, scheint das pädagogische Anliegen aus der Fassung zu bringen. Wenn jedoch, wie neuere Forschungen nahelegen, der Mensch als ein geschlossenes System anzusehen ist, das sich zwar intern umstrukturieren läßt, aber durch seine spezifische Organisation und Struktur determiniert ist, dann ist mit dieser Prämisse jede instruktive und kausalistische Einwirkung - sei sie selbstbestimmt oder von außen bewirkt - sowieso ausgeschlossen. Nicht aber Einwirkung per se. Denn jedes noch so geordnete, sich selbst reproduzierende natürliche System wird regelmäßig gestört. Durch einen sogenannten „strange attractor“ gerät es in eine Chaosphase, in der alle Möglichkeiten zu oszillieren beginnen, bis es zu Entscheidung kommt und sich eine neue Ordnung bildet.<sup>11</sup> Je stärker der äußere Impuls, je mehr Turbulenz und Oszillation im Innern, je höher das Risiko, doch mit ihm die größere Wahrscheinlichkeit für eine Umstrukturierung und Neuverknüpfung. Wenn für Momente alles aufgemischt und in die Schwebe zu kommen scheint, braucht Theseus seine Augen tatsächlich nicht mehr. Seine Blindheit entpuppt sich als Chance; denn Denken heißt, „nach dem Weg zu tasten“.<sup>12</sup> In unüberschaubaren Verhältnissen ist blindes Tasten eine Weise des Sehens. Das Sinneserleben ist zwar noch keine Kategorie des Wissens, wohl aber der Erfahrung. Durch Verirrungen und Risiken hindurch findet sich Sinn. Das Labyrinth, der Augenblick, das gelebte Risiko ist eine Metapher dafür.

„Wir bilden uns nicht mehr ein, daß wir die Welt und uns selbst als Wirklichkeit wahrnehmen, sondern eher, daß wir selbst das Wahrgenommene erst zu Wirklichkeit prozessieren. Wir sehen daher in unserem Leben nicht mehr eine Bewegung, welche gegebene Wirklichkeit verändert - etwa Dinge und uns selbst -, sondern eher eine Tendenz, gegebene Möglichkeiten in uns drinnen und um uns herum zu verwirklichen. Das heißt, unsere Werte sind nicht mehr die der Arbeit, sondern eher die der Kreativität“.<sup>13</sup> Angesichts des „katastrophalen Punkts“, an dem wir angekommen sind, kann unsere Freiheit nur die sein, uns „ins Entwerfen aufzurichten, in vollem Bewußtsein der Tatsache, wie unbequem, gefährlich und wenig versprechend das Abenteuer ist, auf das wir uns einlassen müssen“.<sup>14</sup> Es geht also um Entwürfe, um Inszenierungen. Pädagogische Praxis - eine ästhetisch ambitionierte um so mehr - ist hierbei als Stimulanz anzusehen, als eine Art Turbulenzquelle. Sie wird ohne Zweifel Reso-

nanz erzeugen, da diese jedoch systemimmanent verarbeitet wird, ist ihre Wirkung weder kalkulierbar noch kontrollierbar. Solche Herausforderung zu bestehen, ist vielleicht die wichtigste Aufgabe von ästhetischer Praxis, von Bildungsprozessen überhaupt.<sup>15</sup> Denn die eingeleiteten Selbstentwürfe und Sinnbildungsprozesse werden sich erst in zukünftiger gesellschaftlicher Praxis als tauglich erweisen. Da solche Praxis immer auch kommunikativ ist, wird es gerade das soziale Moment sein, das die Tauglichkeit am stärksten auf die Probe stellt. Jeder von außen gesetzte Bildungsimpuls, jeder zugemutete Sinn ist intern immer schon umspielt, auch mit Gegen-sinn. Dies läßt im Grunde jedes pädagogische Bemühen zu einem riskanten Spiel werden. Doch die Besonderheit des Spiels ist, daß es immer wieder gespielt und mit der Wiederholung der Ausgang neu geprobt werden kann: „Von welchem Sinn ich auch ausgehe, ich erschöpfe ihn ... oder stoße schließlich auf den Un-Sinn. (...) In der Auflösung, im Un-Sinn verharren - aber wie? Es geht nicht. Ein Un-Sinn, der nichts weiter als Un-Sinn ist, mündet in irgendeinen Sinn ...“<sup>16</sup> (da capo).

### Anmerkungen:

- 1 Foucault, Michel/G. Deleuze: Der Faden ist gerissen. Berlin 1977. S.7
- 2 Kamper, Dietmar: Bildstörungen. Im Orbit des Imaginären. Stuttgart 1994. S.83
- 3 vgl. Bohrer, Karl Heinz: Die Grenzen des Ästhetischen. In: Wolfgang Welsch (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993
- 4 zitiert nach Cramer, Friedrich/W. Kaempfer: Die Natur der Schönheit. Frankfurt 1992. S.97
- 5 Guggenberger, Bernd: Unterwegs im Nirgendwo. Von der Raum- zur Zeitordnung. In: Martin Bergelt/Hortensia Völckers (Hg): Zeiträume. München 1991. S.62
- 6 Nur am Rande sei erwähnt, daß das bungee-jumping mit Kran und sicherer Seilschaft längst zu einem lukrativen Geschäft avanciert ist. Daß der Markt an der Bedürfnismobilisierung teilhat, ist seit F.G. Haugs Bemühungen um die „Kritik der Warenästhetik“ hinreichend bekannt - aber auch, daß seine Strategien ohne frucht baren Boden ertraglos bleiben; sie müssen sich also in vorhandene Bedürfnisstruktur und Sehnsucht einnisten. Auch das sogenannte U-Bahn-Surfing, dessen „Kunst“ bereits Kinder beherrschen, erfüllt - auf ähnliche, jedoch „kostenlose“ Weise wie das bungee-jumping - solche Sehnsüchte und zeugt von ebensolch „gefährlicher“ Erlebnismöglichkeit: der atemlose Moment vor dem Sprung auf den Zug, das sekundenlange Mitfahren und der risikoreiche Absprung.
- 7 Stoessel, Marleen: Aura. Das vergessene Menschliche. Zu Sprache und Erfahrung bei Walter Benjamin. München 1983. S.163

- 8 zit.n. Cramer/Kaempfer a.a.O., S.186f
- 9 Cixous, Hélène: Weiblichkeit in der Schrift. Berlin 1980. S.21
- 10 Pothast, Ulrich: Philosophisches Buch. Schrift unter der aus Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt 1988. S.448f
- 11 vgl. Cramer/Kaempfer, a.a.O.
- 12 Eco, Umberto: Im Labyrinth der Vernunft. Leipzig 1989. S. 105f
- 13 Flusser, Vilém: Krise der Linearität, Bern 1988. S.34
- 14 Flusser, Vilém: Von Subjekt zum Projekt. Bensheim/Düsseldorf 1994. S.27
- 15 Die sogenannte „sanfte Pädagogik“ oder Schulungsprogramme, die die Sinne wie „Kuscheltiere“ behandeln, wird solcherart Herausforderung von vornherein vermeiden; vgl. auch Pazzini, Karl-Josef: Die Sinne und die

## Zwischen Bewegung und Stillstand

illusionäre Hoffnung auf Ganzheitlichkeit. In: Wolfgang Zacharias: Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kultur-ästhetisches Projekt. Hagen 1994. S.222

- 16 Bataille, George: Das Unmögliche. Frankfurt 1994. S.98

Dieser Vortrag ist eine gekürzte und leicht veränderte Fassung der Gedankengänge, die unter dem Titel „Sinnloser Sinnentaumel? Der ‚Augenblick‘ ein Moment ästhetischer Erfahrung“ in folgendem Sammelband erschienen sind: Wolfgang Zacharias (Hg.): Sinnenreich - Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Essen 1994

Anschrift der Verfasserin:

Fachhochschule Potsdam,  
Friedrich-Ebert-Straße 4  
14467 Potsdam

## Nachahmung und Rausch

### Eine Antwort der Theaterpädagogik auf die Notwendigkeit, eine lebenswerte Umwelt zu erhalten

Winfried Stankewitz

Der Zufall bzw. die unheilige Allianz der griechischen Theatergötter Dionysos und Apollon haben es gefügt, daß ich rechtzeitig für zwei Vortragsmanuskripte über Schauspielmethoden nachdenke, die ich bisher je einem dieser Götter zugeordnet habe: *rituelles Spiel und Stanislawskimethoden*.

Ulrike Hankes Hinweis nach der Diskussion zu meinem ersten Vortrag, daß sich die „dionysischen“, die rauschhaft tänzerischen alogischen rituellen Spiele schnell totlaufen, und daß sie dazu übergegangen sei, diese mit Texten zu konfrontieren (ein Vorgang, der in meiner eigenen Praxis ähnlich abgelaufen war), bedeutet für mich einen zusätzlichen Anstoß, über das Verhältnis von Rausch und Nachahmung, von Emotion und Logik, von Dionysischem und Apollonischem in der Schauspielkunst nachzudenken.

Das Theater hat sich aus dem Dionysoskult entwickelt. Der bocksfüßige Dionysos war ein Gott der Fruchtbarkeit und des Rausches, der jedes Jahr zur Sonnenwendfeier getötet und verzehrt, im Winter wiedergeboren wurde und im Frühjahr seine reife Manneskraft erreichte.

Bei den Dionysosfeiern identifizierten sich die Menschen mit seinem Gefolge, den Satyrn und Mänaden, indem sie in Tiermasken orgiastisch tanzten.

In dem Augenblick, da aus dem Ritus Theater wird, werden die Tiermasken durch menschliche Masken ersetzt (!) und (so Hensel 1966: S. 18) es tritt „ein einzelner vor diesen Chor und antwortet ihm in einer Wechselrede. Ein unerhörter Augenblick in der Geschichte des Theaters: aus der Masse der maskierten und berauschten Gottesdiener löst sich ein ‚Antwortender‘, gibt und verlangt Auskunft, gibt und verlangt Rechenschaft - über sich, die Götter und das Schicksal.“

Diese Wechselrede ist allerdings noch nicht Nachahmung, noch nicht „Abbildung von Geschehnissen zwischen Menschen“ (Brecht 1967: S. 663). Das geschieht erst durch mindestens zwei Schauspieler, was durch Aischylos etwa 484 v. u. Z. vorgenommen wird. In den folgenden nur achtzig Jahren, in denen das entsteht, was wir noch heute als griechische Tragödie wahrnehmen, gibt es eine stete Entwicklung weg vom rauschhaften tanzenden und singenden Chor, hin

## Nachahmung und Rausch

zur argumentierenden Nachahmung menschlicher Geschehnisse, weg vom dionysischen Ritus, hin zur apollinischen Kunst, bis schließlich Euripides mit dem Mythos, mit den Göttern und besonders eindrücklich mit Dionysos (in den Bacchen) abrechnet. Dieser theatrale „Diskurs der antiken Tragödie“ bedeutet zugleich, wie Lehmann in seiner Habilitationsschrift entwickelt, „die Konstitution des Subjektes“. (1991: Untertitel)

Fazit: Nachahmung menschlicher Verhaltensweisen zielt auf den Einzelnen, Rausch auf die Gemeinschaft der Menschen und auf die Verbundenheit der Menschen mit dem kosmischen Geschehen.

Ist also Nachahmung das rationale Element des Theaters, während Musik und Tanz sowie das Chorische die irrationalen oder emotionalen Züge ausmachen?

Lehmann verweist darauf, daß das griechische Wort *Mimesis*, das gemeinhin mit Nachahmung übersetzt wird, „tänzerisch-musikalische Darstellung“ bedeutet (1991: S. 154). *Mimesis* enthält also auch rauschhaft-magische Anteile.

Dieser Zauber ist der eigentliche Grund für Platon, die Tragödie, das Theater überhaupt, aus dem Diskurs der Gemeinschaft über die verbindlichen Normen eliminieren zu wollen.

Ähnlich sieht Brecht in der - aller rauschhaften, tänzerischen musikalischen Elemente baren - Nachahmung des bürgerlichen Literaturtheaters immer noch zu viel Magie: er will sie durch Verfremdung brechen, unter anderem durch distanzierende Spielweise und durch Gesänge(!).

Im heutigen Literaturtheater ist der Anteil von Rausch allerdings den meisten Theatererneuerern unseres Jahrhunderts zu gering. Schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts stimmte Nietzsche wieder einen „Bocksgesang“ an. Er argumentierte 1872, daß ohne das Dionysische der Tragödie der eigentliche Tiefgang, ihre Tragik, abhanden gekommen sei, wendete gegen das rationale Denken der sokratischen Philosophie, die in der Aufklärung wieder die beherrschende Denkform wird, ein, daß der mit ihr verbundene Fortschrittsoptimismus gerade nicht Stärke bedeutet, sondern Dekadenz, und will „die Tragödie aus dem Geiste der Musik“ neubeleben (1953). Fortgeführt wird der Bocksgesang u. a. durch Artaud, der „im Theater unseren Verdrängungen Leben ... verleihen“ möchte (1996: S. 11), im „Theater der Grausamkeit“ „Massenängste“

aufgreifen will, die „sehr viel beunruhigender sind als die irgendeines beliebigen Individuums“ (1993: S. 93 - geschrieben 1933 (!)).

Ihm kommt es darauf an, „die Unterwerfung des Theaters unter den Text zu durchbrechen und den Begriff einer Art von *Sprache zwischen Gebärde und Denken wiederzufinden*“ (Heraushebung von mir). Er will „den Versuch machen, um sagenhafte Figuren, um gräßliche Verbrechen und übermenschliche Aufopferungen ein Schauspiel zu gruppieren, das sich fähig erweist, die in den alten Mythen wirkenden Kräfte auszudestillieren, ohne doch deren verblichene Bilder zu bemühen“ (90). Das bedeutet Abwendung vom psychologischen Theater, vom Individuellen, Hinwendung zum ‚Kollektiven‘, zum ‚Rausch‘, zum ‚Traumhaften‘ (S. 91), zum ‚Magischen‘ (S. 95), zum ‚Chaotischen‘ (S. 95), Auseinandersetzung mit dem Mythos.

Einige der Stichworte treffen auch auf die in den zwanziger Jahren, also ungefähr zur gleichen Zeit, entstandenen Laienspielbewegung zu, insbesondere die Abwendung vom Intellektuellen, vom psychologischen Theater, die Hinwendung zur Gemeinschaft, auch die Rückwendung zu früheren Zeiten. Aber hier unterscheiden sich die Bewegungen fundamental: im Laienspiel handelt es sich um nachromantisches Hinwenden zum Mittelalter, um eine Flucht aus der Industriegesellschaft, um Bestätigung in der naturverbundenen Gemeinschaft, und überhaupt nicht um Zugang zu eigenen chaotischen, destruktiven Impulsen. Eine Haltung wie die Artauds: „Diese von Sinnen ausgehende ... für die Sinne bestimmte Sprache soll sich von vornherein damit beschäftigen, diese zufriedenzustellen. Das ist kein Hinderungsgrund dafür, daß anschließend alle ihre verstandesgemäßen Weiterungen auf allen möglichen Ebenen und in alle Richtungen fortentwickelt werden“ (S. 40), eine solche Zielsetzung ist der musischen Bewegung, ist dem bürgerlichen Laienspiel fremd. Ein Theater Artauds wäre von der nationalsozialistischen Massenbewegung bekämpft worden, weil es über die Kräfte, die sie benutzte, aufgeklärt hätte, die Laienspielbewegung konnte nahtlos integriert werden.

Die weitere Entwicklung über Grotowski, Barba, Brook, die „Now-Theatre“ Bewegung (der auch das „rituelle Spiel“ Schläges verpflichtet ist), Teile der Freien Theaterszene, Wilson, Pina Bausch und Reinhild Hoffmann, und auch wohl der „anschwellende Bocksgesang“ von Botho Strauß sei hier erwähnt, um mit Lehmann zu konstatieren:



„Indem das innovative Theater vom Primat der dramatischen Narration Abschied nimmt, berührt es sich ... eigentümlich mit den europäischen Anfängen des Theaters“ (1991: S. 2).

Allerdings ist es notwendig, sich die Unterschiede zwischen den historischen Situationen deutlich zu machen:

Es kann heute nicht darum gehen, sich dem Mythos als altneue Glaubensform zu öffnen (wie es teilweise in der Esoterikbewegung geschieht), es kann auch nicht darum gehen, den Schatz des verschütteten „kollektiven Unbewußten“ einfach wieder freizuschäufeln, wie es teilweise in kunsttherapeutischen oder traumtherapeutischen Zusammenhängen in Anlehnung an C. G. Jung geschieht. Zwar sind im Mythos elementare Erfahrungen überliefert, aber wir können uns nicht einfach an Mythen über die Entstehung der Welt und des Lebens oder an die sie bewegenden und zusammenhaltenden Kräfte anschließen, also hinter die Erkenntnisse der Naturwissenschaft zurückfallen - daran ist zu Beginn der Neuzeit schon die Kirche gescheitert, noch können wir hinter die Aufklärung mit ihrer Ausbildung des Subjektiven und der Wahrheitssuche im Diskurs zurückfallen.

Wir können auch heute nicht mehr übersehen, daß Mythen kulturabhängig, herrschaftsabhängig, zeitabhängig mit bestimmten Intentionen formuliert wurden, noch schließlich können wir uns mit den archaischen Mythen zufriedengeben, weil die industrialisierte Welt nach neuen Mythen verlangt oder sie schon hervorgebracht hat.

Ein letztes noch: wir haben in der griechischen Theaterentwicklung den wohl nicht wieder rückgängig zu machenden Weg vom mythischen Denken zur Aufklärung vor Augen. Ebenso die Tatsache, daß die christliche Kirche diese Abwendung von der Aufklärung über ein Jahrtausend betrieben hat und daran gescheitert ist. Allerdings muß man einräumen, daß die Zeiten der Aufklärung wesentlich kürzer waren, und daß die Aufklärung der Neuzeit eine tödliche Gefahr für das Leben heraufbeschworen hat, also noch viel gravierender zu scheitern droht. Wir können und müssen die Defizite aufarbeiten, welche der einseitige Fortschritt des Rationalen hinterlassen hat, Defizite, die nicht nur das künstlerische und religiöse Empfinden beklagt, sondern die auch vom wissenschaftlichen Denken festgestellt werden, aber es kann nicht darum gehen, die Ratio durch das Gefühl oder das Individuelle durch das Kollektive zu ersetzen, sondern nur

## Nachahmung und Rausch

darum, sie zu ergänzen, also eine „Sprache zwischen Gebärde und Denken wiederzufinden“ (Artaud).

Die neue Konzentration auf das Mythische scheint mir vor allem vorübergehend geboten, um eine gesicherte Grundlage für den eigentlich notwendigen Diskurs zwischen mythischem und logischem Denken, zwischen der „Vernunft der Affekte“ (von Weizsäcker 1977: S. 100) oder dem „Leibwissen“ (von Schakenburg, 1994, Titel) einerseits und dem rationalen Denken andererseits zu etablieren.

Fazit: Das griechische Theater hat uns die Verbindung von mythischem und aufklärerischem, von rauschhaftem und abbildendem Schauspiel vorgeführt. Ehe diese Verbindung heute wieder möglich wird, muß das dionysische rauschhafte Theater sich neben dem nachahmenden entwickeln, da beide Aspekte gebraucht werden.

Wir stehen heute vor einer ähnlichen Lage wie die sokratischen Philosophen (Sokrates, Platon, Aristoteles).



Angesichts der existentiellen Gefährdung der eigenen Kultur - der peloponnesische Krieg hatte den Untergang Griechenlands schon aufscheinen lassen, die „Konstitution des Subjektes“ ließ ähnliche Gefahren sichtbar werden wie heute: die „kurzsichtige Rationalität ihrer Einzelinteressen“ (von Weizsäcker 1986: S. 70).

Eine neue Ethik mußte entwickelt werden, die beide Gefahren bannte.

## Nachahmung und Rausch

Platon versuchte dies, indem er den Mythos (also die Religion und die mit ihm - wenn auch nur noch dialektisch - verbundene Kunst) abwertete und den Logos, die Vernunft, aufwertete, ihr in der „höchsten Vernunft“ bzw. der höchsten reinen „Idee“ Göttlichkeit verschaffte.

Dieses Paradigma behielt philosophisch Gültigkeit bis zu Hegel, der die Weltvernunft noch einmal gedanklich untermauerte, und wirkt auch heute noch weiter. Unterstützt wurde es in diesem Punkte durch die christlich-jüdische Religion, die im Schöpfungsmythos schon zwei Jahrhunderte früher den Geist Gottes und das Wort über die Welt gesetzt hatte, und diese Glaubensgewissheit im Evangelium des Johannes noch einmal stützte: „Im Anfang war der Logos, und der Logos war bei Gott, und Gott war der Logos“.

Platons Weg aus der Krise erscheint versperrt, denn was der entfesselte Logos bewirken kann, wird in der Krise unseres Jahrhunderts sichtbar. Dennoch versuchen nach einem Bericht von Habermas nach über hundertjähriger Metaphysikkritik wieder wichtige Philosophen bei Platon anzuknüpfen. Er berichtet von diesen Bestrebungen „wenigstens einen Zipfel des Absoluten ... zu erschaffen“ kritisch, aber mit Sympathie, vorausgesetzt, sie stoßen von der „Subjektivität zur Intersubjektivität“ vor (1985: S. 905). Diese Gedanken der philosophischen Intersubjektivität führte er dann in seinen Vorlesungen „Der philosophische Diskurs der Moderne“ weiter aus (1988: S. 344 - 379).



Mir scheint dieser nur philosophische Diskurs nicht weiterzuführen, es sei denn, er stellt sich in den Dienst einer umfassenden Vernunft, die sowohl pragmatische wie religiöse wie schließlich auch künstlerische Ansätze einbezieht.

Wie ein solcher Diskurs zwischen zwei der genannten Bereiche, der Religion und der Wissenschaft, aussehen könnte, skizziert von Weizsäcker in seiner Initiative zu einer „Weltversammlung der Christen für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung“ mit dem Titel „Die Zeit drängt“ (1986, Zitate nach der 2. Auflage 1987). Für die Überwindung der Krise der Neuzeit erscheint ihm „Als einzige Chance eine Leistung gemeinsamer Vernunft. Diese müßte sich gegen die kurzsichtige Rationalität der Einzelinteressen durchsetzen und gegen die starken Affekte, die diese Interessen begleiten. Ich kann mir nicht vorstellen, daß jemand den notwendigen Bewußtseinswandel vollziehen kann, der nicht durch die Verzweigung hindurchgegangen ist und den nicht der Affekt der Nächstenliebe aus der Verzweigung gerettet hat“ (1987: S. 70).

In diesen Zitaten erscheint die gesamte Komplexität der notwendigen Aufgabe: der Zusammenhang der Weltprobleme, deren Gefahren die Journalistik heute mit kriegerrisch-apokalyptischen Bezeichnungen ausdrückt: „Armutsbombe“, „Atombombe“ und „Krieg gegen die Natur“, die Kräfte, welche der Bewältigung der Krise entgegenstehen, ... Subjektivismus und die Kombination von kurzsichtiger Rationalität und starken Emotionen sowie die ungeheuer schwere Aufgabe: der kurzsichtigen Rationalität einen noch stärkeren gemeinsamen Affekt entgegenzustellen.

In diesem Diskurs zwischen Religion und Wissenschaft müssen sich beide verändern, indem sie aufeinander hören.

Dies könnte auch ein Beispiel für einen Diskurs zwischen Wissenschaft und Kunst sein, die ja, wenn es um die Beziehung von Rationalem und Affektivem geht, gleichfalls angesprochen sein müßte. Hierbei müßte der Theaterkunst, wie am Beispiel des griechischen Theaters ausgeführt, ein besonderer Stellenwert zukommen, denn es geht ja um einen Diskurs über

## Nachahmung und Rausch

Veränderung menschlicher Verhaltensweisen, und da ist Theater als zugleich psychophysisches und rationales Spiel mit Verhaltensweisen und Nachahmung von Verhaltensweisen unentbehrlich.

Anhand der von von Weizsäcker formulierten Aufgaben für das Überleben kann man gut die Möglichkeiten des Theaterspiels und seiner verschiedenen Methoden herausarbeiten. Wenn von Weizsäcker den Durchgang durch die Verzweiflung als *sine qua non* herausstellt, dann muß man sehen, daß die meisten Menschen diesem Gefühl auszuweichen bestrebt sind: z.B. durch Herunterspielen der Probleme oder auch durch Aktivismus.

Sich der Verzweiflung zu stellen ist m. E. als Aufgabe zu sehen, die auch durch rationale Auseinandersetzung entstehen kann. Wir versuchten einen leiblich-seelischen Zugang, indem wir uns mit Mitteln des rituellen Spiels nach Schläge den Bildern der Apokalypse des Johannes näherten. Die Apokalypse enthält schon die drei auch von Weizsäcker herausgestellten Geißeln der Menschheit: Hunger und Ungerechtigkeit, Krieg sowie selbstverschuldete Naturkatastrophen.

Ritueller Spiel erscheint mir die tiefgreifendste Methode, Ängste und Hoffnungen des Unbewußten aufsteigen zu lassen und sich ihnen dadurch zu stellen. Jammer und Schauer zu erregen ist nach Aristoteles die Aufgabe der Tragödie. Bei ihm geschieht dies mit dem Ziel, von derlei schädlichen Trieben gereinigt zu werden. Heute jedoch darf es nicht um Katharsis gehen, sondern im Gegenteil darum, die Ängste zu nutzen, um die sie auslösenden Gegebenheiten zu verändern. Erst bei einer solchen Langzeitwirkung gibt es vielleicht eine realistische Hoffnung.

Vorbild war eine Aufführung der Troerinnen des Euripides, mit ähnlichen Mitteln gestaltet durch das „LaMamaTheatre“, die ich vor ca. 25 Jahren sah, und deren Bilder mich noch heute verfolgen. Eine ähnliche Wirkung ist von keinem der zahlreichen Antikriegsstücke, die ich sah, ausgegangen.

Geht es dagegen um einen beständigen ethischen Affekt wie „Nächstenliebe“, dann ist seine exemplarische Darstellung nicht vom rituellen Spiel zu erwarten. Der der „Nächstenliebe“ verwandte Impuls im Theater ist die Nachahmung, die Identifikation mit der anderen Rolle, mit der Haltung anderer Menschen, selbst der fremdesten Charaktere. „Einfühlung“ in die fremde

Haltung bedeutet zunächst große Distanz zur eigenen, dann aber auch das Aufspüren der fremden, ja selbst der abgelehnten Haltung in sich selbst.

Auf diese Weise entsteht Verständnis des Fremden, entsteht Toleranz. Das Fremde, Abgelehnte, Feindliche in sich akzeptieren und sogar lieben lernen, wäre sowohl Haltung eines Stanislawski-Schauspielers wie ein Schritt zum christlichen Gebot des „Liebet Eure Feinde ...“ wie auch zu der für einen Wissenschaftler elementaren Grundvoraussetzung, die Position eines zu kritisierenden zunächst so zu vertreten, als wäre sie die eigene, um sie erst dann durch Kritik zu überwinden. Hierin liegt der unaufgebbare Fortschritt in der Ausbildung des reifen Subjekts, und von hier aus vor allem legitimiert sich ethisch die einführende, identifizierende Methode Stanislawskis in der Theaterpädagogik sowie der Verfremdung bei Brecht.

Diese Methode bewährt sich schon im Improvisationstheater, im Rollenspiel, bei dem sich die Spielgruppe ihre zu spielenden Rollen selbst formulieren oder gesehene Gestalten aufgreifen kann. Sie entwickelt jedoch ihre besondere Bedeutung, wenn sie sich an dem vorformulierten Gegenüber, an der Rollenfigur eines Autors abzuarbeiten hat. In der Übernahme einer fremden Rolle, einer fremden Sprachdiktation, der Einfühlung in Haltungen, die ein Autor in einer „dem einzelnen unerreichbaren Form vorgegeben“ hat (Brecht 1964: S. 1023), liegt die von keiner anderen Methode erreichte Chance. Brecht verweist in seinen „Stanislawskistudien“ (Brecht 1967 Bd 16: S. 683) auf die Notwendigkeit der Einfühlung als Durchgangsstation, ehe dann die eigene Kritik durch Distanzierung hinzukommt.

Dies ist die einer redlichen Wissenschaftsübung vergleichbare Haltung, nur daß sie im Theater noch die leiblich-seelische Komponente einbezieht.

Geht man von den drei Problemfeldern Armut, Krieg und Umweltzerstörung aus, dann wird deutlich, daß in der bisherigen Aufarbeitung der Theatermethoden die ersten beiden Probleme



## Nachahmung und Rausch

stärker angesprochen sind als das letzte. Für die Geißeln der Menschheit - Armut und Krieg - hat die anthropozentrische Philosophie und die anthropozentrische Religion überzeugende Haltungen ausgearbeitet, die heute „nur“ wieder einzuholen wären. Für die Bewahrung der Natur gibt es jedoch keine ähnlich „griffigen“ Gebote, im Gegenteil, es gibt scheinbar entgegengesetzte Gebote: „Machtet Euch die Erde untertan“ und „Seid fruchtbar und mehret Euch“ sind in ihrer wohl mißverstandenen Auslegung heute Haltungen, die das Problem erst verursachen. Wenn auch Michael Schlitt in seiner „Umweltethik“ den anthropozentrischen Ansatz als den einzig erfolgversprechenden herausarbeitet (1991: S. 123 ff), erscheint mir hier ein emotionales Defizit, das m. E. von der - durch Metaphysik und Christentum bewirkten - Ausrichtung des Menschen auf das Göttliche und der Unterdrückung seiner naturhaften „tierischen“ Anteile herrührt.

Solange der Mensch - so Eugen Fink - nur eine Transzendenz zum Göttlichen und keine Transzendenz zum Weltlichen anstrebt, wird er keinen unmittelbaren Bezug zum Weltlichen erreichen. Die neuere Philosophie bietet für diesen Impuls endlich neue Ansätze. So heißt es bei Riedel: „Im Gegensatz zur Metaphysik, wo der Mensch wissen sollte, daß er mit dem Göttlichen verwandt ist, muß er nun wissen, daß er mit Tier und Pflanze verwandt ist. Er muß seine eigenen Maßstäbe in der Erfahrung des Tierischen in ihm erst selbst erringen. Diese Maßstäbe in der Erfahrung zu finden, das ist die Aufgabe des Experiments Kunst“ (Riedel 1991: S. 460). Bezieht man dies auf die Schauspielmethoden, dann sind im dem Mythos zugewandten rituellen Spiel mehr anschlussfähige Elemente vorhanden als im Theater der Nachahmung. Beide gehen im Spielvollzug von der Leiblichkeit des Menschen und seinen Impulsen aus. Der Stanislawski-Schauspieler muß quasi vergessen, daß sein Handeln dem Wort des Autors folgt, er muß das Wort aus seinem Handeln neu entstehen lassen, beide gehen auch von der „Vernunft der Affekte“ aus (Stanislawski hat sein System u. a. entwickelt, um für dieses „Andere der Vernunft“, wie man heute sagt, zu befreien). Aber wohl nur das rituelle Spiel kann einen zum Aufdecken „tierischer“ Impulse in sich führen, die etwa dazu führen, einen anderen Menschen, ein „Opfer“ im Spiel zu zerreißen und zu fressen, wie wir es in einem Apokalypsespiel erlebt haben - Dionysos läßt grüßen: Vielleicht sollten doch wieder die Tiermasken übergestülpt und anverwandelt werden oder die Einfühlung in den Zustand der Pflanze,

etwa als Baum oder als Lotuspflanze, wie es in den chinesischen Qui-Gong-Übungen angeregt wird, erlebt werden (Zöllers 1987).

Von hier aus gesehen könnte es doch Sinn machen, nicht nur auf das mythische Theater der Griechen zurückzugehen, sondern noch einen Schritt weiter zurück zur Auffassung einer göttlich belebten Natur. Nur daß wir Heutigen uns der Tatsache bewußt sind, nicht fremden Göttern in der Natur zu begegnen, sondern einer uns verwandten Seinsweise.

Gernot Böhme führt diesen Gedanken weiter und macht ihn insbesondere für eine Ästhetik des Theaterspiels noch griffiger, indem er von der leiblichen Anwesenheit des Menschen ausgeht, „das heißt, die Natürlichkeit des Menschen wird hier ebenso ernst genommen wie die Tatsache, daß er mit der Natur“ (was bei Böhme immer auch seine eigene Natur bedeutet) „und in Auseinandersetzung mit ihr leben muß“ (1991: S. 477).

Den gleichen Gedankengang hatte Fink schon 1960 noch tiefgreifender angesprochen: ein von der metaphysischen Überformung befreites Spiel, das nicht mehr auf eine Ekstase zum Überirdischen abzielt, könne eine „Ekstase des Menschen zur Welt und als Rückschein der Welt in den weltoffenen Menschen“ als „kosmisches Gleichnis“ erreichen (1960: S. 230 ff).

Fink weist damit dem Spiel (bei ihm synonym für Kunst) - nach der umfassenden Bedeutung in mythischer Zeit, der stark eingeschränkten Funktion in der metaphysischen Zeit - wieder eine Aufgabe bei der Suche nach Wahrheit zu, die m. E. über die „Vernunft der Affekte“ Weizsäckers (1975: 100) hinausgeht, weil in ihm noch eine andere Seinsweise und der Bezug zum gesamten Kosmos aufscheint.

### Literatur:

- Böhme, G., Für eine ökologische Naturästhetik. Ein Gespräch, in: Rötzer, F., (Hg.) Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt/M 1991.
- Brecht, B., Schriften zum Theater, in: Gesammelte Werke in 20 Bänden, Frankfurt/M 1967.
- Fink, E., Spiel als Weltsymbol, Stuttgart 1960.
- Habermas, J., Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M. 1984.
- Hensel, G., Spielplan, Frankfurt/M. 1966.
- Kommerell, M., Lessing und Aristoteles (1940).

## Nachahmung und Rausch

- Kranz, W., Griechische Philosophie, Wiesbaden 1950.
- Nietzsche, F., Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik, Stuttgart 1953.
- Lehmann, H.-T., Theater und Mythos, Die Konstitution des Subjekts. Im Diskurs der antiken Tragödie, Stuttgart 1991.
- Riedel, M., Rehabilitation des Naturschönen. Ein Gespräch, in: Rötzer, F., (Hg.) Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt/M. 1991.
- Schlitt, M., Umweltethik. Paderborn-München-Wien-Zürich 1992.
- Stanislawski, K. S., Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst im schöpferischen Prozess des Erlebens, Berlin (West) 1984.
- Stankewitz, W., Zur Bedeutung von Stanislawskis Methoden für Theater im sozialen Bereich, in: Ahrends, G., (Hg.) Konstantin Stanislawski. Neue Aspekte und Perspektiven, Tübingen 1992.
- Weizsäcker, C. F. von, Die Zeit drängt, München-Wien 1986.
- ders., Das Schöne, in: ders., Der Garten des Menschlichen, München 1977.
- Wolf, F. A., Körper, Geist und neue Physik, Frankfurt/M.-Leipzig 1993.
- Zöller, J., Das Tao der Selbstheilung. Die chinesische Kunst der Meditation in der Bewegung, Berlin 1987.

Anschrift des Verfassers:

Bäderstraße 192  
Sehestedt  
26349 Jade

## Interkulturelles Lernen und Theater

Wolfgang Sting

Damit der Titel nicht die Schlußfolgerung nährt, man könne durch Theater und Theaterpädagogik gesellschaftliche Problemfelder einschneidend beeinflussen, möchte ich zwei einschränkende Thesen voranstellen.

Theaterarbeit ist keine pädagogische Veranstaltung oder Methode, die irgendwelche Lernerfolge garantiert.

Theaterarbeit löst keine gesellschaftlichen Probleme.

Daß wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben, läßt sich heute kaum noch in Frage stellen, doch wie wir mit dieser Situation umgehen, steht zur Debatte und wirft viele Fragen und Probleme auf. Die drei klassischen Formen, mit Fremdem umzugehen: Liquidation, Separation bzw. Ghettoisierung oder Assimilation bieten keine Lösungen, die einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit stellen Herausforderungen an alle gesellschaftlichen Kräfte, Individuen und Institutionen, an die Kunstform Theater genauso wie an die Pädagogik, um die zwei herauszugreifen, die für unseren Kontext „Interkulturelles Lernen und Theater“ interessant sind. Wie eingangs betont, ist eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten von Kultur- und Theaterarbeit

angebracht, um keine falschen Erwartungen aufkommen zu lassen. Schon Adorno hat auf das permanente Dilemma künstlerisch-kultureller Arbeit hingewiesen, die in ihrer ästhetischen Auseinandersetzung gesellschaftliche Probleme aufgreift, die sie mit ihren Mitteln nicht zu lösen vermag. Dieses Dilemma, so Adorno, „entspringt dem unversöhnten gesellschaftlichen Antagonismus, den Kultur heilen möchte und als bloße Kultur nicht heilen kann“ (Adorno 1962, 170). Kulturarbeit kann, wenn überhaupt, nur auf der Subjektebene Wirkung zeigen, indem sie Gruppen oder einzelnen Anregungen, momentane Orientierungshilfen oder Experimentier- und Suchräume anbietet.

Meine Ausführungen, die überprüfen wollen, inwieweit Theater und theaterpädagogische Arbeit interkulturelles Lernen anregen kann, gliedern sich in drei Hauptpunkte.

1. „Warum fuchtelten die Franzosen mit den Armen?“ Oder die Grenzen interkultureller Erziehung.

Dieser Abschnitt möchte umreißen, was interkulturelle Erziehung beabsichtigt und inwieweit sie Verständnis und Akzeptanz anderer Kulturen fördern kann.

## Interkulturelles Lernen und Theater

2. „Keiner fragt, Politiker antworten.“ Oder das dialogische Prinzip von Theaterpädagogik.

Dieser Szenespruch soll die Tendenz andeuten, daß traditionelle Kommunikationsformen, besonders die, die in der Politik gepflegt werden, immer weniger Zuhörer finden. Dieser Punkt thematisiert das Verhältnis von Theater und Pädagogik und welche Kommunikations- und Lernformen Theaterarbeit anbieten kann, den Austausch zwischen Menschen und Kulturen vitaler zu gestalten.

3. „Der soziale und kulturelle Mittelpunkt liegt am physischen Rand.“ Oder die Kultivierung des Unterschieds.

Die Beobachtung aus der Biologie, daß das Biotope am Rand am lebendigsten und kreativsten ist, überträgt der amerikanische Sozialwissenschaftler Richard Sennett (1991) auf gesellschaftliche Lebensräume. Theaterarbeit ist auch dort am spannendsten, wo Gegenläufiges, Andersartiges, Unbekanntes oder Ungewöhnliches aufeinandertrifft und Neues entsteht. So entstehen neue Bilder, neue Sehgewohnheiten und andere Formen der Begegnung. Genau das möchte Theaterpädagogik vermitteln.

### Warum fuchteln die Franzosen mit den Armen?

oder:

#### Die Grenzen interkultureller Erziehung

Um die Schwierigkeit aufzuzeigen, der sich interkulturelle Erziehung und jede interkulturelle Bemühung stellen muß, andere Kulturen und Sprachen in ihrem vollen Bedeutungsgehalt zu verstehen, möchte ich den Dialog „Warum fuchteln die Franzosen?“, den Gregory Bateson (1985) aufgezeichnet hat, zitieren:

„Tochter: Pappi, warum fuchteln die Franzosen mit ihren Armen herum?“

Vater: Was meinst du?

Tochter: Ich meine, wenn sie reden. Warum fuchteln sie mit ihren Armen herum und so?

...

Vater: Was denkst du? Ich meine, auf welche Gedanken kommst du, wenn ein Franzose mit seinen Armen herumfuchtelte?

Tochter: Für mich sieht das albern aus, Pappi. Aber ich glaube nicht, daß es auf andere Franzosen genauso wirkt. Sie können sich nicht alle albern vornehmen. Denn wenn es so wäre, würden sie damit aufhören. Oder?“

(ebd., S. 39)

...

„Vater: Augenblick mal. Die Frage ist doch, was drückt ein Franzose einem anderen gegenüber aus, wenn er mit den Armen herumfuchtelte? ...er sagt ihm zum Beispiel etwas darüber, was er von dem anderen hält.“

(ebd., S. 40)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs führt der Vater (Gregory Bateson) aus, daß sich die Bedeutungsgehalte von Worten und Gesten wesentlich unterscheiden. Wir glauben, eine fremde Sprache oder Kultur zu verstehen, verstehen aber nur oberflächlich die Worte und können mit den sonstigen Zeichen und Gesten, die vielleicht die wichtigen Botschaften enthalten, wenig anfangen.

„Vater: Es geht nämlich darum, daß die Mitteilungen, die wir in Gesten austauschen, gar nicht dasselbe sind wie irgendeine Übersetzung dieser Gesten in Worte.

...

Es geht darum, daß es überhaupt keine bloßen Worte gibt. Es gibt nur Worte entweder mit Gesten oder mit einem Tonfall, oder mit sonst irgendwas in dieser Art. Aber natürlich kommen Gesten ohne Worte dauernd vor.“

(ebd., S. 43)

Das Gespräch endet so:

„Tochter: Pappi, wenn sie uns in der Schule Französisch beibringen, warum bringen sie uns dann nicht auch bei, mit den Händen herumzufuchteln?“

Vater: Ich weiß nicht. Bestimmt nicht. Das ist wahrscheinlich einer der Gründe, warum es den Leuten so schwer fällt, Sprachen zu lernen.“

(ebd.)

Und andere Kulturen zu verstehen, könnte man ergänzen.

Vielleicht ist hier schon ein erster Verweis darauf zu entdecken, was Theater vermitteln kann. Nämlich das, was nicht allein über verbale Kommunikation mitteilbar oder durch rationales Denken erschließbar ist. In der Theaterarbeit heißt das, außer dem Text auch Subtext wahrnehmen und formulieren zu können. Das Vermögen, sich über die Worte hinaus auch in Gesten und komplexeren Bildern auszudrücken, ermöglicht zwangsläufig eine differenziertere Mitteilung über eine andere Kultur. Doch davon später.

Mit dem Gesprächsbeispiel möchte ich auf eine Überschätzung der Möglichkeiten interkultureller Erziehung hinweisen. Die guten Intentionen interkultureller Erziehung vermitteln uns Einblicke in andere Kulturen, Denk- und Lebensweisen, bringen uns aber nicht das „Fuchteln mit den Armen“ bei. Das Aktivsein an der Oberfläche darf nicht dazu verleiten zu meinen, schon zum Kern und zu Lösungsstrategien der Probleme einer multikulturellen Gesellschaft vorgedrungen zu sein. Ein buntes Fest mit kulinarischen und musikalischen Akzenten schafft Erlebnisse und Begegnungsmöglichkeiten für multikulturelle Sympathisanten, die wirklichen Verständigungsschwierigkeiten, die sozialen und politischen Probleme können dabei kaum thematisiert werden.

Der Alltag interkultureller Erziehung gestaltet sich natürlich wesentlich zäher als die theoretischen Konzepte das vorsehen. Die pädagogische Programmatik muß sich sogar den Vorwurf der Ideologisierung und Verschleierung gefallen lassen, insofern die wahren sozialen Probleme ausschließlich in individualisierender und pädagogisierender Weise betrachtet und behandelt werden (vgl. Radtke 1988).

### Ziele und Vorgehensweisen interkultureller Erziehung

Interkulturelle Erziehung versucht, durch ein Stufenmodell Lernprozesse über die fremde und andere Kultur in Gang zu setzen, die letztlich die Subjekte befähigen sollen, gleichberechtigte Beziehungen zwischen Einheimischen und Einwanderern zu pflegen. Aus den unterschiedlichen Ansätzen interkulturellen Lernens lassen sich folgende gemeinsamen Grundprinzipien zusammenfassen: Anerkennung der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Kulturen, Akzeptanz und

## Interkulturelles Lernen und Theater

Toleranz des Anderen, Aushalten des Fremden auch als Infragestellen des Eigenen. (vgl. Barth 1992, S. 179)

Sandhaas (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1991, S. 11f) formuliert fünf aufeinander aufbauende Schritte interkulturellen Lernens:

1. Wahrnehmung und Relativierung: zuerst einmal geht es um das Wahrnehmen und Sich-Bewußtwerden der fremden Kultur, ohne sich vor ihr zu fürchten oder sie gleich abzulehnen, um zu begreifen, daß sie einen eigenen Wert besitzt.
2. Tolerieren und Verstehen: der nächste Schritt besteht darin zu erkennen, daß die zuvor wahrgenommene andere Kultur eine eigene Identität besitzt, die man verstehen kann, weniger emotional als verstandesgemäß.
3. Akzeptieren und Respektieren: die wahrnehmbaren kulturellen Unterschiede sollen als gültig anerkannt werden, ohne sie zu bewerten.
4. Bewerten und Beurteilen: Die Differenzen, Stärken und Schwächen der anderen Kultur werden in das eigene kulturelle Wertesystem eingeordnet.
5. Selektive Aneignung: Elemente der anderen Kultur werden als eine Bereicherung des eigenen Denkens und Handelns betrachtet.

Das Ziel interkulturellen Lernen besteht darin, „neben der Fähigkeit, Handlungsfähigkeit für einen anderskulturellen, veränderten Kontext zu erwerben, auch die Bereitschaft, die Sinnhaftigkeit von Regeln aus anderen Kulturen zu unterstellen“ (Friesenhahn 1993, S. 133f). Das heißt, man braucht nicht nur Deutungswissen, um eine andere Kultur zu begreifen, sondern auch Handlungswissen. Neben den kognitiven muß es auch sinnliche und handlungspraktische Elemente geben. Hier sehe ich einen zweiten Verweis auf die Theaterarbeit. Denn im Theaterprozeß verbinden sich kognitive, sinnliche und handlungspraktische Dimensionen auf lustvolle Weise. Pestalozzi nannte das Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Die Grenzen interkultureller Erziehung liegen in dem Ansatz, Verhaltensänderungen primär über die kognitive Schiene des Begegnens, des Verstehens und des Bewußtwerdens anzustreben, wobei die Ebene des „Fuchtelns mit den Armen“ kaum tangiert wird.

### Keiner fragt, Politiker antworten

## Interkulturelles Lernen und Theater

### Oder: Das dialogische Prinzip von Theaterpädagogik

Die Einsicht, daß durch das Medium Theater Lernprozesse initiiert oder unterstützt werden, hat eine lange Tradition. Die Geschichte des Vorführtheaters mit erzieherischer Absicht beginnt schon mit dem Katharsismodell der Griechen. Auch das „Lernen durch Theaterspiel“ für bestimmte pädagogische Zwecke findet sich bereits in der Antike, wo das Theaterspiel zur Sprach- und Rednerschulung eingesetzt wurde. Verschiedene Schultheaterformen ab dem 16. Jahrhundert von Martin Luther über Christian Weise bis zum Dramolett der Aufklärung versuchten, das Lernen der lateinischen Sprache, politischer Zusammenhänge oder einfach von Gehorsam eingängiger, plastischer und anregender zu gestalten. Aus den theaterpädagogischen Konzepten der 20er Jahre von Walter Benjamin oder Bert Brecht mit implizit politischem Aufklärungsanspruch finden sich noch Spuren in der heutigen theaterpädagogischen Arbeit.

Dennoch ist die heutige Theaterpädagogik eine eigensinnige und eigenständige Bewegung, die ihre historischen und theoretischen Bezugspunkte in der kulturkritischen Aufbruchsbewegung der späten 60er Jahre hat. Die Geschichte des Freien Theaters und der Soziokultur (ohne auf beide Bewegungen hier näher eingehen zu können) haben die heutigen Konzepte von Theaterpädagogik maßgeblich beeinflusst. Erst aus diesem anderen und erweiterten Verständnis von Theater und Kultur konnte sich eine Theaterarbeit entwickeln, die auch außerhalb der Institutionen Theater und Schule stattfinden kann und in ihrer Einbeziehung von Körperarbeit und Alltagserfahrungen die soziokulturellen Dimensionen Kommunikation und Partizipation aufnehmen konnte.

Theaterpädagogik heute muß eine positive Dialektik entwickeln, um die vordergründigen Gegensätze überwinden zu können, die sich in den Disziplinen Theater und Pädagogik artikulieren. Theater als Kunstschaffen, das sich in der Einmaligkeit des Kunstprodukts präsentiert, und

Pädagogik als verlässlicher und auf Dauer gerichteter Bildungsprozeß weisen gegensätzliche Grundzüge auf. Punktualität und Kontinuität, Produkt- und Prozeßorientierung scheinen erst einmal unvereinbar zu sein. Georg Lukács (o.J.) jedoch zeigt in „Die Eigenart des Ästhetischen“ auf, daß Kunst in einer Dialektik, die er in die Begriffe „Punktualität“ und „Kontinuität“ faßt, zu begreifen ist. Punktualität ist der Aspekt des eigenen Werks als „Subjekt seiner selbst“. Kontinuität ist der geschichtliche und soziale Zusammenhang, in dem jedes Werk steht und den es ausdrückt. Punktualität als einmalige Eigenbürtigkeit und Uneinholbarkeit von Kunst und Kontinuität als ihre gesellschaftliche Bedingtheit, in die auch pädagogische Prozesse und Absichten einfließen, gehören zusammen. Unter positiver Dialektik verstehe ich, daß man nicht bei den skizzierten Gegensätzen stehenbleibt, sondern sie produktiv und positiv aufeinander bezieht. Erst in der Verbindung von Theater und Pädagogik, ihrer gegenseitigen Durchdringung und Ergänzung entsteht die eigentliche Qualität von Theaterpädagogik.



Theaterpädagogik bewegt sich im Licht der Kunst und im Gegenlicht der Pädagogik. In dem Moment, in dem Theaterpädagogik zum bloßen Mittel oder Methodenlieferanten reduziert wird, verliert sie ihre kommunikative und differenzierende Kraft. Theaterpädagogik sollte sich nicht über eine angeblich wirksame Methode zum Abbau sozialer und gesellschaftlicher Defizite legitimieren. Theaterpädagogik ist künstlerisch-ästhetische Praxis und legitimiert sich über ihre



ästhetische Kraft. Das ästhetische Primat der Theaterarbeit, das künstlerische Moment, von dem das Theater lebt und folglich auch die Theaterpädagogik, ist unhintergebar. „Eine Theatervorstellung ist keine pädagogische Veranstaltung. Das Theater wirkt ..., indem es Theater ist, und keine wie immer kluge pädagogische Konzeption wird einer Aufführung erzieherischen Wert verleihen, wenn diese Erziehung nicht über das ästhetische Vergnügen den Zuschauer erreicht.“ (Hoffmann 1976, S. 208)

Theaterpädagogische Arbeit geht in sozialökologischer Sicht davon aus, daß das Wechselverhältnis Mensch und Umwelt ein dynamisches ist. Der Mensch besitzt danach grundsätzlich die Fähigkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt und wird in diesen Aneignungsprozessen schöpferisch tätig. Theaterpädagogik versucht, diese aktive Auseinandersetzung mit Mitmenschen und Umwelt zu unterstützen. Die dialogische Ausrichtung zeigt sich ferner im Kommunikationsprozeß innerhalb der Theatergruppe sowie in der Einbeziehung der subjektiven Erfahrungswelten der Teilnehmer in den künstlerischen Schaffensprozeß. Theaterarbeit möchte den Menschen nicht belehren, sondern ihm die Möglichkeit zur Selbstentfaltung geben. Schöpferisches Handeln beruht nach Stanislawski (vgl. 1984) auf Erleben, das wiederum erst in der Auseinandersetzung mit Welt, also mit anderen und Gemeinschaft möglich wird. Das führt zu unterschiedlichen Wahrnehmungen von Wirklichkeit. Theaterarbeit soll deshalb nicht einfach Realität abbilden, sondern versuchen, ein Experimentierfeld für die unterschiedlichsten Lebensentwürfe und Sichtweisen darzustellen, nicht nur Erfahrungsverarbeitung wie teilweise im Rollenspiel, sondern Erfahrungsproduktion betreiben.

Während Aufklärungskampagnen und moralische Appelle heute kaum noch jemanden erreichen, arbeitet Theater mit einem anderen, breiteren Kommunikationsrepertoire. Diese Momente des sinnlichen Erlebens und der ästhetischen Wahrnehmung, die, so der Jugendforscher Dieter Baacke, kurzzeitige „Intimität und Intensität“ vermitteln, sind ein Schlüssel zur Ansprache Jugendlicher. „Ästhetik scheint der heutigen Sozietät so tief eingeschrieben zu sein, daß ein ästhetischer Zugang die meisten Erkenntnis- und Erfolgsaussichten bietet“, konstatiert Welsch, denn „der Wirklichkeitswandel - von einer Konstruktion der Wirklichkeit zu einer der Imagination - verlangt den Übergang zu einer anderen

## Interkulturelles Lernen und Theater

Form des Begreifens. Daraus erklärt sich die Dominanz des ästhetischen Denkens“ (1988, S. 41). Theater lebt von dieser Kraft der Ästhetik, die andere Erkenntnis- und Kommunikationsweisen ermöglicht. Im theaterpädagogischen Prozeß entstehen aus der ästhetischen Suche und unmittelbaren Spielfreude der Beteiligten neben hoffentlich ausdrucksstarken Theaterbildern auch intensive Gruppen- und Lernprozesse.

Theaterpädagogik als Schule des Sehens versteht Theaterspiel als Ausdrucksschulung sowie als Bewußtwerdung und Mitteilung über sich selbst. Das sind öffentliche und kommunikative Dimensionen, Sehen, was in unserer Welt mit den Menschen geschieht; und sich mitteilen und austauschen über sich selbst, über Mitmenschen, über unterschiedliche Kulturen. Damit kommen wir zum letzten Punkt.

### Der soziale und kulturelle Mittelpunkt liegt am physischen Rand

#### Oder: Die Möglichkeiten interkulturellen Theaters

Als Einstieg möchte ich eine Äußerung wiedergeben, die im Rahmen des Seminars „Interkulturelle Theaterarbeit mit Kindern“ im SS 1993 fiel. In diesem von der Seminargruppe betreuten Theaterprojekt trafen Kinder aus einem Asylantenheim mit Kindern, die ein Jugendhaus besuchen, aufeinander. Flüchtlingskinder, hier aufgewachsene Kinder mit türkischen, jugoslawischen oder italienischen Eltern aus der Nachbarschaft und deutsche Kinder, die zum Teil nur zum Theaterspielen in den Stadtteil kamen. Eine unterschiedlichere Mischung kann man sich kaum vorstellen, entsprechend stark und oft sehr erschreckend war das Bedürfnis, sich immer wieder voneinander abzugrenzen. Beim Abholen der Kinder aus dem Asylantenheim weigerte sich ein moslemischer Junge aus dem ehemaligen Jugoslawien ins Auto zu steigen, weil er nicht neben einem Jungen aus Rumänien sitzen wollte: „Der ißt Schweinefleisch, neben dem sitze ich nicht.“ Das fängt ja gut an, dachte ich, worauf haben wir uns da eingelassen, und erschreckt über die schroffe Äußerung griff ich gleich harmonisierend ein. Im Laufe des Projekts fielen solche Bemerkungen zwischen den Kulturen des öfteren, ohne daß wir darauf viel einen Einfluß nehmen konnten. Die Stammkinder des Jugendhauses griffen die Flüchtlingskinder an oder die echten Türken machten sich über die Halbtürken lustig und verhöhnten sie auf türkisch. Im gleich

## Interkulturelles Lernen und Theater

anschließenden Spiel schienen die Abgrenzungen dann vergessen, zumindest für den Moment. An diesen Äußerungen der Kinder wurde deutlich, wie wichtig es offensichtlich für sie war, sich abzugrenzen und sich so des eigenen Status zu versichern.

Je weniger integriert und selbstbewußt man ist, desto stärker ist die Notwendigkeit zur Abgrenzung, wäre meine These. Das Fremde definitivisch zu fassen, ist ein zu weites Feld, doch der soziologische Klärungsversuch von Alois Hahn scheint mir einleuchtend: „Fremdheit ist keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung.“ (Hahn 1992, S. 23) Wer oder was fremd ist, ist also eine Entscheidung oder Zuschreibung, die auch anders hätte ausfallen können. Fremdheit umfaßt nach Hahn zumindest zwei Dimensionen, fremd ist, was anders ist und fremd ist, was unbekannt, unvertraut oder neu ist. Das Betonen von Differenz und die Differenzierung dienen zur Selbstbewußtwerdung. Wenn man selbstbewußt, sich seiner sicher ist, schwindet die Angst vor anderen und die Ablehnung von anderen.

Kulturelle Bemühungen, auch noch so gut gemeinte, sollen nicht auf eine Angleichung an unsere Standards, eine Normalität, die immer nur die eigene sein kann, hinwirken. Das bedeutet letztlich Assimilation. Kulturelle Ausdrucksformen lassen sich nicht angleichen. Auf politischer Ebene ist eine Angleichung von Einheimischen und Fremden sinnvoll, denn das verschafft soziale Gleichberechtigung und Sicherheit. Die Forderung nach Gleichberechtigung auf kultureller Ebene birgt Fallen, denn einerseits geht sie von einem Defizit der anderen Kultur aus, andererseits setzt sie unsere Normalität als positive Norm.

„Kulturelle Bildung soll nicht am Defizit, sondern an der Differenz ansetzen. Ihr Ziel sollte nicht die ‚Aufhebung eines Mangels‘ (die Angleichung) sein, sondern die radikale Kultivierung der Unterschiede.“ (Krings, 1990, S. 18f) Unterschiede gibt es nicht nur zwischen einheimischen

und fremden Kulturen, sondern auch innerhalb eines Kulturkreises. Brüche, Abspaltungen, Ungleichzeitiges charakterisieren unsere gegenwärtige plurale Kultur und kulturelle Identität. Kulturelle Identitäten sind einem permanenten Wandel unterworfen, nicht zuletzt deshalb ist kulturelle Identität ein problematischer Begriff, der etwas festschreiben möchte, was einem dauernden Veränderungsprozeß unterliegt. Reaktionäre und traditionalistische Kreise operieren mit einem Begriff von kultureller Identität, der Einwanderer auf kulturelle Normen festlegt, die schon beim Verlassen der Ursprungskultur so nicht mehr zutreffen.

Die Kulturjournalistin Eva Krings schlägt deswegen vor: „Nicht kulturelle Identität sollte im

Mittelpunkt stehen, sondern Selbstbewußtsein.“ (ebd., S. 19) Die von Innerlichkeit und Homogenität geprägte europäische Identität wird abgelöst. In der Jugend- und Identitätsforschung wird mittlerweile in Anlehnung an Levi-Strauss von Bastelidentitäten und -Bastelbiographien gesprochen. Man fügt in Bricolagearbeit das zusammen, was man hat



und vorfindet, immer wieder in anderen Mischformen. Brüche und Unzulänglichkeiten stören nicht, man kann flexibel und kreativ mit neuen Einflüssen umgehen. „Identität als Bricolage - anders ist Identität in einer multikulturellen Gesellschaft nicht vorstellbar.“ (ebd.)

Interkulturelle Theaterarbeit kann über die Produktion von Bildern, Zeichen, Symbolen, Tagträumen, Geschichten und Phantasien die Differenz thematisieren, betonen, zuspitzen ohne Wertungen zu treffen. Im Vordergrund steht dann nicht das Harmonisieren der Kulturen, das sowieso nur an der Oberfläche funktioniert, sondern die Macht der Differenz, die Bewußtsein und Selbstbewußtsein und vielleicht andere Zuschreibungen des Fremden schafft. Beim Aufeinandertreffen von Differentem und Unbekanntem entstehen die kreativsten Neuschöpfungen, das meint Sennett (1991) in seinem Plädoyer für eine „Kultur der Unterschiede“ mit der Aussage, daß das Biotop an den Rändern und Übergangsstellen am vitalsten ist. Nur durch derartig vitale

kulturelle und soziale Begegnungen sind Grenzüberschreitungen, Verschiebungen und Mutationen möglich, aus denen „narrative Räume“ (Sennett) entstehen können. Das sind Räume der Kommunikation, des Spiels, des Experiments und der Suche, ohne das Eigene aufgeben zu müssen. Solche Räume, die gekennzeichnet sind durch Öffentlichkeit als politische, Kommunikation als soziale und Differenz als ästhetische Dimension, kann interkulturelle Theaterarbeit schaffen (vgl. Sting 1993). Denn Theaterarbeit vereint diese politisch-soziale und sinnlich-ästhetische Dimension selbstverständlich. In diesem Sinne kann Theater als Ergänzung zum primär kognitiven Ansatz der interkulturellen Erziehung einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten. Interkulturelle Theaterarbeit kann die Ziele der interkulturellen Erziehung aufnehmen und handlungspraktisch umsetzen, ohne ihre theaterspezifischen Momente des spielerischen Experiments, der Übertreibung und Verfremdung oder auch der Irritation aufgeben zu müssen. Vielmehr stellen sich neben den öffentlichen und kommunikativen Funktionen gerade über den Theaterprozeß auf unterhaltsame Weise sowohl kognitive und sinnlich-emotionale als auch fremde und befremdende Erfahrungen, eben Differenzenerfahrungen ein. Differenzenerfahrung, die nicht von Angst begleitet ist, ist ein positives Kulturerlebnis. Darin sehe ich die Hauptaufgabe von interkulturellem Theater.

Schließen möchte ich mit einer Einschätzung darüber, was Kultur- und Theaterarbeit zu leisten vermag. Die eigentliche Orientierung, die Kultur und Theater geben kann, so der Kulturwissenschaftler Clifford Geertz, besteht nicht darin, „unsere tiefsten Fragen zu beantworten, sondern uns mit anderen Antworten vertraut zu machen, die andere Menschen ... gefunden haben“ (Geertz 1991, 43).

## Interkulturelles Lernen und Theater

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Adorno/Horkheimer: *Sociologica II*. Frankfurt am Main.
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Baacke, Dieter (1987): *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim, München.
- Barth, Wolfgang (1992): Interkulturelle Orientierung als ein eigenständiger Ansatz in der Jugendsozialarbeit. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit* 43, 4, S. 177-182.
- Bateson, Gregory (1985): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt am Main.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1991): *Handreichungen für den interkulturellen Schüleraustausch*. Bonn.
- Friesenhahn, Günther J. (1993): Multikulturelle Gesellschaft als pädagogische Aufgabe? Teil I+II. In: *Unsere Jugend* 2+3, S. 77-85 + 130-138.
- Geertz, Clifford (1991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. (2. Aufl.) Frankfurt am Main.
- Hahn, Alois (1993): Erfahrung des Fremden. In: Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg (Hg.): *Erfahrung des Fremden. Vorträge des Sommersemesters 1992*. Heidelberg, S. 23-34.
- Hoffmann, C. (1976): *Theater für junge Zuschauer*. Berlin.
- Krings, Eva (1990): Das Fremde im Eigenen. Kulturelle Bildung und multikulturelle Gesellschaft. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Nr. 49, S. 16-19.
- Lukács, Georg (o.J.): *Die Eigenart des Ästhetischen*. Neuwied.
- Radtke, Frank-Olaf (1988): Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 23, S. 50-56.
- Sennett, Richard (1991): *Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds*. Frankfurt am Main.
- Stanislawski, Konstantin S. (1984): *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst im schöpferischen Prozeß des Erlebens*. Berlin.
- Sting, Wolfgang (1993): *Vernetzung und Wildwuchs. Kulturpädagogische Arbeit in Metropolen*. Essen.
- Welsch, Wolfgang (Hg.) (1988): *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim.

Anschrift des Verfassers:

Universität Hildesheim, Fachbereich II  
Postfach 101363  
31113 Hildesheim

# Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

## Training und Relevanz in der offenen Jugendarbeit

Katrin Kommnick

Die Idee, zusammen mit Jugendlichen an der Wahrnehmung von Emotionen anhand unserer Körpersprache zu arbeiten, entstand aus der täglichen sozialpädagogisch/ kulturpädagogischen Praxis in meiner Einrichtung und aus meinem persönlichem Interesse am nonverbalen Ausdruck.

Als wir Anfang 91 mit dem Aufbau der Einrichtung, einer 3-Raum-Parterre-Wohnung in einem alten Mietshaus, begannen, und verschiedene Kurse, aber auch Aktivitäten im offenen Bereich anboten, hörten wir häufig folgenden Satz: „Das ist ja wie in der Schule.“ Schnell merkten wir, daß ergebnisorientierte Angebote wie Basteln, Malen, Marionettenbau mit Entwicklung eines Puppenstücks, Plastisches Gestalten mit Ton u.ä. sie nicht zum Handeln ermutigten.

Eher gefiel es den damals etwa 9- und 10jährigen Mädchen und Jungen, in der völlig verdunkelten Einrichtung Versteck zu spielen, zu kochen, zu backen und zu essen, ohrenbetäubende Musik zu hören, sich in Höhlen zu verkriechen usw.

Es waren täglich die gleichen Kinder da, selten welche, die direkt wegen eines Kursangebotes kamen (Angebot impliziert immer die Assoziation: Verkäufer und Kunde; es kann nur das gekauft werden, was im Angebot ist; wo bleibt Raum für Eigenes?). So paßten wir uns mehr und mehr den Bedürfnissen der Kinder an, die mehr oder weniger täglich die Einrichtung besuchten.

Oft fanden sie Zugang und Freude am Malen und Gestalten erst, nachdem wir zu Beginn der Neigungsgruppe entweder mit ihnen getanzt hatten, oder sie uns Szenen aus ihrem Alltag vorgespielt hatten. Es war schwer zu durchschauen, was Wirklichkeit und was Wunsch war, da sich die Darbietungen in unseren Augen sehr wirr gestalteten. Die Kinder erzählten in dieser und anderer Art und Weise von massiven Problemen zu Hause und in der Schule.

Karla, beispielsweise, besuchte seit ihrem 9. Lebensjahr unsere Einrichtung täglich. Als sie damals zu uns kam, sprach sie monatelang kein Wort, mit niemandem! Irgendwann erzählte sie, daß sie nachts immer im Bademantel schläft und daß sie trotzdem friert, auch daß sie eines nachts

mit ihrer Mutter ins Krankenhaus gehen mußte und diese geschrien hatte: „Helft mir! Meine Tochter ist schwanger!“. Dem folgten Monate, die sie mit ihrem Bruder bei ihrer Tante verbrachte, da ihre Mutter Patientin der Psychiatrie geworden war.

Oder Sabrina, sie mußte ihrer Mutter morgens öfter Bier besorgen. Mit 13 erzählte sie uns, wie sie die Mutter manchmal anflehte, doch lieber keinen Schnaps zu trinken. Zur gleichen Zeit besuchte sie täglich ihren älteren Bruder in Herzberge. Sie sollte ihn aufmuntern, meinte die Mutter, wenn er nicht wieder gesund werde, sei das ihre Schuld. Sabrina erzählte uns jeden Tag, wie es dem Bruder ging.

Sie wurden älter. Mit 12-14 Jahren schwänzten sie zunächst unregelmäßig, später mit ansteigender Konstanz die Schule, schliefen nicht mehr zu Hause, sondern in leerstehenden Wohnungen und auf Dachböden. Das waren und sind auch heute die Orte, wo sie ihr Diebesgut sicher verwahren, das sie aus Freizeiteinrichtungen, Sportgeschäften, Getränkeläden und aus Zigaretten-Verstecken der Vietnamesen wie Kellern, Kisten im Hof o. ä. an sich bringen.

Ihre Auseinandersetzungen untereinander, aber auch mit uns gestalteten sich komplizierter. Innerhalb der Gruppe zeigten sich ihre Kommunikationsstörungen beispielsweise in Imponiergehabe und Selbstdarstellungen wie Brüllen, Stoßen, Schlagen, andere nicht zu Wort kommen lassen einerseits und im Verbergen von Gefühlen, aber auch in der Nichtartikulation von Wünschen und Bedürfnissen andererseits. Schutz und Raum suchend untereinander und bei uns, bewegen sie sich zwischen Freundschaft und Haß, Füreinander-Einstehen und sich gegenseitig anschwärzen, zwischen Bewunderung für den anderen und Verachtung.

Wir als Mitarbeiter in diesem Haus der offenen Tür hingegen schwankten zwischen Verständnis für ihre Situation und Ablehnung ihres Verhaltens, zwischen gezielter Problembearbeitung und Hoffnungslosigkeit, ihnen jemals helfen zu können, zwischen Wut auf ausbleibende Unterstützung seitens der Jugendförderung und Erkennen der Zwänge ihrer Verwaltungsstruktur.

Da wir nicht untätig zuschauen wollten, entwickelten wir auf einer Gruppenfahrt mit den Jugendlichen ein kulturell-ästhetisches Projekt und boten allabendliche Interaktionsspiele insbesondere zur Konfliktbewältigung an. Das Interesse war außerordentlich hoch und die Probleme vielfältig und nicht immer einfach. Wir merkten bald, daß es angebracht war, in der weiteren thematischen Arbeit zwischen Mädchen und Jungen zu differenzieren, „spielten“ allerdings zum Ende der Fahrt wieder gemeinsam.

Zurück in Berlin forderten Mädchen wie Jungen die Fortführung von Rollen- und Interaktionsspielen.

Die so geborene Mädchenarbeit stellte sich schnell als Podium ihrer Probleme dar. Zwischendurch versuchten wir neben den Rollenspielen auch eine verbale Thematisierung einzelner Inhalte. In dieser Zeit kamen vier neue Mädchen dazu, die die Möglichkeit über sich zu sprechen gerne nutzten. Die anderen schwiegen, alberten rum oder störten massiv. Nachdem eines der neuen Mädchen geäußert hatte: „Stimmt's, Ihr macht dies hier nur für solche Mädchen, die mit ihren Eltern nicht sprechen können.“, blieben die vier „Neuen“ bis auf weiteres der Mädchenarbeit fern.

Diesen Kontext im Hintergrund, begannen wir letzten Herbst mit der Schulung der aktiven Wahrnehmung nonverbalen Verhaltens.

Versuchen Sie sich doch einfach mal zu erinnern, was Ihnen bisher an ihrem Nachbarn, Ihrer Nachbarin aufgefallen ist! Welche nichtsprachlichen Informationen konnten Sie wahrnehmen?

Rutschen Sie selbst jetzt unruhig auf ihrem Stuhl hin und her und fühlen sich beobachtet/ verunsichert?

Möglicherweise ist Ihnen nichts besonderes aufgefallen?

Ich lade Sie ein, im Verlauf meines Vortrages oder der sich anschließenden Diskussion eine Person Ihrer Wahl zeitweise zu beobachten! Welche Gefühle nehmen Sie an ihr wahr? Achten Sie nicht nur auf die Worte, sondern auch auf Mimik, Gestik, Körperhaltung, Körperbewegung und Handhaltungen dieser Person!

Wir sind es zwar gewohnt, Informationen per Sprache aufzunehmen, nicht aber, nonverbale Botschaften bewußt zu registrieren. Zwar ist die

## Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

Sprache wichtiges, jedoch keinesfalls einziges Kommunikationsmittel. Uns stehen als Menschen zur Ko-Orientierung noch viele andere Mittel zur Verfügung wie, z. B. Stimmqualität, Sprechstil, Pausen, Betonung, Sprechmelodie, Mimik, Gestik aber auch Bewegungen, Töne, Distanzen, Schrift, Tanz, etc. .

Sprache ist in der Entwicklung des Menschen so eng mit Denken, mit der Menschwerdung an sich verknüpft, daß gegenwärtig das gesprochene Wort in der westlichen Welt für die Kommunikation als primär angesehen wird. Ich glaube aber, daß die Sprache unseres Körpers ursprünglicher ist und wesentlich mehr über unsere Gefühle, Gedanken, Einstellungen ... aussagt. Nur sind unsere Wahrnehmungskanäle dafür nicht offen. Verständlich wird dies, wenn man davon ausgeht, daß die Wahrnehmung des Menschen ein Kompromiß zwischen dem ist, was er wahr-



zunehmen bereit ist und was er tatsächlich in seiner Umgebung vorfindet, und wenn man sich vor Augen führt, daß Wahrnehmung ein selektiver Akt ist, der vom Stand der Intelligenzentwicklung, den sozialen Erfahrungen und der aktuellen Interaktionssituation abhängig ist.<sup>1</sup>

Bezieht man Mimik, Gestik, Gang, Körperhaltung, Handhaltungen etc. mit ein, so erhält die Aussage eines Menschen häufig eine andere Qualität als bei ausschließlicher Wahrnehmung des gesprochenen Wortes. Ein Jugendlicher hat sich wegen einer Straftat vorm Gericht zu verantworten und antwortet dem Richter cool und distanziert, kratzt sich aber gleichzeitig im Gesicht. Achtet man nicht nur auf die verbale Aus-

## Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

sage eines Menschen, sondern auch auf seine nonverbale, nimmt man plötzlich anders wahr.

Schließen Sie doch einmal Ihre Augen und streichen Sie mit lockerer Hand über den Ärmel Ihres Nachbarn und nehmen Sie wahr, wie viele Informationen man über Struktur, Wärme, Weichheit empfindet. Spannen Sie nun Ihre Hand an, und probieren Sie das gleiche noch mal. Man erhält so gut wie keine Information. Folge ich diesem Gedankenansatz weiter, ließe sich an manifestierter Körperspannung wie, z. B. an einem kräftig ausgebildeten Brustkorb eines Menschen nachvollziehen, daß er sich in seinem Leben bisher viel *gewehrt* hat (wogegen er geschossen hat)...<sup>2</sup>

Samy Molcho - Lehrer in Theorie und Praxis der Körpersprache - beschreibt den Körper als Handschuh der Seele. Jede innere Bewegung, jedes Gefühl wird in äußere Bewegung umgesetzt. Nur passiert vieles in Bruchteilen von Sekunden, so daß selbst, wenn unsere Wahrnehmung darauf fixiert wäre, nur wenig erkennbar sein würde. Da der Mensch aber stets Erkenntnis sucht, hat er für sich die verbale Sprache geschaffen, eine Dimension, die "...durch Benennung unsere Wahrnehmung ins Unendliche öffnet..."<sup>3</sup>. Aber dennoch ist Sprache ohne Körper nicht denkbar. Da Sprache etwas Abstraktes ist, bedarf es der Übertragung vom Gehirn auf den Körper als der organischen Ebene. Gedanken werden in Bewegung umgesetzt und umgekehrt. Das geschieht vielfach unbewußt. Auch da führt er ein sehr anschauliches Beispiel an. Wenn man beispielsweise seinen Kommunikationspartner von seinem *Standpunkt* abbringen will, muß man ihn dazu bringen, daß er diesen verläßt, daß er seinen Körper in Bewegung bringt. Auch hier wird der Dualismus von Körper und Geist deutlich. Bleibt er also körperlich in einer unveränderten Haltung, kann man davon ausgehen, daß er seinen Standpunkt nicht verändert. Bewegung des Körpers kann ebenso die Gedanken hemmen.

„Wir brauchen zum Beispiel nur einmal die Augenbrauen hochzuziehen und versuchen, in diesem Zustand aggressiv zu sein. Wer es probiert, wird feststellen, daß es nicht funktioniert. Und warum funktioniert es nicht? Weil der Körper

auf diese Weise, durch das Hochziehen der Augenbrauen, einen höheren Informationsbedarf signalisiert. Die Ringmuskulatur öffnet sich. Und wenn wir auf mehr Information aus sind, können wir nicht gleichzeitig Entscheidungen treffen. Aggressiv zu sein, setzt aber eine Entscheidung voraus.“<sup>4</sup>

Wenn es gelingt, die nonverbalen Botschaften des Kommunikationspartners bewußter wahrzunehmen, so könnten Partner erfolgreicher miteinander interagieren. Das könnte entscheidend die Entwicklung des Selbstbewußtseins der Jugendlichen beeinflussen.

An dieser Stelle ist es nun an der Zeit, sich mit den Details der Körpersprache näher auseinanderzusetzen.

Die deutsche Sprache hat den Zusammenhang von verbaler und nonverbaler Sprache bewahrt. Sie führt den Ursprung vieler Worte und Rede-



wendungen auf Bewegungen des Körpers und auf seelische Vorgänge zurück. Vielleicht fallen Ihnen solche Redewendungen ein?

- *Dampf ablassen*

- *Das Wort bleibt einem im Halse stecken*

- *Auf dem Sprung sein*

An dieser Stelle fällt deutlich auf, wie nah Körpersprache und Gefühl beieinander sind, wie sie der verbalen Sprache gegenüberstehen als etwas Fremdes und doch nur mit ihr ein Ganzes bilden.

„Nonverbale Kommunikation, also Körpersprache im weitesten Sinne, ist vor allem Ausdruck unserer Empfindungen. ... Es macht hellhörig zu erfahren, daß nonverbale Kommunikation zu achtzig Prozent, wenn nicht noch mehr, unsere Entscheidungen bestimmt.“<sup>5</sup>

Nun fragen Sie sich eventuell. „Worauf achte ich denn nun bei meinem Gesprächspartner, vielleicht auf die Mimik? Das wäre eine Möglichkeit. Jedoch sei hier erwähnt, daß die Gesichtsmuskulatur einer guten willentlichen Steuerung unterliegt, so daß sie für den wahren Ausdruck von Gefühlen nur bedingt geeignet ist. Gefühle zu verbergen, lernen die Menschen zwar kulturell verschieden, aber dennoch gilt für Menschen aller Kulturen, daß bei inkongruenten Nachrichten (Kanaldiskrepanz) es sehr wahrscheinlich ist, daß ein Zeichen am ehrlichsten ein Gefühl ausdrückt, je weiter weg es vom Gesicht gesendet wird.“<sup>6</sup> Morris meint dazu:

„Da die Füße so weit von unseren Köpfen entfernt sind, neigen wir dazu, sie zu vergessen, wenn wir in ein Gespräch vertieft sind. Das macht sie zu einem ungewöhnlich ehrlichem Teil unserer Anatomie; und ihr unbewußtes Handeln enthüllt unsere wahre Stimmung ganz unabhängig davon, was unsere Gesichter vielleicht signalisieren mögen.“<sup>7</sup>

Ich betrachte nun Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, die von Klaus R. Scherer und Harald G. Wallbott in dem Buch „Nonverbale Kommunikation“ bereits 1979 zusammengestellt und ergänzt worden sind. Gegenstand meiner Ausführungen ist hier nur der Bereich der Körperorientierungen.

Beispielsweise definieren sich die Mitglieder einer Gruppe als solche durch die Stellung der Körper und der Gliedmaßen, indem sie einen Kreis bilden. Wenn das nicht möglich ist, weil sie in einer Reihe sitzen, riegeln die äußeren Mitglieder zur Mitte ab. Bilden sich in einer Gruppe Untergruppen, so wird versucht, den Zugang dieser Mitglieder zueinander einzuschränken, indem beispielsweise die Beine ausgestreckt werden, die Füße irgendwie hochgelegt werden o. ä. Verringert sich die interpersonelle räumliche Distanz, so tritt ebenso barrierebildendes Verhalten auf.

Vis-à-vis-Orientierungen sind nach Schefflen kennzeichnend für Interaktionssituationen, die überwiegend dem Austausch von Informationen oder Gefühlen dienen wie, z. B. sich unterhalten, sich streiten, flirten, ebenso lehren, informieren. Allerdings beschränkt Schefflen seine Aussagen darauf, daß selten der gesamte Körper in eine Richtung orientiert ist. Meist richten sich obere und untere Körperhälfte unterschiedlich aus. Die Interaktionspartner wählen ihren Platz vorher so, daß der nötige Drehwinkel zwischen Körper- und Kopfachse einen rechten Winkel nicht über-

## Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

schreitet. Da sich Kopf- und Blickorientierung schneller ändern lassen als der restliche Körper, vermutet er<sup>8</sup>...eine größere Signifikanz der Körperorientierung verglichen mit der Kopf-Blick-Orientierung“. Eine volle Vis-à-vis-Orientierung läßt auf starkes Engagement schließen, allerdings nur bei informellen oder intimen Interaktionen. So ergeben sich in Gruppen gemischte Konfigu-



rationen, die dadurch wahrscheinlich ihre Gruppenstabilität aufrechterhalten.<sup>8</sup>

Mit Kongruenz und Nichtkongruenz beschreibt Schefflen die Tatsache, daß Mitglieder einer Gruppe oft die gleiche Haltung einnehmen, entweder direkt oder spiegelbildlich. Kongruente Haltung erfolgt sowohl in der Vis-à-vis-Orientierung oder in paralleler Orientierung.

Orientieren sich zwei oder mehrere Mitglieder parallel zueinander, findet unter ihnen keine Interaktion statt. Nehmen sie unter Umständen noch die gleiche Körperhaltung ein, kann man ziemlich sicher davon ausgehen, daß sie entweder ähnliche Gefühle oder Standpunkte teilen oder gleiche Rollen im Geschehen einnehmen. Eigentlich braucht nur eine Person von ihnen zu handeln, was in der Praxis nach Schefflen jedoch meist dazu führt, daß die zueinander parallel orientierten Personen abwechselnd agieren in der Art, als wären sie eine einzige Person.

Oft sind in einer Gruppe meist zwei Grundkonfigurationen der Körperhaltung anzutreffen, die beispielsweise in Diskussionen zwei Standpunkte widerspiegeln, sogar vor verbaler Äußerung der Ansichten. Der Führer einer solchen Gruppe, die zwiespältiger Meinung ist, teilt dann häufig seine Kongruenz in der Körperhaltung auf. Vermutlich ist Kongruenz in der Körperhaltung Ausdruck wechselseitiger Identifikation. Dabei sind sowohl Standpunkte wie auch Status und Rollen zu be-

## Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

achten. Werden in einer Gruppe zwischen Mitgliedern Haltungskongruenz zusammen mit Distanzierungssignalen gesendet, könnte daraus der Schluß gezogen werden, daß Mitglieder nicht zur Gruppe gehörig betrachtet werden wollen, aber dennoch in Beziehung zu den anderen stehen (Haltungskongruenz besteht weiter). Fehlt eine Haltungskongruenz bei Distanzierungssignalen, fehlt vermutlich auch eine Beziehung eines Mitgliedes oder mehrerer zur Gruppe.

Kendon (1970) untersuchte u. a. Körperbewegungen zwischen Sprecher und Hörer und stellte fest, daß sie die Tendenz zeigen, ihre Bewegungen in zeitlicher Synchronizität spiegelbildlich anzugleichen, was bei anderen Gruppenmitgliedern nicht erkennbar war. Meist tritt dieses Phänomen jedoch nur zu Beginn oder am Schluß von längeren Ausführungen auf. Watson und Potter (1962) sprechen in dem Fall von der Bildung einer Interaktionsachse. Kendon betont die Existenz von Interaktionsachsen für den reibungslosen Wechsel von Interaktionen, da Sprecher und Hörer ihre Achse erst beenden müssen, ehe eine neue gebildet werden kann. Die Bildung von Interaktionsachsen wird durch synchrone Bewegungen der Kommunikationspartner eingeleitet, was aber kaum mit bloßem Auge wahrnehmbar ist. Kendon meint, daß die Einleitung einer verbalen Kommunikation deshalb mit synchronverlaufenden Bewegungen einhergeht, weil man so unverbindliche Verbindungen zum gewünschten Interaktionspartner herstellen kann, ohne sich der Gefahr aussetzen zu müssen, daß

dieser an einer Interaktion nicht interessiert ist.

In diesem Sinne habe ich ein Trainingsprogramm zusammengestellt.

### Ein Trainingsprogramm

Ich fragte mich, ob sich die Wahrnehmung von Körpersprache bezogen auf Emotionen im sozialen Interaktionsprozeß trainieren läßt, und ob man damit bei den Teilnehmern eine Verbesserung der Interaktionsqualität auch in natürlichen Situationen erreichen kann.

Dabei ging es mir darum, Erkenntnisse der nonverbalen Kommunikationsforschung und der systemischen Betrachtung sozialer Interaktionsprozesse für den pädagogischen Prozeß in der offenen Jugendarbeit zu nutzen. Dazu wählte ich einen Bereich der sozialen Wahrnehmung, die Fähigkeit, nonverbales Verhalten an anderen richtig wahrzunehmen und folgerichtige Schlüsse daraus zu ziehen.

Mit Hilfe verschiedener Methoden versuchte ich, zunächst die Aufmerksamkeit der Mädchen auf die nonverbalen Aspekte unserer Sprache zu richten. Im weiteren sollen sie erkennen, welche Aussagekraft im nonverbalen Verhalten steckt, daß aber niemals ein Zeichen allein betrachtet werden darf, da es sonst zu falschen Rückschlüssen kommt. Ein Deuten körpersprachlicher Signale ist nur möglich bei Beachtung anderer nonverbaler und verbaler Zeichen und unter Einbeziehung der jeweiligen Situation und der Persönlichkeit. Derart versuchte ich die Wahrnehmung





verschiedener körpersprachlicher Signale mit dem Ziel zu schulen, eine Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten zu erreichen. Selbstbehauptung blieb ein wichtiges großes Ziel in allen Übungseinheiten.

Inhalt des Trainingsprogramms sind Auszüge aus den Ergebnissen der nonverbalen Kommunikationsforschung. Ich beschränke mich auf einzelne sichtbare Zeichen aus den Bereichen

- Körperhaltungen,
- Körperorientungen,
- Räumliche Anordnung,
- Handbewegungen,

die eng mit Emotionen verbunden sind. Andere Zeichen werden, sofern sie für die ganzheitliche Wahrnehmung für die Mitglieder der Trainingsgruppe wichtig sind, nicht ausgeschlossen.

Ich strebte für Trainingszwecke natürliche Situationen an und Übungsvarianten, die jeweils aus der Lebenswelt der Teilnehmer kamen. Dazu nutzte ich Rollenspiele, die den Mädchen ermöglichen, ihnen wichtige Situationen in den Mittelpunkt zu rücken und verzichtete unter Umständen auf Teile der Übungseinheiten. Aufgrund der verbalen Voraussetzungen der Mädchen erschien mir dies sinnvoll. Gleichzeitig hatten sie so die Möglichkeit, spielerisch ihre Probleme nicht nur zu benennen, sondern auch gemeinsam Lösungsvorschläge zu entwickeln.

Einzelne Mittel der Theaterpädagogik (Arbeit mit Neutralmasken), der Spielpädagogik und des Rollenspiels nutzte ich ebenso wie selbstzusammengestellte Methoden, z. B. ein geschnittenes Video aus den Interaktionen der Gruppe, das ich als Lehrmaterial verwendete und Abwandlungen bekannter Spiele. Rückmeldungen der Teilnehmer, Selbsterfahrung, herkömmliche Lehrmethoden wie Vormachen, Erklären, Stellen von Beobachtungsaufgaben, Anwenden des Wissens und der Fähigkeiten in der Alltagssituation spielten eine Rolle.

Um Einseitigkeit in der Betrachtung verschiedener Komponenten des Trainings auszuschließen, beziehe ich meine Mitarbeiter in die Durchführung und Vorbereitung der Übungseinheiten regelmäßig mit ein. Wir spielen jeweils mit und wechseln uns als Spielleiter ab.

Die ersten drei Übungseinheiten dienen der Vermittlung eines Grundverständnisses für den nonverbalen Ausdruck. Ab der 4. Übungseinheit

## Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

erfolgt die Erarbeitung der wahrscheinlichen Bedeutungen einzelner Zeichen.

\*

Inzwischen mußte unsere Einrichtung geschlossen werden. Ein freier Träger übernahm unsere Aufgaben in dem Kiez.

Letzte Woche besuchte ich die Jugendlichen dort und erfuhr, was gerade aktuell ist. Auf meine Frage, wie es denn so gehe, erfuhr ich von Sabrina, daß die Mutter nicht mehr saufen würde, jedenfalls nicht mehr zu Hause. Sie käme dann nachts einfach nicht nach Hause. „Was, und da bist Du die ganze Nacht allein zu Hause?“ fragte ich zunächst verwundert. „Nee, da bin ich nicht zu Hause. Das muß ich doch ausnutzen.“ Corinna geht auch schon seit etwa einem halben Jahr nicht mehr zur Schule.

Kai liegt schon viele Wochen im Krankenhaus. Er hat viele Hauttransplantationen hinter sich und ist gerade mit dem Leben davongekommen. Zusammen mit anderen Jungs hatte er Benzin angezündet und ist mit ihnen übers Feuer gesprungen. „Dabei ist er abgefackelt“, erzählten die anderen. Er will jetzt wieder zur Schule gehen, damit ihm so etwas nicht noch mal passieren kann. Das war nämlich vormittags.

Henry wurde von seinem Stiefvater mit 13 Jahren aus der Wohnung geworfen und dann wieder von der Polizei gefunden und den Eltern zurückgebracht. Kurz darauf ging er selbst, schlief in leerstehenden Wohnungen, ließ sich dann überzeugen, zum Kindernotdienst zu gehen, wohnte dann in einer Jugend-WG, später bei Hausbesetzern, und als er da wegen Diebstählen rausflog wohnte er in einem Bauwagen.

Isabell, eine Sozialarbeiterin des freien Trägers, erzählte mir, daß die Mädchen bereits ihre Vorgängerin und nun sie selbst gebeten hätten, „so was wie Katrin mit ihnen zu machen, Spiele und Körpersprache und so. Auch mit Tuch, da traut man sich wenigstens.“

\*

Ist die Wahrnehmung von Körpersprache bezogen auf Emotionen im sozialen Interaktionsprozeß trainierbar? Welche Ergebnisse nach dem Training erkennbar waren, würde ich in der Diskussion darstellen, ebenso wie ich die Frage nach dem Sinn eines solchen Angebotes im Rahmen der offenen Jugendarbeit diskutieren würde. Führt ein derartiges Training nicht zu einer weiteren Verunsicherung der Jugendlichen

## Wahrnehmung anhand unserer Körpersprache

neben der bereits durch Pubertät, familiäre Konflikte und gesellschaftliche Veränderungen bedingten Selbstunsicherheit?

### Anmerkungen:

1 Ewald J. Brunner/ Günther L. Huber, Interaktion und Erziehung. München 1989, S. 72.

2 vgl. Samy Molcho: Körpersprache als Dialog, München 1988, S. 25.

3 S. Molcho, a. a. O., S. 12.

4 S. Molcho, a. a. O., S. 17.

5 Samy Molcho: Körpersprache als Dialog. München 1988, S. 48f.

6 vgl. Otto Schober, Schlüssel zum Verhalten, München 1989, S. 40.

7 O. Schober, ebd.

8 vgl. A. E. Schefflen: Die Bedeutung von Körperhaltung in Kommunikationssystemen, in: K. R. Scherer/ H. G. Wallbott, a. a. O., S. 168ff.

Anschrift der Verfasserin:

Kochhaunnstraße 19  
10249 Berlin

## Schattentheater

### Ästhetische Erfahrungen und soziales Lernen. Notizen und Reflexion

Barbara Ruster

Für Michael Ufer, Maler

Es ist erstaunlich, wie selten im theaterpädagogischen Kontext Experimente mit *Schattentheater-Elementen* eine Rolle spielen, verwandelt doch bereits die Schattenbühne - schnell sind eine Leinwand gespannt, ein Scheinwerfer oder eine andere Lichtquelle aufgebaut - den profanen Alltag eines Klassen- oder Bühnenraums in die Als-Ob-Realität des Theaters, bewegen wir uns im Kunst-Raum von Licht und Schatten, in einer fiktiven Welt frei zu erschaffender Figuren und Situationen.

Der *Schatten* ist im Glauben vieler Völker Sitz der Seele, das Reich der Toten, die durch die Schattenspiele geehrt werden, auch in dem Wunsch, dadurch ihren Schutz zu erhalten. Im europäischen Raum konnte sich das Schattenspiel gegenüber anderen Formen des Figurentheaters nie behaupten, auch heute nicht. Nach den Gründen zu forschen wäre eine spannende Untersuchung auch im Hinblick auf das hier zur Diskussion stehende Thema, Ästhetische Erfahrung und soziales Lernen: Auf der Suche, Natur und Lebenswelt beherrschbar zu machen, kalkulierbare Systeme für die Domestizierung archaischer Prozesse zu schaffen, sind rationale Regelsysteme entstanden, die das Dunkle, Geheimnisvolle mehr und mehr ausgeklammert haben, seine Existenz negierend. Im gegenwärtigen Zeitalter virtueller Lebensräume sind Schattenzonen wie aufgehoben im durchprogrammierten Tagesablauf. Zwischentöne sind in einer Computerwelt

abgeschafft, die nach dem Ja-Nein-Prinzip funktioniert, richtig oder falsch, die Grauzonen fehlen, um die sich Geschichten ranken im Sinne von „Im Dunkeln läßt sich gut munkeln ...“. Zudem erstickt die nie endende Bilderflut von Film und Fernsehen, Werbung jede Pause, Stille, das Nichts. Der Tod, das Reich der Schatten, wird verdrängt. „Alles seit je“, schreibt Beckett, „Nie was andres. Immer versucht. Immer gescheitert. Einerlei. Wieder versuchen. Wieder scheitern. Besser scheitern“ (s. *Aufs Schlimmste zu*).

Hier wird noch auf die Brüchigkeit menschlicher Existenz verwiesen, nicht als Mangel, Defizit, sondern als der Ausgangspunkt schöpferischen Handelns. Die Erfahrung der Ohnmacht wird zum Agenz künstlerischen Schaffens. Gleich dies nicht dem bewundernswerten Vorgang, wenn Kinder laufen lernen, einem Prozeß, den schon Stanislwski mit der Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an seiner Rolle verglich. Immer geht es um ein Erproben, Untersuchen, Fragen, Scheitern, das aber nicht als Versagen definiert wird, als stigmatisierender Vorgang, sondern als Stimulanz für neue Versuche. Hier sind die Schatten noch in den Lebens- und Arbeitsprozeß integriert.

In der Ästhetik des *Schattentheaters* wird das Medium selbst zur Botschaft: Der im westlichen Raum dominierenden analytisch-rationalen Begrifflichkeit wird eine Bilderwelt sinnlich-an-schaulicher theatraler Zeichen entgegengesetzt, die auf jede eindeutige Verfügbarkeit verzichtet.

## Schattentheater

Die Schattenfiguren entziehen sich einer realen Bestimmung, sie weisen auf Immaterialität, eine Zone jenseits konkreter Zuordnungen, In-Besitznahme, auf ein Weltbild, das die Existenz des Todes nicht ausklammert, wie im westlichen vom Platonismus/Christentum bestimmten dualen Denken. Platons *Höhlengleichnis*, im Zusammenhang mit Sokrates' Tode in der „Politeia“ erzählt, verdeutlicht, daß die Schattenwelt, ein Ärgernis, als eine Täuschung der wahren Welt zu begreifen ist, die außerhalb liegt, dem Menschen lediglich in der Wahrnehmung ihrer trügerischen



Abbilder zugänglich, *Mimesis, einer Als-ob-Realität*. Das Eigentliche, das hinter der Dingwelt liegt, die absolute Idee, die Welt des Schönen und des Guten, verschließt sich dem naiven Beobachter, ist einzig aufgrund eines langjährigen Erkenntnisprozesses zu begreifen, die bleiben den Nicht-Wissenden illusionären Schattenbildern ausgeliefert. Diese Polarisierung bestimmt noch unser heutiges Ausbildungssystem. Dagegen verlaufen die Wahrnehmungsprozesse in der östlichen Hemisphäre, dem Entstehungsort des Schattentheaters, eher räumlich-eidetisch. So bedeutet im arabischen Kulturraum das Schattenspieltuch Tuch des Traumes, Hülle des Geheimnisses. In China: Tuch des Todes. (Weiß ist in China Farbe der Trauer) Türkei: Vorhang des Aufbruches (der Todesstunde). Der theatrale Vorgang für die Rezipienten basiert auf einer eher intuitiven Erfassung der bewegten Bilder, die eine Geschichte erzählen, komplex, poly-

phon, oft unter Ausschluß detaillierter verbaler Informationen.

Eine wegweisende Richtung des zeitgenössischen Theaters, das *Bildertheater*, hat diese Kritik an der einstig rational-intellektuellen Weltsicht der westlichen Kultur durch die Schaffung eines neuen Theaters umzusetzen versucht, eines Theaters, das von der *Bildenden Kunst* her denkt: Achim Freyer, Tadeusz Kantor, Robert Wilson, Maler, Grafiker, die im Sinne von Richard Wagners Konzept eines Gesamtkunstwerkes das Theater von den Bildenden Künsten her neu zu definieren suchen, hierbei die Trennung von Figur und Raum aufhebend, um mit Hilfe neuer imaginativer Raumbilder unbewußte Zonen im Zuschauer zu berühren und neue Wahrnehmungsmodelle zu schaffen, die eine hierarchisch geordnete Bühnenwelt, traditionell von der Zentralperspektive bestimmt, durch einen multi-perspektivischen Bühnenbau zu überwinden suchen. So entstehen „Inszenierte Träume“, die den Rezipienten zu einem Teil des ästhetischen Vorgangs werden lassen. Herstellen und Vorstellung des Werkes durch den Zuschauer sind interaktiv miteinander verzahnt - und es ist gerade die Offenheit des Bildertheaters, das Fehlen einer eindeutigen semantischen Zuweisung von Bild und Inhalt, die eine intuitive Partizipation des Zuschauers real werden läßt.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf den russischen Kulturwissenschaftler *Michael Bachtin* verweisen, der in seiner Analyse der Romane Fjedor Dostojewskis gleichzeitig Allgemeingültiges über zeitgenössische Kunst formuliert hat, wenn er davon spricht, daß ein in sich geschlossenes identisches Subjekt nicht mehr existiert, sondern eines, das sich in ständigen kreisenden Bewegungen befindet, da es „mit sich ebenso in einem permanenten Dialog ist wie mit äußeren Instanzen. Es redet mit sich und ist insofern Sprecher und Hörer zugleich“ (s. Karl Sierck, Ophüls: Bachtin, 1994, S. 45).

Ein omnipotenter Standort, von außen gesetzt, ist aufgehoben, der allwissende Erzähler wird aufgefangen von einem polyphonen Stimmengewirr unterschiedlicher Dialekte und Sprachen - wobei das Fremde nicht als distanzierendes Objekt erfahren wird, dessen man sich bemächtigt, sondern als das andere Subjekt, mit dem man in einen Dialog eintritt. Dieses Netzwerk interagierender Instanzen hat ihre Entsprechung im Individuum selbst: dem Triebmodell Freuds folgend, ist davon auszugehen, daß auch intrapsychisch ein reger Austausch stattfindet

## Schattentheater

zwischen den Instanzen: ES/ICH/ÜBER-ICH, wobei Zonen des ES/des ICH und des ÜBER-ICH unbewußt bleiben, was nicht heißt, ohne Einfluß auf menschliches Verhalten.

Den hier zu reflektierenden Zusammenhang: ästhetische Erfahrung - soziales Lernen ließe sich hieraus begreifen als einen interaktionellen Prozeß unterschiedlicher Faktoren und Instanzen. Handeln und Betrachten als ästhetische Vorgänge stehen immer auch in einem komplexen sozialen Kontext, sind Lernprozesse, intrapsychisch wie interagierend-sozial, nicht linear, hierarchisch geordnet, sondern als ein intersubjektives Konzert vielgestaltig, mitunter chaotisch-konfliktuös aufeinander bezogen.

### Ästhetische Erfahrungen durch Schattentheater

„Das künstlerische Schaffen, das durch die Beziehung zum Material bestimmt wird, ist dessen Überwindung“ (Bachtin, s. Sierck, a.a.O., S. 33).

#### Was bedeutet dies im theaterpädagogischen Kontext?

Wir müssen von einem Paradoxon ausgehen: aufgrund der oben beschriebenen innerpsychischen Diffusität und Ambivalenz, des permanenten Austausches bewußter oder unbewußter Instanzen im sozialen Ich wie im intersubjektiven Kontext gleicht die Suche nach eindeutigen Strukturen und Konzepten der Konstruktion eines Ariadne-Fadens, der aus dem Labyrinth führen kann.

Nicht zu vergessen die Blockierungen, die Scheu vor Neuem, die im Zusammenhang steht mit den nur schwer veränderbaren frühen psychischen Konditionierungen menschlichen Verhaltens, das häufig die Wiederholbarkeit früher Erfahrungen anstrebt. Lacans Untersuchungen zum „Spiegelstadium des Kleinkindes“ weisen auf diese Zusammenhänge, wenn er ein 1 1/2-jähriges Kind beschreibt, das sich juchzend im Spiegel wiedererkennt. Ein Kind, das sich selbst als unfertig, ohnmächtig, von Erwachsenen abhängig erlebt, entdeckt sich im Spiegel als unbeschädigte Ganzheit. Lacan schlußfolgerte, daß, von diesem Urerlebnis ausgehend, die Suche nach einem nicht fragmentierten Bild zeitlebens anhalten werde, eine Suche nach Wiederkehr des Gleichen, das psychische Stabilität verspricht.

*Kunst* wiederum, vor allem im westlichen Denken, basiert auf der Zerstörung vertrauter Bildmuster oder Hörgewohnheiten, weil Anlehnung an Tradition als Imitation abgewertet wird, als schöpferisches Nachahmen bereits geschaffener Bildmuster oder Ton-Qualitäten. Auf der Suche nach einer eigenen Sprache wird sie sich von tradierten Auffassungen lossagen, um Eigenes zu schaffen. Gerade diese geforderte Überwindung und Weiterentwicklung des bereits Formulierten in der notwendigen Reduktion und Verdichtung, der kompromißlosen Suche nach dem unverstellten eigenen Ausdruck ist in der theaterpädagogischen Arbeit aus den unterschiedlichsten Gründen nur mit Mühe zu realisieren. Hier läge für mich eine lohnenswerte Auseinandersetzung der Fragestellung *Kunst und Pädagogik*, Pole, die unser Arbeitsgebiet mit einer jeweils unterschiedlichen Gewichtung tangieren. Ästhetische Erfahrung und soziales Lernen könnte von hier aus differenziert untersucht werden, u.a. die Frage, ob nicht der genuine Ausdruck von Kindern/Jugendlichen bereits eine künstlerische Antwort auf sie berührende Fragen darstellt, selbst wenn es sich hierbei eher um die Reproduktion der in unterschiedlichen Medien wahrgenommenen Bildmuster und Sprachclichés handelt. Und ob wir sie nicht auch mit nicht-vertrauten theatralen Formen und Zeichen konfrontieren sollten, wie Elementen des Schattentheaters, um Wege für veränderte Wahrnehmungsmuster zu schaffen, ein Innehalten im Schauen, einem theatralen Prozeß, der sich vom Bild her inszeniert.

Dies habe ich mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen versucht. Leitschnur waren die jeweils in der Gruppe vorhandenen künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren Weiterentwicklung.

#### 1. Millie auf der Suche nach dem gestohlenen Schatten

Kindertheaterstück, von Studierenden der HdK entwickelt, aufgeführt; ein Stück auf zwei Handlungsebenen: einer realen Zirkusgeschichte auf der Vorderbühne, im hinteren Bühnenraum das



## Schattentheater

Reich der Schatten, die unmittelbar in das reale Leben eingreifen. Verbindungsglied: Millies Schatten, der sich selbständig macht und eines Tages verschwindet, gestohlen vom Zauberer und Herrn der Schattenwelt. Die gemeinsame Suche Millies und ihrer Zirkusfreunde durchs Reich der Elemente (Feuer/Wasser/Erde/Luft) wird zum Handlungsplot. Gegenspieler: der Große Zauberer, der den Schatten gefangenhält und immer wieder für neue Verwirrungen sorgt.

## 2. Schulprojekt: „Dunkel war's, der Mond schien helle“

Thema: Träume der Klasse 6b Rothenburg-Schule Berlin, eingekleidet in eine realistische Rahmenhandlung: Kinder, die unerlaubt eine Nachtparty im Wald feiern und hierbei allerlei Überraschungen erleben. Träume als Schattenspiele inszeniert.

## 3. Sie wurde „die Schöne“ genannt

Schattentheaterprojekt von Studierenden an der HdK, aufgeführt; ausgehend von dem Märchenstoff: die Schöne und das Biest, zahlreiche Assoziationen zu dem Thema: Frau und Mann. Die Spiele im Schatten eher projektive Wunscherfüllungen im Gegensatz zu den konfliktreichen Situationen auf der realen Vorder-Bühne.

## 4. Alice meets Petit Prince

Kindertheater, von Studierenden der HdK aufgeführt. Eigenständige Bearbeitung der beiden Erzählungen „Alice in Wonderland“ und „Le Petit Prince“, deren Begegnung als Schattenspiel in einer Welt des Fiktiven, Märchenhaften spielt, ohne Einbrüche realer Ereignisse.

## 5. Pierrot oder die Geheimnisse einer Nacht

Ferienkurs-Projekt, aufgeführt. Dialektische Spannung zwischen traditionell erzählter gleichnamiger Geschichte von Michel Tournier (Textvorlage) und den wildwuchernden Overhead-Farbkompositionen auf der Schattenwand, in spontaner Improvisation von Eva Paul, Malerin, gestaltet als einen nie abreißen Dialog zwischen Figur und Raum.



Literatur:

Amtmann, P. (Hg.): Puppen, Schatten, Masken, München 1986

Bachtin, M.: Literatur und Karneval, Frankfurt/M. 1990

Canacakis, J. u.a.: Wir spielen mit unseren Schatten, Reinbek 1986

Dunkel, P.F.: Schattenfiguren-Schattenspiel. Geschichte-Herstellung-Spiel. Köln 1984

Paerl, H.: Schattenspiele selbstermachen. Ravensburg 1985

Puritz, U.: Körper und bewegte Bilder in: Kunst und Unterricht. 93, 1985

Reinhardt, F.: Menschen- und Figuren-Schatten-Spiele. München 1986

Sierek, K.: Ophüls: Bachtin, Frankfurt/M. 1994



Anschrift der Verfasserin:

Hähnelstraße 18  
12159 Berlin

# Ein Stimmkonzert.

## Eine soziale Erfahrung? Interferenzen.

Fritz Letsch

Guten Morgen.

Schuhe ausziehen, Teppichboden oder Decken.

Platz für alle im Raum: Bewegen, bereiten: Zu zweit.

Platz, daß alle zu zweit Kopf an Kopf in der Länge liegen können.

Auf dem Rücken, bei leichter Kopf-Berührung, vielleicht die Füße anstellen, daß der Rücken flach liegen kann.

Den Atem betrachten, die einzelnen Körperteile spüren, entspannen.

Mit letzten Bewegungen alle Spannungen fallen lassen.

Ausatmen.

Seufzen, stöhnen, den Ton allmählich verlängern. Stimmhaft.

Die Gesangsstimme finden.

Den Ton im Mundbereich ausbreiten, die Lippen, die Zunge spielen.

Ton aus der Brust

aus dem Bauch

aus dem unteren Bauch

aus dem Becken, vom Geschlecht.

(Mit einer Hand nachfühlen?)

Mit dem Ton wieder langsam nach oben wandern, Mund und Kehle weit.

Summen an den Nasenflügeln, das Vibrieren an zwei Fingerspitzen.

Der Ton am oberen Nasenansatz.

Den Stirnpunkt spüren: Der religiöse Ort.

Mit der Kopfstimme von der Stirn zum Schädeldach,

Berührungspunkt mit der PartnerIn. Erleuchtung.

Versuchen, den jeweils gleichen Ton bei einer Wanderung durch den Körper zu finden, jeweils zuhören und doch selbst den ganzen Stimm-Umfang einsetzen.

Wanderung zu zweit in der eigenen Art.

Interferenzen (Schwingungsüberlagerungen, die sich gegenseitig aufheben) entstehen, wenn der gleiche Ton getroffen wird, was sich in einem eigentümlichen scheinbaren „Stottern“ der Stimmen erkennen läßt. Das Gefühl für Übereinstimmung und andere Dimensionen im Raum, aber auch Empfindsamkeit für Störungen wird entwickelt.

In der Schauspielausbildung bringen gemeinsame Atemübungen von etwa 20 Minuten eine Gruppe zu großer Aufmerksamkeit füreinander und zu einem gemeinsamen Rhythmus, was vor allem bei Sprechstücken (Erwiderungen, Streit, Aufeinander-bezogen-Sein) zu gutem „Abnehmen“, das heißt Weiterführen oder Entgegenen im entsprechenden Atem helfen kann, wo meistens „Denken“ stört.

Die Reaktionen (ob am Morgen, wie bei unserem Symposium, oder am frühen Abend, wenn sich eine Gruppe zur Improvisation trifft) sind einerseits entspannend, andererseits auf Neues vorbereitend, also am Ende (auch beim Lesen)

Strecken

Gähnen

allmählich die Augen wieder öffnen

ganz langsam wieder aufstehen

und einander das Erlebte erzählen bevor es (im Symposium) weitergeht.

Literatur:

Zeitschrift für befreiende Pädagogik der Paulo-Freire-Gesellschaft, über das Büro der AG SPAK, Adlzreiterstr. 23, 80337 München (20.-/Jahr) 4 Ausgaben: Im Heft 3/4 1994: Fritz Letsch: Reale Theaterarbeit in sozialen und pädagogischen Berufen und andere Artikel zum Theater der Unterdrückten

Anschrift des Verfassers:

Johannisplatz 16  
81667 München

# Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel

Wolfgang Witte

Die Bedeutung kulturorientierter Jugendarbeit ist in den letzten Jahren erheblich gewachsen. Die Vielfalt phantasiereicher kultureller Projekte und die Entfaltung kulturpädagogischer Professionalität machen dies deutlich. Andererseits wandeln sich sowohl die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen als auch die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Methoden und Organisationsformen Kultureller Jugendarbeit müssen sich auf diese Veränderungen einstellen.

Kulturelle Jugendbildung, die sich im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung begründet, hat auch im Kontext knapper öffentlicher Mittel und geänderter organisatorischer Rahmenbedingungen eher die Chance zu verdeutlichen, daß sie nicht nur Sahne auf dem Kuchen sondern Grundnahrungsmittel für Kinder und Jugendliche ist.

## Kinder und Jugendliche wachsen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf

Das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen ist ebenso wie das Leben der Erwachsenen von zunehmender Individualisierung geprägt. Trotz einer weitreichenden Vergesellschaftung und einer immer ähnlicheren Betroffenheit durch gesellschaftliche Entwicklungen und Probleme wie Arbeitslosigkeit oder Wohnungsknappheit liegt die Aufgabe, die eigenen Interessen zu formulieren und wahrzunehmen, zunehmend beim einzelnen. Traditionelle übergreifende Zusammenhänge verlieren für die meisten der heute Heranwachsenden an Bedeutung. Kirchen, Gewerkschaften, Parteien und deren Jugendorganisationen, die Jugendlichen nicht zuletzt Möglichkeiten zur Partizipation bieten, klagen seit Jahren über Mangel an Nachwuchs. Anstelle eines relativ geordneten Hineinwachsens in gesellschaftliche Rollen ergibt sich für jeden Einzelnen die Aufgabe, eine ihm gemäße Identität herauszubilden. Wo finden jungen Menschen Orientierung, Modelle und „Rohmaterial“ für ihre Identitätsentwürfe?

Gerade in Großstädten lösen sich Familienzusammenhänge im traditionellen Sinne zunehmend auf. Es gibt eine wachsende Zahl von

alleinerziehenden Müttern. Neben anderen Folgen scheint klar, daß besonders Jungen seltener im nahen sozialen Umfeld Modelle für die Entwicklung ihrer Geschlechterrolle finden. Auch Arbeit und Beruf bieten weniger gesicherte Perspektiven. Wer heute eine Ausbildung beginnt, kann nicht sicher sein, ob er jemals in diesem Beruf arbeiten wird und welche notwendigen Umorientierung ihm bevorstehen, was ihm an Mobilität abverlangt wird.

Orientierung bieten stattdessen medienvermittelte Jugendstile. In den letzten Jahren ist es hier zu einer fortschreitenden Diversifizierung gekommen. Zu Hippies, Rockern, Punks, Skins, Mods sind in den letzten Jahren die vielfältigen Strömungen des HipHop und Techno hinzugekommen. Anders als in früheren Jahrzehnten steht Jugendlichen in den Neunzigern ein Riesens Arsenal an Bedeutungsmustern zur Verfügung. Dabei kommt es zu komplexen Interaktionen zwischen Kunst, Medienindustrie und dem kulturellen Handeln von Jugendlichen, denen weder Manipulationstheorien noch romantische Vorstellungen von authentischen Jugendkulturen gerecht werden. Älteren erschließen sich die Bedeutungen, Werte und Praktiken aktueller Jugendkulturen nur selten. Die aktuellen Berliner Streitereien um Graffiti - „Sachbeschädigung oder Kunst“ - zeigen beispielhaft, wie wenig Erwachsene bereit sind, kulturelles Handeln von Jugendlichen zu verstehen, aber auch, wie sehr Jugendstile in ihren Botschaften auf Gleichaltrige und Gleichgesinnte zielen. Zu befürchten ist eine wachsende Kluft zwischen den Generationen mit einem immer geringer werdenden Vorrat an geteilten Symbolen, Bedeutungen und kulturellen Praktiken.

Trotz aller Veränderungen von Kindheit und Jugend muß berücksichtigt werden, daß die Mehrheit der Heranwachsenden nach wie vor einer normalen Biographie folgt: Aufwachsen in einer Kleinfamilie, qualifizierter Schulabschluß, Berufsausbildung, heterosexuelle Beziehungen und Gründung einer eigenen Familie. Die Krise der Normalität hat die Mehrheit der Heranwachsenden nicht unmittelbar erfaßt. Eher ist davon auszugehen, daß die Veränderungen an den Rändern und die seit Jahrzehnten wachsende Chancenungleichheit eine Verunsicherung erzeu-

## Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel

gen, die weit über den Kreis der direkt Betroffenen hinausgeht. Verstärkt durch die wachsende Medialisierung gesellschaftlicher Kommunikation und den Verlust unmittelbarer sozialer Erfahrungen ergeben sich für Kinder und Jugendliche leicht Gefühle von Unsicherheit und Angst, die ihrerseits Gewaltbereitschaft und die Flucht in Alkohol- und Drogenkonsum fördern.

Besonders in Berlin läßt sich nicht über die Veränderungen von Kindheit und Jugendlichen sprechen, ohne auf die Auswirkungen durch den Vereinigungsprozeß einzugehen. Für Kinder und Jugendliche in den östlichen Bezirken ist dies ein höchst widersprüchlicher Prozeß. Einerseits sind eine Vielzahl von organisierten Freizeitangeboten, gerade betriebliche Jugendklubs und Aktivitäten der FDJ, weggefallen, andererseits bieten sich für Jugendliche viele Möglichkeiten, eigenen Interessen ohne Bevormundung nachzugehen. Die vielfältige Szene der Jugendstile und Musikkulturen im früheren Ostteil macht dies sehr deutlich. Im früheren Westen dagegen werden die letzten Jahre weitgehend als Prozeß zunehmender Einschränkungen erlebt, die von den erweiterten Handlungsmöglichkeiten nach dem Mauerfall nur unzureichend ausgeglichen werden. Gerade für Jugendliche wird es immer schwieriger, einen attraktiven Ausbildungsplatz und eine bezahlbare Wohnung zu finden.

### Aufgaben und Schwerpunkte kultureller Jugendbildung

Die aus den Veränderungen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu ziehenden Schlüsse werden seit längerem im Zusammenhang mit dem „Paradigmenwechsel“ der Jugendarbeit - von der Sozial- zur Kulturarbeit - diskutiert.

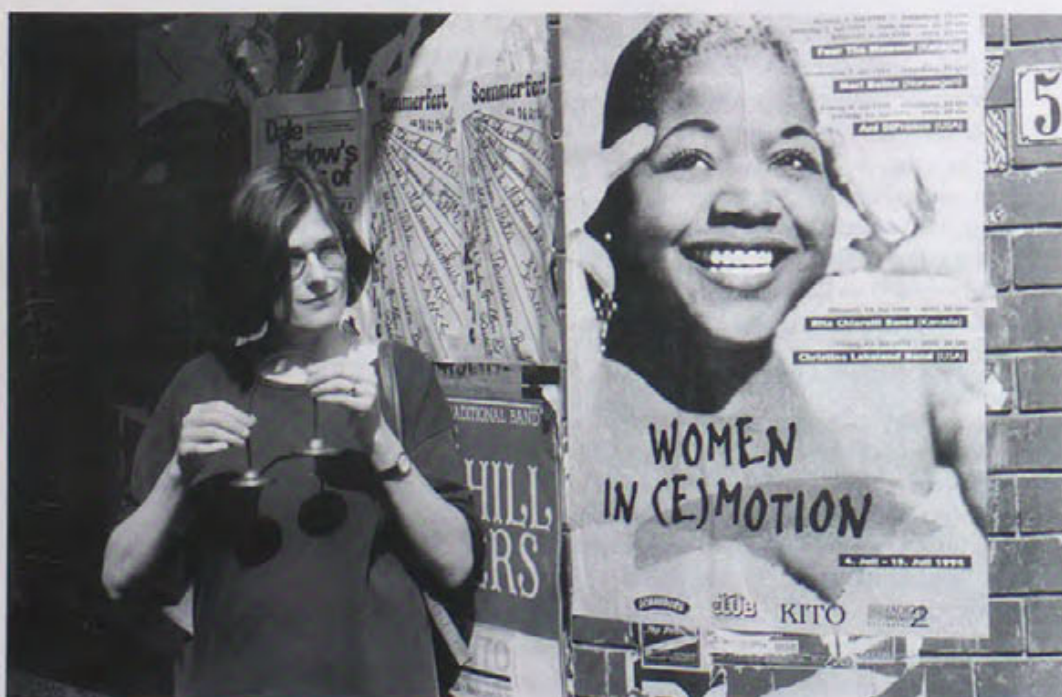
Als Schwerpunkte dieser Kulturorientierung können genannt werden:

1. *Stärken und Interessen von Kindern und Jugendlichen fördern.*

Kulturelle Jugendarbeit sieht Jugendliche als schöpferische Wesen, die die Welt nach ihren Vorstellungen und Wünschen gestalten wollen. Gerade im Bewußtsein der Probleme heutiger Identitätsbildung müssen Heranwachsende darin unterstützt werden, für sich selbst glaubwürdige Perspektiven zu finden.

2. *Die eigenen Gedanken und Gefühle ganzheitlich entwickeln.*

Das spielerische Formen von Material und Medien, das Gestalten von Theaterszenen und Musikstücken bietet Kindern und Jugendlichen einen Gegenpol zur Zweckrationalität des Alltags und zu den vorgefertigten Erfahrungswelten der Medien- und Konsumgesellschaft, der es ihnen ermöglicht, zu





## Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel

sich selbst zu kommen und sich der eigenen Subjektivität zu vergewissern.

### 3. *Attraktive Handlungsräume für Kinder und Jugendliche.*

Junge Menschen suchen nicht nach Beschäftigung im Sinne von Zeitvertreib, sondern wünschen sich Angebote, die einen Wert haben. Beim Produzieren von Videos, beim Rappen in einem HipHop-Projekt und beim Spielen in einer Theatergruppe wird nicht nur ein Hobby ausgeübt, hier findet auch die Erprobung von Rollen und das Montieren des medienvermittelten „Rohmaterials“ für eigene Identitätsentwürfe statt.

### 4. *Stärkung des freiwilligen Engagements.*

Jugendarbeit muß das Interesse von Jugendlichen, sich mit ihren Fähigkeiten zu beteiligen, stärker berücksichtigen. Gerade in gestalterischen Bereichen bei der Theater-, Video- oder Musikproduktion, können Jugendliche ihr Wissen auch für andere Jugendliche einsetzen. Für Jugendliche bietet freiwilliges Engagement Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse, Selbstbestätigung und die Erweiterung des eigenen Wissens.

### 5. *Partizipation und Öffentlichkeit für Kinder und Jugendliche.*

Unsere Gesellschaft neigt dazu, Kinder und Jugendliche aus der Öffentlichkeit zu verdrängen. Lebensräume von Kindern und Jugendlichen werden durch die Funktionalisierung der öffentlichen Räume beschnitten. Die Medien nehmen junge Menschen entweder als Konsumenten oder als Problemgruppe wahr. Für Jugendarbeit kommt es stattdessen darauf an, Kindern und Jugendlichen sowohl im Alltag des Stadtteils als auch in den Medien Gehör für ihre Vorstellungen und ihren Geschmack zu geben.

### 6. *Kultur des Zusammenlebens und des gegenseitigen Verstehens.*

Die multikulturelle Gesellschaft, in der Menschen verschiedener Herkunft, Orientierung und unterschiedlichen Alters zusammenleben, braucht eine Kultur des Zusammenlebens und des gegenseitigen Verstehens, nicht zuletzt auch eine Streitkultur. Eine Kinder- und Jugendarbeit, die dazu anregt, sich die eigenen Vorstellungen zu verdeutlichen und das, was Kinder und Jugendliche bewegt, in künstlerischen Arbeiten darzustellen, bietet die besten Voraussetzungen, kulturelle Be-

gegnungen und Verständigungen zu ermöglichen.

Jugendarbeit, die sich an zeitgemäßen Konzepten kultureller Arbeit orientiert, kann Kindern und Jugendlichen soziale Erfahrungsräume öffnen, die ihnen Unterstützung für ihre schwierige Identitätsfindung bietet. Es zeigt sich, daß in einer als postmodern bezeichneten gesellschaftlichen Situation gerade Ansätze kultureller Jugendarbeit geeignet sind, Jugendlichen sowohl Raum und Anstöße für eigene Identitätsentwürfe zu bieten als auch soziale Felder zu eröffnen, in denen sich diese Entwürfe zu anderen in Beziehung setzen können.

## Verwaltungsreform und knappe Kassen

### Umsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes: Kulturelle Jugendbildung im Wandel der Organisationsstrukturen der Berliner Jugendarbeit.

Zum Wandel des Arbeitsfeldes gehört die Veränderung der gesetzlichen Grundlage. Im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ist Kulturelle Jugendbildung ausdrücklich als Arbeitsfeld im Rahmen der allgemeinen Jugendarbeit aufgeführt. Dies hat durchaus widersprüchliche Folgen. Einerseits verbessern sich die Legitimität und die Integration kultureller Jugendarbeit in die Jugendhilfe, andererseits könnte sie an Eigenständigkeit und spezifischem Profil, das sie faktisch in den letzten Jahrzehnten entfaltet hat, einbüßen.

Mit dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz folgt Jugendarbeit jedoch insgesamt sozio-kulturellen Konzepten von Jugendarbeit. Besonders deutlich wird dies in § 11 Abs. 1: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie soll an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“ Mit dieser auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen bezogenen Definition hat sich Jugendarbeit insgesamt von defizitorientierten Ansätzen der Sozialarbeit wegbewegt. Stattdessen stehen Interessenorientierung und Partizipation, beides seit langem Merkmale kulturorientierter Jugendarbeit, im Mittelpunkt. Hinzu kommt, daß der größte

## Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel

Teil der praktischen Handlungsfelder der Jugendarbeit von kultur-, medien- und musikpädagogischen Methoden geprägt ist.

Der Wandel der Strukturen der Jugendhilfe in Berlin findet gegenwärtig auf mindestens drei Ebenen statt. Zunächst geht es um die bereits erwähnte Umsetzung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Hier muß auch vor allem auf die gestärkte Stellung des Kinder- und Jugendhilfeausschusses hingewiesen werden. Als Bestandteil der Jugendämter wirkt er stärker als früher an jugendpolitischen Entscheidungen mit. Zunehmend wird es notwendig sein, für fachliche Entscheidung weitgehende Übereinstimmung der dort vertretenen Fachöffentlichkeit zu erreichen. Auch die Träger der Kulturellen Jugendbildung müssen sich darauf einstellen und ihre Interessen sowohl den verantwortlichen Politikern als auch einer weiteren Öffentlichkeit vermitteln.

Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Verwaltungsreform sollen zwei Aspekte herausgehoben werden: die Betonung der bezirklichen Verantwortung und geplante Einführung eines neuen Führungs- und Steuerungssystems der Verwaltung. Seit Anfang 1995 haben die Berliner Bezirke die Gesamtverantwortung für die Jugendarbeit in ihrem Zuständigkeitsbereich. Während bis dahin vor allem die Förderung der freien Träger der Jugendhilfe zentral über die Senatsverwaltung für Jugend und Familie erfolgte, liegt nun die Zuständigkeit bei den Bezirksämtern. Dies ermöglicht einerseits eine bessere

Planung der Angebote der Jugendhilfe für den örtlichen Bedarf, andererseits sind die Träger der Jugendarbeit nun darauf angewiesen, ihre Interessen im bezirklichen Kontext und in den dortigen Kinder- und Jugendhilfeausschüssen zu vermitteln. Problematisch ist die bezirkliche Zuständigkeit im Hinblick auf die Notwendigkeit der überörtlichen Vernetzung und Kooperation sowie die Entwicklung einer überbezirklichen Fachlichkeit der Kulturellen Jugendbildung. Um einen bezirklichen „Provinzialismus“ zu vermeiden, braucht es das Engagement aller Beteiligten, so daß sich überbezirkliche Kooperationsformen der Kulturellen Jugendarbeit herausbilden können.

Im Zusammenhang mit dem neuen Führungs- und Steuerungssystem, das der Minderung bürokratischer Verwaltungsstrukturen dienen soll, ist vor allem die Einführung der Kostenrechnung im Bereich der Jugendhilfe von Wichtigkeit. Im Ergebnis wird hier wesentlich deutlicher als bisher sein, was welches Angebot („Produkt“) der Jugendarbeit kostet. Vor dem Hintergrund und der knappen öffentlichen Mittel ist zu erwarten, daß Jugendarbeit bzw. Kulturelle Jugendbildung mehr als bisher ihre Angebote legitimieren und ihre gesellschaftliche Relevanz deutlich machen muß.

Anschrift des Verfassers:

Senatsverwaltung für Jugend und Familie, III B 37  
Am Karlsbad 10  
10785 Berlin

## Diaspora in der Jugendarbeit

oder eine Geschichte über babylonische Sprachwirrnisse und einen Dinosaurier

Denis Frank

Meine Überlegungen sind nicht repräsentativ für die Einrichtung, in der ich arbeite. Es sind Spekulationen, Hypothesen - Unschärfen, die provozieren sollen.

Das KREATIVHAUS der LAG Spiel und Theater Berlin e.V. ist ein soziokulturelles Projekt - ein theaterpädagogisches Angebot für alle Altersgruppen - eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme im Ostteil der Stadt. Oder anders gesagt:

Das KREATIVHAUS ist eine Fabriketage zwischen den Stadtbezirken Prenzlauer Berg und Wedding, eine Häuserrecke entfernt vom Todesstreifen, da wo man den Himmel über Berlin wirklich sehen kann, weil keine Häuser den Blick verstellen.

*Als ich er erwachte, war der Dinosaurier immer noch da.*

Augusto Monterroso

## Diaspora in der Jugendarbeit

Ich weiß nicht, wann ich erwacht bin? Ich auch nicht, ob ich überhaupt je erwacht bin? M. ist Regisseurin, S. ist SchauspielerIn, Ch. Theatermarlerin und ich Theaterwissenschaftler - das sogenannte Jugendteam, Menschen über 30. Und unsere theaterpädagogischen Erfahrungen lassen sich vielleicht auf einen Nenner bringen:

Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten, nach Integration von Jung und Alt, Stark und Schwach, Gut und Schlecht, ... erfahren wir schmerzhaft unser Fremdsein.

„Warum arbeiten Sie jetzt mit Jugendlichen? Sicher bekommen Sie am Theater keine Arbeit mehr!“ Wie recht er hat, der kluge Junge aus der 7. Klasse. Aber braucht er wirklich soviel Abstand, soviel Mißtrauen?

Und was ist mit meinem eigenen Mißtrauen, meinem Unbehagen. Sicher alles ist erlaubt und nichts ist unmöglich - und doch ärgern mich Mißverständnisse und Sprachwirrungen in der Theaterpädagogik. Es erbosen mich SpielleiterInnen, die in den Pausen bei theaterpädagogischen Weiterbildungen laut polternd und schreiend durch die Gänge toben, weil sie durch Theaterspiele die Reliquien des Anstands kreativ überwunden haben. Mich beschleicht in solchen Momenten der Verdacht, sie seien lediglich forciert unsensibel durch die theatrale Selbstdarstellung geworden. Und woher kommt diese, unter TheaterpädagogInnen weitverbreitete Abneigung gegen professionelle Theaterkünstler? Oder mißverstehe ich das zustimmende (und wohl auch hämische) Gelächter der KollegInnen bei einem Symposium, wo die polemische Frage erörtert wurde, was denn aus den Theaterprofis wohl werden mag, wenn z.B. das RATTEN-Projekt der Volksbühne näher an den sozialen Problemen der Zeit ist?

Was bedeutet es, wenn ich in einer Dokumentation über die Jugendtheaterwerkstatt des Schülertheaters lese, daß dort mit Schülern „professionelles Theater“ gemacht wird? Ist es ein Mißverständnis, wenn ich bei einigen TheaterpädagogInnen hinter dem Schlachtruf JEDER-IST-EIN-KÜNSTLER Profilierungswut ahne? Und selbst wenn es so wäre, warum stört mich, der ich auch ideell besitzstandslos bin, die unbekümmerte Schaffensfreude? Was produziert in mir dann die Bilder von raub- und brandschatzenden Horden, die sich an den ewigen Gütern der Kultur vergehen wollen? Ist es denn wirklich Voraussetzung, wie ich meine, für die Säkularisierung der Kunst eine gesellschaftsverändernde

Idee zu postulieren? Es sind dies keine polemischen Fragen, denn auch ich habe in trüben Stunden Lust, alles zusammenzuraffen und auf dem Jahrmarkt der Eitelkeiten anzubieten. Doch meine Horrorvision - alle Menschen sprächen nur noch mit verstellter Stimme und exaltierten Gesten - zwingt mich dann in Bescheidenheit.

Ich plädiere: Jeder, der einen Weg zur Kunst sucht, beschäftige sich mit sich selbst und nicht mit der Kunst.

*Als er erwachte, war der Dinosaurier immer noch da.*

Jugendliche schaffen sich ihre eigene Welt, die auch nicht viel anders ist als unsere. Eine dieser Welten ist die 1. Realschule Lichtenberg. Und die Spielregeln dieser Welt: laß keinen vorbei, der nicht stärker ist als du selbst, lassen sich nur schwer in einer Projektwoche verändern. Die Projektwoche, die die MitarbeiterInnen des KREATIVHAUSES an dieser Schule durchgeführt haben, hatte das Thema: „COOL SEIN“.

Ein Schüler liest eine selbstgeschriebene Geschichte vor:

„Herr Bauer, 23 Jahre DDR-Bürger und ehem. SED-Mitglied auf dem Flughafen Schönefeld.“ (Die Mitschüler erkennen an der Beschreibung den Vater des lesenden Jungen. Sie höhnen und protestieren, nur mit Mühe kann der Junge weiterlesen.)

“... Flug 309 nach Dallas mit Zwischenlandung in New York ... Man läßt sich das Cockpit zeigen, Captain Molumphry erklärt ein paar Details. Das ist was anderes, als die Iljuschin zu DDR-ZEITEN ... Helmut Bauer und Mario Fetuschanie entscheiden sich für eine Spritztour mit dem Mietwagen über die Brooklyn Bridge. In Richtung Getto, Slums. Die Armutsggenden von N.Y. Dort erlebt man die Armut des amerikanischen Kapitalismus ...“ (Die Mitschüler protestieren: „Ist doch alles Scheiß! Was soll denn der Mist? Wir sind keine Schriftsteller.“)

An Ende der Projektwoche können sie zumindest innerhalb ihrer eigenen Arbeitsgruppen (Theater, Schreiben, Masken) einander zuhören, ohne sich verletzen zu müssen. Aber bei der Zusammenführung der Gruppen (am letzten Tag der Projektwoche) brechen die alten Spielregeln wieder durch. M. hat eine Schülerin aufgefordert, die Arbeit der Maskengruppe vor der Klasse zu beschreiben. Die Klasse will aber nicht zuhören, obwohl sie sich auf andere Weise schon dafür interessieren, was in den Gruppen stattgefunden hat. Die Schülerin spricht in ein Chaos, redet

## Diaspora in der Jugendarbeit

gegen eine Wand aus Ignoranz. Dann bei der Verabschiedung kommen Jugendliche auf die Theaterpädagoginnen zu, umarmen sie und einige müssen sogar weinen.

Eine Jugendtheatergruppe im Stadtbezirk Tiergarten, Jugendliche zwischen 14 und 15 Jahren mit unterschiedlichster nationaler Identität, wollen ein Stück spielen, Warming up, Sensibilisierungs- und Improvisationsübungen sollen jetzt, nach einem halben Jahr, „endlich“ zum Ergebnis führen. Die Gruppe will unbedingt über die Rauschgiftproblematik ein Stück spielen. Sie improvisieren Szenen und basteln an einer Story: Brave Kinder werden von ihren rauschgiftsüchtigen Eltern geschlagen und mißhandelt. In ihrer Not sprechen die Kinder miteinander - und siehe da, alle Schüler der Klasse werden von rauschgiftsüchtigen Eltern mißhandelt. Gemeinsam flüchten die Kinder in den Wald. Dort merken sie, daß der Punker, Grufti, Popper und die ganz Stille - die sich früher nie verstanden haben - die gleichen Probleme haben, sich prima verstehen. Das Spiel läuft sich tot, weil die Jugendlichen über diese selbsterdachten Figuren kaum etwas wissen. Aber auf die Frage der Theaterpädagogin, warum sie sich nicht auf die eigenen Probleme und Erfahrungen beziehen, antworten sie: „Wir haben keine Probleme!“

Natürlich stimmt das nicht, aber ich verstehe die Theaterpädagogin, die in sich nicht das Recht verspürt, die Jugendlichen auf ihre Probleme zu stoßen. Ja, meine Kollegin war sogar tief erschrocken, als sich psychische Konflikte unbeabsichtigt im Spiel Bahn brachen. Ein Mädchen erhielt von ihr den Auftrag, sich in den fest geschlossenen Kreis der Gruppe zu drängen. Das Mädchen erstarrt einige Schritte entfernt von der Gruppe, dann fing sie an zu weinen. Für die Theaterpädagogin eine problematische Situation. Wir haben keinen ausgewiesenen therapeutischen Auftrag und es gibt bei der Arbeit mit Laien keine künstlerische „Berechtigung“, die psychische Integrität der Jugendlichen anzutasten.

Dieses Kaleidoskop von Empfindungen der Nähe und Offenheit und der Distanz und Verslossenheit läßt sich beliebig weiterdrehen. Theaterpädagogik ist vorrangig Sozialarbeit. Und in der Sozialarbeit sind die Erfolge nur schwer erkennbar, auch und gerade für die, die sie leisten.

Eine weitere short story eines Schülers der 7. Klasse.

„Frau R. stand an der Tafel. Sie war mit Strapsen bekleidet. Ihre Brüste hatte sie vorsorglich über die Schultern gelegt. Als Sebastian die Tür hinter sich schloß, schnappte die Automatikverriegelung der Tür hinter ihm zu. 'Hilfe!' schrie er, doch Frau R. erstickte ihn mit ihren Küssen. Sebastian konnte nur mit Mühe das Fenster öffnen, während Frau R. wie süchtig hinter ihm her rannte. Mit letzter Kraft hiefte er sich aus dem Fenster. Das war sein ENDE. Er flog 5 Stockwerke tief und schlug mit dem Kopf zuerst auf.“

Ich habe lange mit mir gehadert, ob man diesen Text an die Öffentlichkeit bringen kann. Beim Tabuthema Jugend und Sexualität kommt Scham auf. Aber wo bleibt diese Scham, wenn andere Bereiche der Persönlichkeit gestreift werden?

Die Authentizität seiner Sprache ist für mich wie ein Glas reinsten Wassers. Verdichtendes, vertiefendes, stilistisches Überarbeiten würde das Wasser für mich nur trüben. Und wie oft wird im Laientheater aus reinstem Wasser Bierersatz hergestellt?

Sechzehnjährige proben eine Szene mit vorgegebenem Text. Ein Mädchen verzweifelt an der Aufgabe. Der Theaterpädagoge fordert sie auf, ihre Hemmschwellen fallen zu lassen. Das Mädchen bricht in Tränen aus und verläßt die Gruppe. Warum sind sich Theaterpädagogen so sicher, daß die psychischen Deformationen - die bei Berufsschauspielern gerne festgestellt werden - auf Laien nicht übertragbar sind, wenn sie die gleichen Ziele anvisieren?

Auch ich wünschte wie Getrude Stein, eine Rose sei eine Rose sei eine Rose sei eine Rose. Doch die Verhältnisse, die sind nicht so.

Immer noch steht das KREATIVHAUS in unmittelbarer Nähe des Todesstreifens und eine langfristige Regelförderung für theaterpädagogische Projekte steht aus. Und doch, da wo ich den Himmel über Berlin sehen kann, wünschte ich mir ein kleines Pappschild. Unscheinbar und doch von allen geachtet. Auf dem stünde zu lesen: ERKENNNE DEIN MASS! Zynismus oder Vision? Auf jeden Fall, als ich erwachte, war der Dinosaurier ...

Anschrift des Verfassers:  
Kreativhaus  
Wolliner Str. 18-19  
10435 Berlin

# Einführung in soziale Muster

## am Beispiel der Dreigroschenoper von Bertolt Brecht und Kurt Weill

Rainer Brinkmann

*Fremd*

*Von außen  
suche ich Verständnis  
für das Fremde  
ohne  
mich zu erinnern  
an das Fremde  
im Innern.*

(José F.A.Olivier)

Diese wohl persönlich gemeinten Zeilen, die sich auf die eigene (fremde) Innerlichkeit beziehen, haben mich in ihrer Kürze beeindruckt und angeregt, in meiner Arbeit nach einer Entsprechung zu suchen, d.h. nach einer Erinnerung an das Fremde im Innern unseres Landes, womit nicht die Kulturen von Immigranten gemeint sind, sondern Fremdheiten, die unsere Gesellschaft entstehen läßt, die sozusagen ihre Begleiterscheinungen sind.

Ich beschäftige mich im Moment zusammen mit Kathrin Megnet mit der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur „Dreigroschenoper“ und biete in diesem Rahmen Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen, StudentInnen und SchülerInnen an, in denen ich das Konzept erprobe und anschließend beschreibe.

Ein Schwerpunkt der Konzeption ist die Beschäftigung mit den Milieugruppen der Oper: Bettler, Kriminelle, Prostituierte, bürgerliche Kleinfamilie und Polizei. Diese Gruppen kommen in einzelnen Szenen vor und sollen von den Teilnehmern gespielt werden. Durch Rollenübernahme mit Hilfe von Einfühlungsübungen erarbeiten sie sich einen Standpunkt, von dem aus sie das Geschehen der Oper kennenlernen und reflektieren. In vielen unterschiedlichen Seminaren habe ich bisher Beobachtungen beim Spiel zusammengetragen, die ich auswerte und in die weitere Planung einfließen lasse. Dabei fällt mir immer wieder auf, wie fremd und unbequem die Menschen dieser Milieus am Anfang erscheinen und wie sich plötzlich bei den TeilnehmerInnen ein Impuls zur weiteren Auseinandersetzung mit ihnen zeigt. Zunächst aber ein Blick auf den didaktischen Ansatz:

### Szenische Interpretation von Opern - Einführung und Verfremdung

Als eine Form des *erfahrungsbezogenen Unterrichts* ist an der Uni Oldenburg von Ingo Scheller das *Szenische Spiel* als Lernform entwickelt worden. Eine spezielle Variante, die sich als Mittel der Interpretation, als Analyseinstrument und als Selbsterfahrungsmethode bewährt hat, ist die „*Szenische Interpretation von Dramen und Opern*“.

*Erfahrungsbezogener Unterricht* geht davon aus, daß die Schüler Erlebnisse im Unterricht haben (müssen), die sie durch gezielte Reflexion in Erfahrungen verarbeiten. Dieses Erfahrungslernen hat andere Qualitäten als das kognitive Lernen, da es die Hintergründe und Erlebniswelten der einzelnen Schüler genauso zum Gegenstand des Unterrichts macht, wie den Stoff des Lehrplans. Das Szenische Spiel bietet eine Reihe von Methoden, die vor allem das *soziale Lernen* in den Mittelpunkt rücken. Denn die permanent erforderliche Kommunikation in Spielprozessen fördert den kreativen Umgang der Schüler miteinander und hilft ihnen, sich als gesellschaftliches Subjekt in der Gruppe, Klasse zu erkennen.

Die *Szenische Interpretation* ist eine Variante des Szenischen Spiels, die sich von herkömmlichen Literatur- und Musikdidaktiken dadurch unterscheidet, daß der Gegenstand des Unterrichts - also Drama oder Oper - zunächst in Teilen reproduziert wird von der Klasse selbst.

Nicht das Textlesen, Videosehen oder Tonkonservehören ist der Ausgangspunkt, sondern die Inszenierung des Stücks auf der Grundlage der genauen Kenntnis einer Rolle. So setzt sich die Interpretation zusammen aus dem Handeln, dem Erleben und den Haltungen dieser Rolleninhaber.

Die beiden Grundpfeiler der Szenischen Interpretation sind 1. die *Lehrstückversuche von Brecht*, seine Gedanken zum epischen Theater und zur Verfremdungstechnik, und 2. die *Einführungstechnik Stanislawski's*, ein Konzept des Naturalismus. Beide sind entwickelt in der Arbeit mit Schauspielern und theoretisch beschrieben. Sie werden

## Einführung in soziale Muster

von einem Regisseur in fast jeder Inszenierung nebeneinander benötigt. Ingo Scheller hat daraus ein pädagogisches Konzept entwickelt und genaue Verfahren von beiden Praktikern genommen, sie kombiniert und erweitert durch Elemente von Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“, aus Psychodrama und Soziodrama.

Die spezielle Arbeit mit Opernvorlagen ist von Ralf Nebhuth, W. M. Stroh und mir entwickelt worden, erprobt in vielen Spielversuchen mit „Figaros Hochzeit“, „Carmen“, „Westside-Story“, „Dreigroschenoper“ und „Wozzeck“. Dabei gingen wir davon aus, daß Musiktheater nur verstanden werden kann, wenn die Gesamtheit von Sprache, Szene und Musik als Einheit erlebt und erfahren wird. Das Szenische Spiel ändert die Wahrnehmung der Musik und die Analyse des Notentextes, gibt eine Richtung bzw. Aufgabe vor. Szenische Erfahrung ermöglicht das Hören aus einer konkreten Perspektive (der Rollenfigur, der BeobachterIn, der Suche nach einer Antwort auf Fragen, die im szenischen Ablauf entstanden sind und nur durch die Musik beantwortet werden können) und bestimmt somit die Analyseverfahren, indem konkrete Fragen an die Partitur gestellt werden.

### Milieu - Lerngegenstand der Szenischen Interpretation der Dreigroschenoper

Wie Joachim Lucchesi in seinem Aufsatz „Geschärfte Musik“ in „Diskussion: Deutsch“ (Heft

134) festgestellt hat, wird die Dreigroschenoper nicht in ihrer Schärfe gehört und gesehen, sie ist verkommen zu einem leichten Unterhaltungsstück, dessen Songs von vielen Interpreten gesungen werden, aber ohne daß beim Hören der brisante Inhalt erfaßt wird. In den einzelnen Strophen des Haifischsongs geht es beispielsweise um den Mord an einem galizischen Juden und um andere Morde, um Brandstiftung mit 8 Todesopfern und um Vergewaltigung. Es werden als handelnde Personen die Menschen der Halb- und Unterwelt dargestellt, die zutiefst bürgerliche Verhaltensweisen zeigen. Brecht will dadurch zeigen, daß auch die Umkehrung richtig ist, nämlich daß bürgerlich-kapitalistische Handlungsweisen zutiefst verbrecherisch sein können.

Er entwirft das Milieu der Huren, der Bettler, der Kriminellen, macht ihr „menschliches Antlitz“ sichtbar, und zwar auf Kosten des „bürgerlichen Gesichts“ (Jan Knopf: Brecht-Handbuch. Theater, Stuttgart 1980), gezeigt von einer korrupten Polizei und einer bigotten Kleinfamilie.

Die TeilnehmerInnen der Seminare sollen diese Milieus kennenlernen, indem sie sich in die einzelnen Rollen einfühlen und in den jeweiligen (Rand-)Gruppen agieren. Dazu erhalten sie Rollenkarten mit Informationen über die Figuren, historisches und zeitbezogenes Einfühlungsmaterial. Sie erarbeiten Sprech- und Körperhaltungen der Figuren, Beziehungen untereinander und sollen eigene Anteile an den Rollenfiguren entdecken, aber auch verdrängte Bereiche des Le-



bens für sich kennenlernen, herausfinden, wo die Berührungspunkte, wo die Abgrenzungen sind. Auf diese Weise erhalten sie einen Zugang zu dem Stück, lernen die Motivationen der Agierenden besser zu verstehen und können den Ablauf der Handlung aus der Perspektive eines Beteiligten beobachten und bewerten, im Sinne von Brechts Lehrstückarbeit die Szenen entwickeln und verändern.

Das pädagogische Ziel ist es, den Blick für Randgruppen zu schärfen, Tabu-Bereiche zu klären und Vorurteile gegenüber Menschen in diesen Milieus abzubauen.

Auf der musikalischen Ebene sollen die TeilnehmerInnen verstehen, daß die Musik bewußt „billig“ gestaltet ist, d.h. damit Bettler sie verstehen und bezahlen können. Weill entwickelt eine Kompositionstechnik, die bewußt mit Fehlern spielt, die bekannte Tanz- und Unterhaltungsmusik benutzt und Brechts Vorstellung vom epischen Theater stützt, indem sie bekannte Musik verfremdet und verfremdend die einzelnen Szenen kommentiert.

## Beobachtungen während der Seminare

### Thema: Prostitution - ein Positiv-Beispiel

Bei der Rollenverteilung sind (in Seminaren mit Erwachsenen) in der Regel die Rollen der Huren am schnellsten vergeben, wohl weil von Frauen hier sehr häufig die Auseinandersetzung mit dem Klischee (Frau in der Polarität von Heiliger und Hure) gesucht wird und die Möglichkeit, tabuisierte Verhaltensweisen im Spiel zu erproben. Trotzdem kommt es beim Spiel manchmal zu Schwierigkeiten, die auf einem LehrerInnen-Fortbildungs-Seminar innerhalb einer Kleingruppe gehäuft auftraten und die ich hier kurz beschreiben möchte:

- nach dem Schreiben einer Rollenbiografie will eine Teilnehmerin nicht die Rolle der Jenny annehmen. Sie kann sich nicht vorstellen, eine Prostituierte richtig darzustellen. Eine andere Teilnehmerin übernimmt die Rolle, da sie notwendig ist; sie kennt die Figur von anderen Aufführungen. Leider stellt sich heraus, daß sie die Rolle ohne eigene Einfühlung nicht spielen kann, sie reproduziert ein Klischee, das sie durch äußere Betrachtung aufgenommen hat.
- die körperliche Darstellung von Prostituierten wird von allen Teilnehmerinnen, die sich die Rolle ausgesucht haben, als schwierig empfunden.

## Einfühlung in soziale Muster

den. Dabei spielen zwei Aspekte eine Rolle: die Darstellung einer typischen Körperhaltung in der beruflichen Situation nachzuempfinden und sie öffentlich zu zeigen.

- Die Aufgabe ist, sich als Gruppe mit einer Szene und einem Song selbst darzustellen. Die Gruppe der Prostituierten entwickelt eine Situation, in der ein Zuschauer als Freier „angemacht“ werden soll. Bei der Vorführung entstehen Probleme, weil der Zuschauer unsicher ist und nicht adäquat reagieren kann. Die Unsicherheit überträgt sich auf die Spielerinnen.
- In einer weiteren Spielszene kommt in der Improvisation ein Zuhälter ins Hurenhaus nach Turnbridge, um seinen Anteil zu kassieren. Die Szene wirkt lächerlich, weil die Spielerinnen die Spannung der Situation nicht aushalten können.
- Während die Männer eine Choreografie zum Kanonensong entwerfen, sollen die Frauen sich mit dem Song der Seeräuberjenny ebenso beschäftigen. Es gibt aber in der Frauengruppe zunächst nur Diskussionen über die Auffassungen der Beteiligten, die Gruppe scheint nicht in der Lage zu sein, die Szene zu produzieren. Ich interveniere als Spielleiter und fordere sie auf, eine oder zwei der diskutierten Varianten zu zeigen.

Eine intensive Szene mit euphorischem Fahnen-schwingen zum Refrain entsteht und provoziert eine Diskussion über die Prostituierten im Stück. Sie ist gekoppelt an die Frage, ob man so etwas im Unterricht in der Schule überhaupt machen kann. Eine lange Diskussion über Moral folgt und zieht sich bis in die Nacht hinein. Sie wird intensiviert durch die Bemerkung eines Teilnehmers, daß über 50% aller männlichen Studienräte schon mal im Bordell gewesen sind. Auf meine Frage hin, wie sie das Thema bisher mit SchülerInnen durchgenommen haben, erfuhr ich, daß in der Behandlung des Stoffes im Musikunterricht das Thema weitgehend ausgeklammert wurde.

### Thema: Bettler - ein Negativ-Beispiel

In einem anderen LehrerInnen-Fortbildungs-Seminar lag mein Schwerpunkt der Beobachtung auf der Gruppe der Bettler. Die Rollenübernahme war gelungen und die Situation von Obdach- und Arbeitslosen war durch die Spieler hinlänglich deutlich gemacht. Als Vorbereitung für eine Spielszene hatte ich folgende Übung gedacht: je 3 SpielerInnen sollen in ein Bild gehen, das zum

## Einführung in soziale Muster

Thema hat: Wie betteln Obdachlose, Berber, Junkies, Kinder, Flüchtlinge aus Kriegsgebieten und Straßenmusiker. Meine Hypothese war, daß sich die anschließende Diskussion daran entzündet, ob Straßenmusiker Bettler sind, da sie eine Dienstleistung anbieten, die bezahlt werden kann oder nicht. Die Teilnehmer differenzierten aber nicht wie erwartet, obwohl es sich um MusiklehrerInnen handelte, sondern waren allgemein der Auffassung, daß die Straßenmusiker sich das Geld eben verdient hätten, und daher würden sie ihnen auch immer etwas geben, anderen hingegen nicht, da sie es nur für Drogen (Alkohol, Heroin) ausgeben würden. Meine Bemerkung, daß viele Obdachlose den Alkohol zum Leben brauchen (wg. Kälte) wurde nicht ernstgenommen. Die Zuständigkeit für diesen Bereich wurde dem Staat zugesprochen, persönlicher Handlungsbedarf wurde nicht gesehen. Die Arbeit im Seminar führte also nicht zu größerer Akzeptanz oder gar zu Hilfsbereitschaft (anstelle von Mitleid), wie Brecht es sich vorgestellt hat.

### Zusammenfassung

Die „Dreigroschenoper“ zeigt uns also eine kapitalistische Gesellschaft, die in Folge von hoher Arbeitslosigkeit Erscheinungen wie Prostitution, Armut, Obdachlosigkeit, Kriminalität und mafiose Strukturen entwickelt. Gleichzeitig versucht dieselbe Gesellschaft, diese Bereiche zu kontrollieren, zu tabuisieren und zu verdrängen. Obwohl wir heute viel über die Milieus der „Dreigroschenoper“ wissen, gibt es immer noch Berührungängste, Diskriminierungen und Ausgrenzungsbestrebungen, die dazu führen, daß uns die Gruppen *fremd* erscheinen. Diese Fremdheit ist nicht die Fremdheit einer anderen Kultur, son-

dern eine Fremdheit innerhalb der eigenen Kultur.

Seit ich mich mit der „Dreigroschenoper“ beschäftige, beobachte ich immer wieder meinen eigenen Umgang und den anderer Menschen mit diesen Milieugruppen. Ich stelle fest, daß das Empfinden von Fremdheit ihnen gegenüber durch starre Moralvorstellungen produziert ist. Sie verhalten sich nicht gemäß unseren Vorstellungen von einem „ordentlichen Leben“, wie es uns durch die Erziehung beigebracht wurde, sondern durchbrechen es offensichtlich an Stellen, die das bürgerliche Bewußtsein nicht akzeptiert.

Huren, Bettler und Gangster gehören zum Klientel der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, eine Beschäftigung mit ihnen innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit kann zu mehr Verständnis, Akzeptanz und dem Umgang mit Tabu und Fremdheit im Innern führen. „Soziales Lernen“ heißt in diesem Fall: Einfühlung in die und Erlebnis der „asozialen Situation“, Erfahrung moralischer Vorurteile und Verurteilungen, Entwicklung von Perspektiven und sozialen Haltungen denen gegenüber, deren Biografien im Spiel sichtbar wurden und die in der „individualisierten Gesellschaft“ nur wenige Chancen haben, ihren Lebenslauf zu beeinflussen.

### Nachtrag

Vor einem Berliner Kaufhaus sehe ich einen Bettler mit seinem Hund sitzen. Eine Kundin kommt heraus, zögert einen Moment und wirft dann dem Mann ein Geldstück in den Korb.

Ihre Forderung: „Aber nur für den Hund!“

Anschrift des Verfassers:

Stubenrauchstraße 26  
12161 Berlin



## Diskussions-Impuls

Hans-Wolfgang Nickel

Eine einfache Diskussionsbemerkung von mir führte während des Symposiums zu einigen Repliken und Weiterführungen und zu einem intensiven Diskussionsaustausch in der Pause. Drei dieser Diskussionsstimmen, nachträglich formuliert, werden im folgenden veröffentlicht.

Hier zunächst meine Bemerkung:

Bleistift und Papier, Acryl und Leinwand sind für den malenden Amateur wie für den akademisch ausgebildeten professionellen Künstler gleich; die spielenden Subjekte eines Theaterpädagogen (die Mitglieder eines Amateurtheaters) sind andere als die professionellen Schau-

spieler, mit denen ein Regisseur des professionellen Theaters seine Inszenierung erarbeitet. Grob und einfach formuliert: jeder Zeichner arbeitet mit dem gleichen Material; beim Theaterregisseur ist das Material anders. Meine erste Frage (vor allem an die Bildende Kunst gerichtet): Stimmt das so?

Meine zweite Frage: Was bedeutet das für die Spielpädagogik?

Anschrift des Verfassers:

Hochschule der Künste  
Bundesallee 1-12  
10719 Berlin

## „Material Mensch“

Bernd Ruping

Vor dem Hintergrund des interdisziplinären Neubrandenburger Ansatzes (vgl. in diesem Heft den Beitrag von Hanke/Geller) flackerte unversehens ein Diskussionsintermezzo auf, das den Beteiligten auch dann keine Ruhe ließ, als der Fluß des Geschehens längst schon fort sich wälzte: Es stünden doch, so Wolfgang Nickel, dem Malenden die gleichen hochqualifizierten Acrylfarben zur Verfügung, ganz gleich, ob sie nun der Amateur oder der Profi auf die Leinwand bringe. Dem Theater aber ist ganz wesentlich der Mensch das Material, und hier erweise sich ein deutlicher Unterschied in der Voraussetzung: Ist es das „Material Mensch“, als Schauspieler qualifiziert, oder ist es das nicht. Um im Bild zu bleiben: Die Farbpalette des Professionellen ist reichhaltiger, die Möglichkeiten ungleich vielschichtiger, bevor noch der erste Strich auf der Leinwand der Bühne getan, bevor die erste Geste probiert, die erste Haltung eingenommen ist.

Ute Pinkert sprach da von der „größeren Durchlässigkeit“ des Schauspielers im Vergleich zum Laien, um die sie, als Regisseurin, ihre professionellen Kollegen beneide: Diese kämen mit ihrem „Spielermaterial“ (Berti Vogts) in ungleich kürzerer Zeit zu ungleich eindrucksvolleren Ergebnissen.

Im Kontext einer rein quantifizierenden Argumentation ist das wohl unbestreitbar: Schauspieler sind schneller eindrucksvoll, Schauspieler können x-mal hintereinander einen vergleichbaren Eindruck hinterlassen usw. Ich glaube auch, daß das so Zählbare immer wieder in Qualität umschlägt - aber daß es das nicht notwendig tut, weiß jeder, der schon mal live Theater guckt.

Ich lege mich also aus dem Fenster und behaupte:

Qualität, will sagen: ästhetische Qualität, entsteht nicht notwendig aus „solidem Handwerk“. Selbstverständlich tut Handwerk der ästhetischen Qualität gut - aber auf dem Theater ist es nicht die *conditio sine qua non*.

Ich sah Kindertheater-Aufführungen, die mich bewegten, und der Spielleiter hatte keinerlei Schauspiel- und Regie-Ausbildung. Er hatte den Kindern beim Spielen zugeschaut und das Gesehene, wo es ihn beeindruckte und wo nicht, mit ihnen zusammen bedacht. So leitete er sie von der „im Alltag unbewußt angewandten Dramaturgie spielerisch zu bewußtem dramaturgischen Denken“, und es entstand ein „Kunstereignis“ (Christel Hoffmann).

## „Material Mensch“

Ich habe - und das ist (den animalischen Beiklang des Wortes absichtsvoll billigend:) geradezu Triebfeder meiner theaterpädagogischen Arbeit - in der spielerischen Auseinandersetzung etwa mit Lehrern Situationen erlebt, in denen uns Hören und Sehen verging und dann neu zufiel im szenischem Arrangement: Das war zeigbar, vielschichtig, (acryl-)farbig und geriet, wenn nicht zum großen Theaterabend, so doch zu einer großen Halbestunde Theater.

Ich habe, im Gespräch mit Ute und Wolfgang, gegen den Begriff der Durchlässigkeit den der Widerständigkeit zu setzen versucht.

Jeder, der einmal mit irgendeinem Material gestalterisch gearbeitet hat, weiß, daß gerade aus seiner Hartnäckigkeit, dem sagen wir: substantiellen Eigensinn des Stoffes, ein maßgeblicher Anteil dessen erwächst, was am Ende als „Kunstprodukt“ übrigbleibt und, wenn es glückt, mehr ist, als man selbst eigentlich geplant hat bzw. planen konnte: Ein Astloch etwa behauptet sich da und kriegt unversehens Bedeutung, wo der subjektive Plan eine glatte Fläche vorsah: Gestaltend entdecken wir etwas, und ist es entdeckt, gestalten wir neu. Das gilt für den bildenden Künstler, so gut seine Farbe auch sein mag; für den mit Darstellender Kunst Befassten aber gilt es in besonderer Radikalität: Ihm sind Subjekt und Objekt des Gestaltungsprozesses eins, und aus den Widerständen der Spielenden gewinnt er die unverwechselbare Eigentümlichkeit seiner Inszenierung. Deren Eigensinn, der Einspruch ihrer Erfahrungen, auch die Begrenztheit der individuellen Gesten und Haltungen des Laien färben die Arbeit und versetzen sie mit den „gelebten“ Anteilen der einzelnen. Nimmt man in dieser Weise die „Widerständigkeit des Materials“ als produktive Kategorie, dann bietet, ganz im Unterschied zu Wolfgang Nickels Bedenken, die Arbeit mit Nicht-Professionellen die ungleich farbigere und vielschichtigere Palette - nur ist es eben die höhere Kunst, sich ihrer zu bedienen. Hier geht nicht viel von oben nach unten, hier entsteht Gestaltung in geselliger Selbstverständigung und reflektierter Vergegenständlichung: durch Tun und Betrachtung eben nicht auf Zuruf oder im Gängelband der ästhetischen Vision des Regisseurs. Seine „Handschrift“ meint nun nicht mehr und nicht weniger als die Fähigkeit, das Spiel der vie-

len Handschriften, die mittun, lesbar zu machen. Dazu, in der Tat, ist Handwerk nötig, und die Geschichte des Theaters hat in diesem Zusammenhang große Entdeckungen gemacht. Aber ebenso nötig ist die Liebe und der Respekt vor den beteiligten Menschen, die Lust auf die Möglichkeit zu einer erstaunlichen Begegnung und auf die wunderbaren Überraschungen, die diese Begegnung stets bereithält.

Vielleicht ist es das: Die Kategorie der „Durchlässigkeit“ wie auch der Vergleich mit Farbe überformen das Bedenken des Ästhetischen in der Theaterarbeit vorschnell funktional, und zwar funktional im Kontext der etablierten, konventionalisierten Theaterkunst, die nicht zuletzt quantifizierbaren Merkmalen zu gehorchen hat.

Vielleicht ist es das: Die Rede vom „Material Mensch“ ist schon auf diese Funktionalisierung hereingefallen, bevor wir uns - sagen wir ruhig: als Theaterpädagogen - über Ziele und Wege verständigt haben. Für mich - als Pädagoge - steht Kunst, und insbesondere die Theaterkunst als Korrektiv quer: indem sie meine Planungsschritte produktiv durchkreuzt und mich auch da finden läßt, wo ich - als Pädagoge - gar nicht zu suchen gewagt hätte; indem sie die funktional verorteten Prozesse und Prozeduren des Alltags spielerisch auf den Kopf stellt und die Verhaltensmuster von Lehrer und Schüler gleichermaßen desautomatisiert und auf die Probe stellt usw.

Nicht das „Material Mensch“, sondern der Mensch als ein geselliges Wesen ist Gegenstand des Theaters und der Theaterpädagogik. Dessen sollten wir uns gerade als Professionelle in all unseren Beiträgen stets neu versichern. Der Maßgabe umfassender Verwertbarkeit sind wir ohnehin schon rund um die Uhr ausgesetzt.

Seien wir mit dem Bundestrainer unvorsichtig in der unbeirrten Hoffnung:

„Wir sind auf dem richtigen Weg“ (Berti Vogts)

Anschrift des Verfassers:

TPZ  
Universitätsplatz 5-6  
49808 Lingen

## Gestaltender - Idee / Erfahrung - Material

Ute Pinkert

*Sind die Produktionsgesetze (und damit Ausbildungsmethoden) der bildenden Kunst überhaupt so ohne weiteres auf die darstellende Kunst übertragbar, da dort das Material der ästhetischen Gestaltung immer gleich sei, unabhängig vom Bearbeitenden, hier aber der Mensch gleichzeitig Gestaltender und Gestalteter, sprich „Material“ ist? Hat die Unterschiedlichkeit der „Beschaffenheit“ des „Materials Mensch“, z.B. seine Professionalität oder Nicht-Professionalität, keinen Einfluß auf das ästhetische Produkt?*

Diese Frage Wolfgang Nickels war der Hit des Symposiums, denn, soweit ich das beurteilen kann, war sie in der Lage, unsere prinzipielle Einigkeit über die künstlerische und ästhetische

Auf dieser abstrakten Ebene scheint es legitim, vom Schauspieler als „Material“ zu sprechen, und vor allem wird so deutlich, daß natürlich alle drei Bestandteile in ihrer Konstitution bzw. Qualität die Qualität des Ergebnisses ästhetisches Produkt beeinflussen.

Mein Argument von der „Durchlässigkeit“ des Schauspielers auf diese Ebene übertragen, heißt: Je durchlässiger das Material Mensch ist, das heißt offener für die verschiedensten Impulse, weil freier von persönlichen Blockierungen, Widerständen, „Filtern“, um so plastischer kann die Gestaltungsidee (die ästhetische Erfahrung) vom Gestaltenden herausgearbeitet werden - und in dieser allgemeinen Form scheint das stimmig, unabhängig davon, ob die Gestaltungsidee stärker vom Regisseur oder vom Schauspieler ausgeht ...

Schwierig und unübersichtlich wird es sofort, wenn Begriffe wie Professionalität und Nicht-Professionalität ins Spiel kommen, denn diese evozieren das komplexe Umfeld des oben vereinfachten Schemas des Produktionsprozesses. So heißt professionell laut Duden ja eigentlich nichts weiter als „beruflich“, und damit ist der Begriff nur unter Berücksichtigung des jeweils

historischen Theaterbetriebes mit seinen Voraussetzungen (für gewöhnlich die professionelle Ausbildung) und Zielsetzungen (die Unterhaltung eines zahlenden Publikums) zu denken. In der Diskussion meinte ich mit professionell ausschließlich die bessere Qualifizierung/Ausbildung des Schauspielers und dachte dabei wohl zu kurz: Unser Bereich des (theaterpädagogisch begleiteten) nicht-professionellen Theaters unterscheidet sich auch durch die andere Zielsetzung vom Berufsschauspiel. Vielleicht könnte man kühn formuliert sagen: im professionellen Feld geht es primär um die Darstellung einer Idee (des Stückes, des Regisseurs ...), im nicht-professionellen um die Gestaltung einer ästhetischen Erfahrung und damit um den gestaltenden Menschen selbst.



Ausrichtung der Theaterpädagogik und deren Potenzen im sozialen Feld aufzubrechen und den Anstoß für eine heiße Diskussion zu liefern.

Doch schon während des Streitens, des lustvollen Argumentierens und Widerspruch-Entdeckens, hatte ich das Gefühl, daß uns die Begriffe durcheinandergeraten.

Jetzt, angesichts der kühlen Gelassenheit meines Computers, scheint mir der Ausgangspunkt unseres Problems klarer:

Wenn ich den künstlerischen Schaffensprozeß ganz abstrakt analysiere, dann finde ich drei konstituierende Bestandteile: a) den gestaltenden Menschen, b) die gestaltete Idee oder Erfahrung und c) das Material, mittels dessen die Idee oder Erfahrung materialisiert wird.

## Gestaltender - Idee / Erfahrung - Material

An dieser Stelle bietet sich die Auseinandersetzung mit Bernd Rupings Begriff der „Widerständigkeit“ an: Obwohl einen wesentlichen Bestandteil der Arbeit von und mit Amateuren beschreibend, verschiebt der Begriff meiner Ansicht nach die Relationen.

Die Rede von den Widerständen in den Spielern, mit denen der Regisseur konfrontiert ist, verschiebt das produktive, kreative Moment der künstlerischen Arbeit zu sehr in Richtung eines Inszenators, der *seine* Gestaltungsidee an den Widerständen der Schauspieler reiben und sich entwickeln läßt. Hier bekommt die Rede vom Schauspieler als (der Gestaltungsabsicht Widerstand entgegengesetztem) „Material“ eine negative Konnotation, denn der Produktionsprozeß wird unter die Dominanz des Regisseurs gestellt und der Schauspieler erscheint sekundär, für die Ideen des Regisseurs *verwertet*. Der Begriff der Widerständigkeit eignet sich nach meinem Dafürhalten deshalb nicht für die theaterpädagogischen Prozesse und Produkte, die wir im Sinn haben, wenn wir von einer „dynamischen Beziehung zwischen dem Spieler als Person und dem Spiel als Kunstprodukt“ sprechen (vgl. Wolfgang Sting in diesem Heft).

Wenn ich also sage, daß in der nicht-professionellen Arbeit stärker als in der professionellen der Spielende selbst im Mittelpunkt steht, und wenn ich in Übereinstimmung mit Bernd Ruping behaupte, daß auch hier Produkte entstehen können, die der ästhetischen Qualität derer des Berufstheaters nicht nachstehen, dann ergibt sich für mich daraus eine Unterschiedlichkeit der jeweiligen Arbeitsmethoden. Nicht-professionelles Theater ist kein Theater, in dem man „nur nicht so weit“ kommt, sondern es hat eine eigene Qualität, die sich im veränderten Fokus innerhalb des Produktionsprozesses begründet und daraus abgeleitet in einem veränderten methodischen Handwerk.

Ob sich das in der bildenden Kunst wirklich anders verhält, wie von Wolfgang Nickel vorausgesetzt, darauf ist übrigens während unserer Diskussion keiner mehr eingegangen, und auch jetzt hilft mir da die gelassene Kühle meines Computers nicht mehr weiter...

Anschrift der Verfasserin:

Dimitroffstraße 84  
10405 Berlin

## Schauspieler und Amateurspieler: Versuch einer Typologisierung

Jürgen Weintz

Schauspielen heißt, einer erdachten Figur mit den eigenen psycho-physischen Ausdrucksmitteln scheinbar reales Leben einzuhauchen, also „etwas Vorgestelltes ... mit Fleisch und Blut und mit emotionaler Realität“ zu füllen<sup>1</sup>.

Dabei pendeln die Spieler stets zwischen persönlicher *Nähe* zur Figur durch den subjektiven Ausdruck ihrer Erfahrungen und *Distanz* mittels bewußt reflektierter Rollendarstellung.

So sehr der Darsteller auch versucht „sich so zu verhalten, als ob‘ er die Figur sei, so sehr er sich über seine wahre Identität hinwegtäuscht, verliert er doch nie das Bewußtsein seiner Realexistenz, hört nie auf, sein Handeln zu planen und zu kontrollieren.“<sup>2</sup>

Die bewußte künstlerische Gestaltung und Verdichtung der Rolle setzt den Spieler in den Stand - trotz aller notwendigen Identifikation - nach Ende des Spiels die Trennung von Figur und Person, von Fiktion und Wirklichkeit zu vollziehen.

Die Doppelaufgabe von subjektiver Einfühlung in die Rolle und körpersprachlicher Darstellung mit den Mitteln von Überzeichnung und Typisierung stellt für *professionelle* wie für *Amateur-Spieler* eine elementare Herausforderung dar.

Es steht außer Frage, daß für Schauspieler und Amateure im Grundsatz die gleichen Leitbilder wie Durchlässigkeit und Authentizität gelten sollten und daß auch die Schritte in Training und Rollenarbeit in beiden ‚Lagern‘ in gewisser Weise analog sind bzw. sein können.

## Schauspieler und Amateurspieler

Und doch gibt es hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Motivationen, Zielstellungen und Spielergebnisse gravierende Unterschiede:

1. Für den professionellen Darsteller bedeutet das ‚Spiel‘ neben der Auseinandersetzung mit eigener Biographie und gesellschaftlichen Phänomenen (oft auch routinierte) künstlerische Arbeit. Das Theaterspiel ist sein Beruf und Broterwerb, d.h. er steht im Dienst eines Apparats, der den gesellschaftlichen Auftrag regelmäßiger Kunst-Produktion zu erfüllen hat und der ihn oft zur gleichzeitigen Arbeit an verschiedenen Bühnenfiguren und Produktionen innerhalb äußerst knapper Zeitvorgaben verpflichtet.

Beim Amateur hat die Auseinandersetzung mit Rolle oder Stück immer freiwillig-spielerischen Charakter, sie geschieht im Kontext von Freizeitgestaltung und Selbstbestimmung.

2. Dieser jeweils unterschiedliche Bezugsrahmen definiert auch differierende *Ziele* und *Motivationen*.

Der professionelle Schauspieler hat letztlich eine ‚dienende‘ Funktion gegenüber Rolle, Inszenierung und Bühne zu erfüllen: Dabei geht es weniger um Selbst- als mehr um Fremdverwirklichung, also um die künstlerisch überzeugende Komposition von Stoff und Figur.<sup>3</sup>

Der Schauspieler stellt seine seelisch-körperliche Individualität somit in den *Dienst an der Rolle*.

Nicht von ungefähr wird die Basis hierfür in der Schauspielausbildung gelegt, die die natürliche Spiellust und Spontaneität in eine „artistisch, theoretisch und technisch sublimierte Spontaneität“<sup>4</sup> überführt.

Der Amateurspieler hingegen spielt um des Spieles und um seiner selbst willen, aus starkem Interesse an Selbsterfahrung und Selbstdarstellung, aus Lust am „subjektiven Ausdruck von privaten Gefühlen, Leidenschaften, Erlebnissen“.<sup>5</sup>

Ihm geht es um Spaß und Spielfreude, um die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen Spielern und seiner Alltagswelt und die damit verbundene Rückwirkung auf sein Selbst-Bild und Selbst-Bewußtsein.

Rolle und Stoff stehen hier - pointiert gesehen - *im Dienste des Spielers*.

3. Theater kann für Schauspieler und Amateurspieler ein Ort der echten Herausforderung, der Überschreitung von Grenzen und der Bewältigung von Erfahrungen sein, indem es den Ver-

drängungen Leben einhaucht<sup>6</sup> „indem es akzeptierte und stereotype Ansichten, Gefühle und Urteile verletzt“ und den Blick auf die „eigene Wahrheit“<sup>7</sup> ermöglicht.

Für Schauspieler und Zuschauer kann die Rolle „als Absprungbasis betrachtet werden, als ein Instrument, mit dem das, was sich hinter der Alltagsmaske verbirgt, untersucht werden kann.“<sup>8</sup>

Allerdings ist der Grad der *Grenzüberschreitung* beim professionellen Spieler ein anderer als beim Amateur:

Die oben genannten beruflichen Anforderungen an den professionellen Spieler erfordern eine Ausbildung, die ihn weit über seine körperlich-seelischen Grenzen hinaus führt und ihn zu einer vielseitig einsetzbaren Variablen innerhalb des theatralischen Gesamtkunstwerks macht.

Die Anforderungen in Ausbildung und Bühnenpraxis lassen sich nur umsetzen durch adäquates technisches Können (Beweglichkeit, stimmlich-körperliche Variabilität, Psychotechnik des Erlebens und Techniken des Verkörperns), weit entwickelte Phantasie, Mut zur Überwindung von Tabus sowie das Vermögen, die von außen durch Text und Regie herangetragenen Vorgaben in eigene Impulse zu überführen.

Für den Schauspieler gehört die Beschäftigung mit extremen, überzeichneten Figuren, also die Einfühlung in/Verkörperung von ungewöhnlichen Rollenanteilen - wie sadistisch-aggressive Neigungen, übersteigerte sexuelle Obsessionen, extrem zynische oder stark depressive Grundzüge - zum Alltag.

Abgesehen von eigenen ‚exhibitionistischen‘ oder kathartischen Motiven sind derartige Aufgaben vom professionellen Spieler nur durch Techniken zu bewältigen, die ihm Nähe, aber auch - mittels kontrollierter Rollengestaltung - Distanz zur Figur ermöglichen und somit Schutz vor zu viel Identifikation bieten.

Auch der Amateur muß, wenn er auf der Bühne eindringliches, präzises Spiel erzielen will, neben einem vorbereitenden Training die Techniken der emotionalen Einfühlung und der physischen Verkörperung unter Anleitung eines kompetenten Spielleiters anwenden.

Doch ist der Grad der seelisch-körperlichen und auch der inhaltlich-ästhetischen Grenzüberschreitung (der subjektiv gesehen dem einzelnen Amateurspieler oft eindrucksvoll gelingt) im ob-

## Schauspieler und Amateurspieler

jektiven Maßstab ein anderer als beim professionellen Spieler:

- Zum einen kommen im Amateurtheater ‚extremere‘, provokante Stoffe bzw. deren adäquate Umsetzung in der Regel nicht in Frage. Man denke beispielsweise an Stücke wie die von P.Pasolini, Elfriede Jelinek oder von dem kürzlich verstorbenen Werner Schwab.

Derartige Stoffe stellen für Amateurspieler eine zu große Irritation dar: In der Regel wären sie nicht imstande oder bereit, persönliche Kongruenzen mit der Rolle zu erspüren und falls doch, könnte dies zu privaten emotionalen Verstrickungen führen.

- Zudem gibt es innerhalb der Bühnenliteratur Stoffe, die durch ihre inhaltlich-literarische Im-



posanz an das Amateurtheater höchste, kaum erfüllbare Anforderungen stellen und deren Umsetzung mittels klassischer Sprechtheatertechniken nur blasse Ergebnisse beschert.

Hier können die Amateurspieler nur dann zu überzeugenden Spielvorgängen gelangen, wenn sie nicht die professionelle Schauspielkunst zu imitieren suchen, sondern den couragierten Weg einer eigenen, lebensweltbezogenen Deutung und respektlos-kreativen Gestaltung mit Hilfe anderer Theaterformen wählen (zum Beispiel Shakespeares „Der Sturm“ als Bewegungs-, Clowns-, Schatten-, Masken- oder Figurentheater).

- Doch auch bei adäquateren Stoffen werden die Spielergebnisse im Hinblick auf Identifikation und Darstellung oft hinter den Möglichkeiten professioneller Spieler zurückbleiben, da Amateure trotz vorbereitenden Trainings ein geringeres Maß an technischem Können, an Körperbeherrschung, darstellerischer Phantasie und an

Mut zu ungewöhnlichen Gesten und Handlungen mitbringen und sie die Techniken der Annäherung an/Distanzierung von einer Rolle nur bedingt nutzen können.

Insbesondere der Technik des Erlebens (über den Weg des sensorischen oder emotionalen Gedächtnisses) sind im Amateurtheater Grenzen gesetzt:

Zwar bietet sie auch dem Amateur die Möglichkeit, unangenehme oder verdrängte Seiten der eigenen Person zuzulassen und sich auf der Bühne gegenüber dem eigenen Alltag frei zu spielen.

Dabei besteht allerdings die Gefahr, daß die ästhetische Formung und damit Objektivierung des individuellen Problems aus dem Blick gerät, sich das Spiel auf die Auseinandersetzung mit eigenen biographischen Anteilen reduziert und die Akteure - je nach emotionaler Belastbarkeit - in ihrer privaten Gefühlssituation gefangen bleiben.

Diese Aufhebung der notwendigen Trennung von erfundener Figur und realer Spieler-Biographie kann zur Auslösung von Konflikten oder Krisen führen, die unter Umständen sogar therapeutische Begleitung erforderlich machen.

4. Die 70er Jahre mit ihrer Losung vom sozialen Lernen brachten über lange Jahre eine bloße „Funktionalisierung“ des Ästhetischen mit sich, die sich - wie Ulrike Hanke aufgezeigt hat - noch heute in aktuellen Studienordnungen der Sozialpädagogik niederschlägt (und nicht nur dort).

Meine obigen Überlegungen sollen jedoch nicht zu der Folgerung verleiten, daß für das ästhetische Prinzip (als Selbstzweck) in Amateurtheater und Theaterpädagogik nach wie vor nur wenig Raum sein könne.

Im Gegenteil: Trotz der eingeschränkten Anwendbarkeit von professionellen Schauspiel-Methoden besteht eine entscheidende Aufgabe der Theaterpädagogik darin, die künstlerische Dimension verstärkt einzubeziehen durch spielerbezogene, ästhetisch fundierte und experimentierfreudige Rollen- und Regiearbeit.

Das neue Paradigma vom Primat des ästhetischen Lernens in der Theaterpädagogik scheint mir durchaus angebracht, solange dabei Aufgaben und Ziele von professionellem Theater und theaterpädagogisch angeleitetem Spiel nicht verwechselt werden.

Daher stimme ich trotz obiger Ausführungen mit Wolfgang Sting überein, der auf diesem Symposium eine Theaterpädagogik skizziert hat, die sich

## Schauspieler und Amateurspieler

nicht als „Methodenlieferant“ für pädagogische Prozesse begreift, sondern sich im „Lichte der Kunst und im Gegenlicht der Pädagogik“ bewegt.<sup>2</sup>

### Anmerkungen:

1 P. Brook, Das offene Geheimnis, Frankfurt/M. 1994, S.19

2 P. Simhandl, Die ganze Welt ist Bühne, Schauspielergeschichten, Stuttgart 1994, S.352

3 vgl. K. Lazarowisz, Spontanität oder „Training und Drill“, in G. Ahrends, Konstantin Stanislawski, Neue Aspekte und Perspektiven, Tübingen 1992, a.a.O., S.40

4 K. Lazarowisz, a.a.O., S.46

5 K. Lazarowisz, a.a.O., S.44

6 vgl. A. Artaud, Das Theater und sein Double, Frankfurt/M. 1979, S.11

7 J. Grotowski, Für ein armes Theater, Velber 1970, S.20

8 J. Grotowski, a.a.O., S.34

9 W. Sting, Thesen zur Theaterpädagogik, vorgelegt am 25.02.95 beim Symposium der ASFH Berlin (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft)

### Anschrift des Verfassers:

Off Theater Düsseldorf  
Dianastraße 25  
40223 Düsseldorf

## Nachbemerkung

Hans-Wolfgang Nickel

Der Unterschied ist nicht zu bezweifeln; er läßt sich genauer formulieren als ein *existenzieller Unterschied*, d.h. ein Unterschied der Existenzweise.

Der professionelle Schauspieler ist vor allem vertraut mit der Welt des Theaters: der Welt seines Berufs, seiner unmittelbaren Lebensumgebung. Er „kennt“ zwar viele Berufe (weil er neugierig ist auf Wirklichkeit; weil er sich über seine Rollen in viele Lebens-, Leibes- und Liebesumstände hinein, „leben“ mußte); aber nur den Beruf des Schauspielers kennt er „richtig“, ausführlich; er ist sein Spezifikum, weil er darin gelebt hat und darin lebt; er ist ihm „natürlich“, eine „zweite Natur“ (Pascal)<sup>1</sup>. Das ist auch ein Grund, weshalb jede seiner Rollen eine „Theaterrolle“ wird (manchmal penetrant, störend), eine „Kunstrolle“, keine Lebensrolle.

Anders der (ältere) Amateur; er „ist“ Finanzbeamter, Hausfrau, Computerfachmann, Bauarbeiter. Der Schauspieler kann einen Bauern nur spielen; der Bauer IST ein Bauer; der Schauspieler kann einen Seemann nur spielen, der Seemann IST ein Seemann - auch wenn er auf der plattdeutschen Bühne als Zirkusdirektor agiert. Der Amateur bringt also SEINE Lebensumstände ALS WIRKLICHKEIT mit auf die Bühne; es „ist“ ein Finanzbeamter, der einen Detektiv oder was auch immer spielt... (da liegt, nota bene, auch der Ansatz für das Authentische im Amateurtheater. Deshalb schrieb Egon Friedell in einem Aphorismus: „Nur beim Dilettanten decken sich Mensch und Beruf; und darum strömt bei ihm

der ganze Mensch in seine Tätigkeit und sättigt sie mit seinem ganzen Wesen, und dann entstehen jene wirklich mit Blut gefüllten, reichen Schöpfungen, die voll von sachlichen Fehlern und Ungeschicklichkeiten sind, die aber kein gelernter Fachmann jemals zustandebringt“).

Was für Berufsrollen gilt, gilt in gleicher Weise für Alters„rollen“ (Jugendliche auf der Bühne SIND Jugendliche, Senioren SIND alt; sie bringen ihre realen Jahre mit und spielen sie nicht wie für Körper- und Emotional„rollen“ (der Dicke, die Quirlige, die Lebenslustige, der Schüchterne SIND zunächst einmal dick, quirlig, lebenslustig, schüchtern; sie bringen sich selbst mit auf die Bühne). Alters-, Körper- und Emotionalrollen gelten auch für den Schauspieler; aber er muß nicht „entsprechend“ besetzt werden; er kann andere Körperlichkeiten, ein anderes Alter (mit Kunst und Technik) herstellen (vielfach allerdings agiert auch er primär in seinem Rollen„fach“).

Mit Kunst und Technik: für Gordon Craig waren sie nicht ausreichend; ihn störte die nicht gespielte, sondern vorhandene Menschlichkeit des Schauspielers so sehr, daß er die Vorstellung der „Übermarionette“ entwickelte - nichts als ein plastisches Werkzeug in der Hand des Regisseurs (und ein Hinweis darauf, was an unabdingbar „Menschlichem“ das Theater immer mit trägt - manchmal als Belastung empfunden, vielfach und eigentlich aber der wirkliche Reiz des Theaters).

## Nachbemerkung

Was ist wichtig an diesen Bemerkungen? Daß die eigentliche Domäne des Amateurtheaters mit Jugendlichen die (nicht gespielte!) Jugendlichkeit der SpielerInnen ist; die eigentliche Domäne eines Seniorenteaters die (reale) Lebenserfahrung. Dazu zweimal Goethe: "... alles genau besehen, spielt denn doch der körperliche Mensch da (auf dem Theater) die Hauptrolle, ein schöner Mann, eine schöne Frau! Ist der Direktor glücklich genug, ihrer habhaft zu werden, so sind Komödien- und Tragödiendichter geborgen. Der losere Zustand, in dem eine solche Gesellschaft lebt, macht ihre Genossen mehr mit der eigentlichen Schönheit der unverhüllten Glieder bekannt als irgendein anderes Verhältnis; selbst verschiedene Kostüme nötigen zur Evidenz zu bringen, was sonst herkömmlich verhüllt wird". So in den Wanderjahren (III,3). Und in den Tag- und Jahresheften von 1802 findet sich der Eintrag: „Ein Theater, das sich mit frischen, jugendlichen Subjekten von Zeit zu Zeit erneuert, muß lebendige Fortschritte machen...“

Vielleicht kann ich nach einem kurzen Blick in den Boxsport noch einmal schärfer formulieren, was ich beschreiben will. Manfred Wolke, Erfolgstrainer u.a. des Erfolgsboxers Henry Maske sagte in einem Interview im Tagesspiegel vom 8.10. 94 (dabei sollte der Leser das Paar Trainer-Athlet versuchsweise als Spielleiter-Spieler lesen): „Die öffentliche Aufmerksamkeit entspricht nach meinem Empfinden nicht dem, was man als Trainer in die mühsame Entwicklung eines Aktiven einbringen muß, um ihn in die Elite zu führen. Der Trainer ist weit mehr gefordert als der Sportler. ... Je mehr sich der Athlet vom Trainer entfernt, desto mehr wird es mit seinen Leistungen abwärts gehen. ... So wie ich einen Sportler öffne, erlebt ihn ja niemand. Um an seine Schwächen ranzukommen, muß man als Trainer ein bestimmtes Distanzverhältnis haben. Ansonsten nimmt mir der Sportler vieles nicht ab. Nur durch Belastungen in Grenzbereichen kommt man nach vorn, doch das tut meistens weh. Athleten entwickeln in Situationen höchster Anforderungen auch Angst oder scheuen das Risiko. Doch sie dürfen nicht kneifen oder anfangen, über Sinn und Inhalt des Trainings zu debattieren. ... Grob betrachtet, verkauft der Athlet meine Arbeit. Vom Trainer gehen die Ideen aus, er gibt die Anleitungen, prägt entscheidend die Haltung, den Charakter eines Sportlers“.

Also: „Grob betrachtet, verkauft der Athlet meine Arbeit“. In dieser Aussage stecken mehrere Annahmen, sind für den Trainer mehrere Fragen zu klären: Was kann dieser „Schüler (Spieler, Athlet)“ verkaufen? Was paßt zu ihm? Was bringt er an den Mann, an die Frau? Alle drei Fragen fragen nach dem SEIN des Spielers und nach seiner VERKAUFSFÄHIGKEIT. Zu beiden muß das WAS des Verkaufsgegenstandes passen. Beim Amateur ist tendenziell interessant (und kräftig,



entwickelt, transportfähig, ausdrucksfähig): das SEIN. Der Verkaufsgegenstand sollte also in einem fruchtbaren Verhältnis zu diesem Sein stehen.

Beim professionellen Schauspieler ist die VERKAUFSFÄHIGKEIT intensiver und mehr entwickelt, sein Sein sollte er (soll er häufig) zurückstecken; er soll Fremdes, Seltsames, Spezifisches von anderen Menschen, Kulturen, Zeiten, er soll die „Wahn„gebilde eines Autors vermitteln, die Träume von morgen; er hat es gelernt, sich in fremde Welten einzuarbeiten.

Mit anderen Worten:

Der bildende Künstler und der Hobbymaler stehen vor der gleichen Leinwand; das Material transportiert alles, was der Malkünstler formulieren kann. Der Regiekünstler aber steht vor künstlerisch Mitwirkenden, die je nach ihrer Herkunft verschieden sind und entsprechend ihrer Herkunft in den Prozeß des Theatermachens hineingehen und also auch dementsprechend zu akzeptieren sind. „Mann ist Mann“ - diesmal stimmt es nicht.



Anmerkung:

Pascal in den *Pensées* S. 93: „... Die Gewohnheit ist eine zweite Natur, die die erste zerstört. Aber was ist Natur? Warum ist die Gewohnheit nicht Natur? Ich befürchte, daß ‚Natur‘ nichts als eine erste Gewohnheit ist, wie die Gewohnheit eine zweite Natur.“

S. 94: „Es gibt nichts, das sich nicht natürlich machen läßt; es gibt nichts Natürliches, das man nicht verloren gehen lassen könnte“. Aber Verlorengehen wie Gewinnen braucht seine Zeit!

Anschrift des Verfassers:

Hochschule der Künste  
Bundesallee 1-12  
10719 Berlin

## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

### Überlegungen zur Bedeutung der Ästhetik für die Entstehung und Therapie psychischer Störungen

Otto Kruse

#### Einleitung

Ästhetik ist im Alltag omnipräsent. Ob wir Umweltgestaltung, Architektur, Mode, Musik, Medien, Umgangsformen, Sex, Politik oder Konsum betrachten, es bleibt eines gleich: Was nicht wohlgestaltet ist, wird nicht angenommen. Kunst und Alltag verlieren dabei ihre Unterscheidbarkeit, ebenso wie die Begriffe Realität und Abbild. Ästhetik könnte sogar eine Schlüsselkategorie unserer Zeit sein, wenn man bedenkt, daß unsere Gesellschaft sich in einem Zustand fortschreitender Ästhetisierung befindet, in der immer mehr Lebensbereiche mit Ästhetik überformt werden (Welsch 1993).

Auch an der Psychotherapie ist die Ästhetisierung nicht vorbei gegangen. Eine der ältesten Methoden der Psychotherapie, das Psychodrama, von J. L. Moreno in den zwanziger Jahren entwickelt, ist in ihrem Kern eine ästhetische Methode, dem Theater entlehnt. Verschiedene Arten der Kunsttherapie werden seit längerem in der klinischen Psychologie und der Psychiatrie verwendet, ohne daß allerdings eine entsprechende Theorie existiert, die verläßlich Auskunft über die Heilsamkeit von Kunst geben könnte. Die Übergänge der Psychotherapie zu spirituellen Ansätzen sind fließend. In ihnen spielen Riten und Zeremonien eine größere Rolle als psychische Veränderung, und sie bedienen dementsprechend eher ästhetische Bedürfnisse als therapeutische.

In neuerer Zeit hat die Psychologie die Ästhetik als ihren Gegenstand wiederentdeckt und begonnen, sie eingehender zu erforschen (Raab 1981, Boesch 1983, Schuster 1985, Schurian 1986, 1991, Allesch 1987). Worüber es allerdings kaum Diskussion gibt, ist die Rolle der Ästhetik bei der Entstehung von psychischen Problemen. Damit möchte ich mich in diesem Beitrag beschäftigen. Ich trage seit langem eine Reihe von Beobachtungen darüber mit mir herum, die ich zunächst darstellen möchte. Dann werde ich einen Aspekt der Alltagsbedeutung der Ästhetik herausgreifen, um schließlich einige allgemeinere Zusammenhänge zwischen Ästhetik und Psychopathologie zu formulieren.

#### Einige Beobachtungen

Eine erste Erfahrung kommt aus der Psychotherapie mit einer jungen Frau. Sie stammte aus sehr armen Verhältnissen und hatte den Weg ans Gymnasium gefunden, wo sie mit den Kindern der oberen Schichten konfrontiert wurde. Ihnen gegenüber fühlte sie sich in allen Belangen minderausgestattet. Deren Eltern hatten in ihren Augen Reichtum, Bildung, Intelligenz und - das war für sie bald der zentrale Punkt - Schönheit. Daß sie mit alten Kleidern zur Schule gehen mußte, wurde für sie zum Trauma, und ihr schien es, als seien die anderen Kinder schönere Menschen mit anmutigeren Bewegungen, schöneren Körpern, ästhetischeren Frisuren. Sie behielt bis in die Studienzeit, als sie zur psychologischen Beratung kam, diese negative Sicht auf ihr eigenes Ausse-

## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

hen aufrecht, obwohl sie keinen sichtbaren Grund dazu hatte. Überlebt hatte sie im Gymnasium dadurch, daß sie sich besonders anstrenge und versuchte, durch intellektuelle Erfolge auszugleichen, was sie an ästhetischen Kränkungen täglich erlebte. Ein ausgebildeter Intellekt allein allerdings kann auf lange Sicht das Bedürfnis nach Ästhetik nicht ausgleichen und ein in Mitleidenschaft gezogenes Selbstwertgefühl nicht beruhigen. Probleme dieser Art waren in den sechziger und siebziger Jahre, nach der Öffnung der Gymnasien und Hochschulen für breitere soziale Schichten sehr häufig. Ich hatte sie damals primär als Folgen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung gesehen. Heute sehe ich darin auch die Wirkung eines starken Bedürfnisses nach Ästhetik, das aus einem (vermeintlichen) Defizit heraus für einen jungen Menschen ein existentielles Problem werden kann, an dem nicht selten das Abitur scheitert. Ich fragte mich schon damals, welche Bedeutung es für die Entwicklung hat, wenn man sich selbst nicht schön findet. Solche Lebenserfahrungen waren für mich und (sind es heute noch für) alle jungen Menschen alltäglich. Allerdings fand ich nichts über die tägliche Kränkung beim Blick in den Spiegel in der psychologischen Literatur, so daß ich diese Frage lange Zeit aus meinem Gedächtnis verbannte.

Eine zweite Erfahrung ist etwas anderer Art. Ich gebe seit längerem Kurse in kreativem und wissenschaftlichem Schreiben. An den Hochschulen gibt es zahllose Studierende, die Probleme mit dem Schreiben haben, und es ist ein weites Feld für einen Studienberater, wie ich einer war, ihnen Hilfsangebote zu machen. Unter den Schreibhemmungen, mit denen ich dabei zu tun hatte, war eine besonders hartnäckig. Sie war dadurch gekennzeichnet, daß die Betroffenen das Gefühl haben, nicht schön zu schreiben. Das haben zwar alle, die wissenschaftlich zu schreiben versuchen, aber diese Sorte von Schreibgehemmten kann die Schwelle nicht überwinden, die ihre eigene Ästhetik aufbaut. Sie sind nicht bereit, etwas für wahr zu halten, was nicht schön geschrieben ist. Bei jedem Text, den sie zu schreiben versuchen, geraten sie in eine ästhetische Verzweiflung, die ihre sprachproduktiven Bemühungen weitgehend blockiert. Ihre Sprachästhetik ist so übersensibel, daß sie mit ihren sprachlichen Fähigkeiten und ihrem Fachwissen keine Chance haben, Texte herzustellen, die diesen Ansprüchen genügen können. Ich lernte von ihnen, daß eine strikte Ästhetik, die von starken Gefühlen begleitet ist, Grund für ein scheiterndes Studium sein kann.

Ich lernte auch, daß die Alltagsästhetik nicht allein vom Auge, sondern ebenso von der Sprache beherrscht wird, nicht nur der geschriebenen, sondern ebenso der gesprochenen.

Eine dritte Beratungserfahrung stammt von einer sehr attraktiven Frau Anfang dreißig, die nach einer Trennung allein lebte und mit einem Kind und ohne Beruf in einen unangenehmen Schwebezustand geraten war. Von mir als Berater wollte sie wissen, ob es sinnvoll sei, noch einmal mit einem Studium zu beginnen. Ihre Selbstwertprobleme kulminierten in dem - für mich unverständlichen Punkt - nicht schön zu sein. Immer, wenn es ihr schlecht ging, bekam der Gedanke, einen Gesichtschirurgen aufzusuchen, eine magische Anziehung für sie. Die Vorstellung, ihr Nasenrücken sei zu breit und ihre Nase



insgesamt zu groß, verfolgte sie in beinahe zwanghafter Art. Ihr zu sagen, daß sie attraktiv sei und nach meinen Kriterien ein schönes Gesicht habe, puffte wirkungslos an ihrem negativen Selbstbild ab. Da ich keinen therapeutischen Auftrag hatte, bekam ich auch nie einen tieferen Einblick in ihre ästhetischen Motive. Zurück blieb ein Gefühl von Ohnmacht gegenüber ihrer festgefügtten Ästhetik.

Eine weitere Erfahrung mit der Unerbittlichkeit der Ästhetik stammt aus Beobachtungen von Jugendlichen. Jugendliche sind, so scheint es mir, in einem Umbruch ihrer ästhetischen Maßstäbe begriffen, in dem sie zwischen verschiedenen Empfindungsweisen hin- und hergerissen werden. Mehr noch als Menschen in anderen Altersgruppen, sind sie Spielball ihrer Ästhetik. So ist es für Jugendliche oft unerlässlich, in ihrer Kleidung genau dem zu entsprechen, was gerade in ihrer Clique modern ist. Kleinste Abweichungen vom Standard können sie unglücklich machen. Es muß genau der richtige Parka, die richtige Jeans oder der richtige Stiefel sein, sonst gibt ihre übersensible Ästhetik nicht ihr „o.k.“ und rebel-

## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

liert gegen die Abweichung. Jugendliche haben, so scheint es mir manchmal, ein magisches Verhältnis zur Ästhetik. Ihr Sehnen nach einem schönen Objekt kann so unendlich intensiv werden, daß sie ihr ganzes Glück und die Lösung all ihrer Probleme von seinem Besitz abhängig machen.

Wir alle lassen uns im Alltag bei unzähligen Handlungen von unserer Ästhetik leiten und halten das im Großen und Ganzen für so etwas wie guten Geschmack, etwas also, das zu unserer Persönlichkeit gehört, etwas, das wir uns erarbeitet haben und das Produkt unserer Lebenserfahrung ist. Das stimmt zwar, aber mir scheint mittlerweile, daß auch das Gegenteil stimmt, daß unsere Lebenserfahrung Produkt unserer Ästhetik ist. Ich glaube, daß viele Entscheidungen, die wir



im Leben treffen, von Ästhetik bestimmt sind und erst in zweiter Linie von rationalen Erwägungen und Gefühlen. Sowohl die Ratio als auch das Gefühl geben einem Entscheidungsgrund Gewicht, sie sind aber oft nicht selbst der Grund, sondern folgen einer ästhetischen Entscheidung.

Das erklärt allerdings noch nicht, warum junge Menschen, wie in dem Fallbeispiel erwähnt, eher ihr Studium aufgeben, als gegen die Ästhetik ihres Sprachempfindens zu verstoßen, oder wie eine schöne Frau dazu kommen kann, sich um eines vermeintlichen Schönheitsfehlers unter das Messer eines Chirurgen zu legen. Ebensovienig erklärt es uns, warum ein (vermeintliches) ästhetisches Defizit, wie im Beispiel der geschilderten Studentin, so viel Gewicht erhalten kann, daß es dadurch eine tragende Rolle in ihrer Biographie erhalten kann.

Dazu sind einige weiterführende Gedanken über das Verhältnis von Ästhetik, Kognition und Emotion zu machen. Mein Interesse gilt also der psychologischen Dimension der Ästhetik und dabei besonders ihren Beziehungen zur Psycho-

pathologie, also der Frage, wie psychisches Leid und psychische Gesundheit mit Ästhetik zusammenhängen. Dazu ist es zunächst nötig, die lebensweltliche Bedeutung der Ästhetik etwas weiter zu entschlüsseln. Das ist allerdings ein Unterfangen, das ich hier nur andeuten kann.

### Ästhetik des Alltags

Ästhetik ist zwar eng verbunden mit Wahrnehmung, aber nicht mit ihr gleichzusetzen. Ästhetik resultiert aus der Tatsache, daß Wahrnehmung mit inhärenten Urteilen verbunden ist, die irgendeiner Variation von „schön“ oder „häßlich“ entstammen und emotional angenehm oder unangenehm sind. Minimale Differenzen entscheiden darüber, ob wir ein Gesicht als schöner ein Kleidungsstück als modisch und ein Auto als repräsentativ empfinden.

Ästhetik ist aber kein rein subjektives Phänomen. Lange hat man Ästhetik für den Schein, für eine rein äußere Dimension gehalten. Sie ist aber eine eigene Dimension neben den funktionalen Bedeutungen der Objektwelt und den sozialen Bedeutungen der personalen Welt. Ästhetik durchdringt immer mehr Lebensbereiche. Die „ästhetische Ausstaffierung der Wirklichkeit“, die „Hedonisierung sozialer Beziehungen“ im Rahmen der „Lust- und Unterhaltungsversorgung einer Freizeit- und Erlebnisgesellschaft“ und schließlich die „Ästhetisierung als ökonomische Strategie“ sind für Welsch (1993, S. 15 ff.) die wichtigsten Anzeichen eines Ästhetik-Booms, in dem „immer mehr Elemente in der Wirklichkeit ... ästhetisch überformt (werden)“. Die Wirklichkeit gerät dadurch als Ganzes zu einem ästhetischen Konstrukt.

Ästhetik und Verkäuflichkeit sind Geschwister. Produkte anziehend auszugestalten erfordert ästhetisches Styling. „Durch die Verbindung mit Ästhetik läßt sich auch Unverkäufliches verkaufen und Verkäufliches zwei- oder dreimal verkaufen. Denn da die ästhetischen Moden besonders kurzlebig sind, entsteht nirgendwo so schnell und so sicher Ersatzbedarf wie bei ästhetisch durchgestylten Produkten: Noch bevor die ohnehin auf Verschleiß angelegten Artikel funktionell unbrauchbar werden, sind sie ästhetisch out“ (Welsch 1993, S. 16). Welsch sieht eine „Überzuckerung des Realen mit ästhetischem Flair“, ein Vollpumpen des Alltags mit Kunstcharakter, eine „Oberflächenästhetisierung“ des Lebens am Werk, bei der „Ästhetik zu einem autonomen Leitwert - um nicht zu sagen: zur Leitwährung -

## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

der Gesellschaft geworden ist“ (S. 17). Das ästhetische Produkt dient nicht der Befriedigung eines materiellen Bedürfnisses, sondern der Gestaltung und Zurschaustellung von Lebensstilen, die „auf gemeinsame Geschmacksausrichtungen und Bedeutungsauslegungen“ verweisen und durch die Schaffung gemeinsamer Wahrnehmungs- und Handlungsstile gruppenbildende Funktion haben (Ziche 1993, S. 67).

### Ästhetische Standards

Die ästhetische Sozialisation führt - ähnlich wie die moralische und intellektuelle Entwicklung - zur Ausbildung bestimmter Standards, die für eine Kultur gültig sind und eine gewisse normative Verbindlichkeit für ihre Mitglieder besitzen. Diese ästhetischen Standards kann man sich als Teil der „Kulturstandards“ vorstellen, die Thomas (1993, S. 381) als „zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems“ beschreibt. Weiter definiert er an gleicher Stelle: „Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert. (...) Kulturstandards sind hierarchisch strukturiert und miteinander verbunden.“

Obwohl Alexander die ästhetische Sozialisation nicht ausdrücklich als Teil der Kulturstandards erwähnt, dürften ästhetische Werte einen wesentlichen, wenn auch schwer objektivierbaren Bestandteil von ihnen ausmachen. Ästhetische Standards sind eng mit der Wahrnehmung der sozialen Realität und in Folge davon mit grundsätzlichen Bewertungen verbunden. In der Kleidung, in der Einhaltung sozialer Rituale z.B. bei Begrüßung, Feiern oder anderen sozialen Ereignissen, bei der Gestaltung von Wohnräumen usw. ist die Ästhetik eine entscheidende Regulationsinstanz für die Angemessenheit von Verhalten.

Ästhetische Standards differieren auch innerhalb von Kulturen. Obwohl es allgemeinere Standards gibt, die für ganze Kulturräume gelten, wie z.B. die musikästhetischen Normen der Popmusik, gibt es spezifischere Standards für einzelne regionale Räume, für Altersgruppen, für soziale Schichten, für die Geschlechter (die Ästhetik der Technik ist vor allem männlich) oder für politische Gruppierungen. Es gibt direkte Auseinandersetzungen um die Definition dessen, was eine Gesellschaft als „schön“ zu empfinden hat. Die künstlerische Avantgarde ist darum bemüht, die Grenzen der Ästhetik zu verändern.

Auseinandersetzungen um die Dominanz weltanschaulicher Systeme werden in der Regel auch auf ästhetischem Gebiet ausgetragen. So hat beispielsweise der Faschismus eine eigene Ästhetik



## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

entwickelt, die er gegen die Moderne als Kampf-instrument ins Feld führte. Nicht anders begann der Kampf der sozialistischen Länder gegen die „kulturimperialistische“ Ästhetik des Jazz oder der abstrakten Malerei. Aber auch in den entwickelten demokratischen Ländern gibt es trotz Bekenntnissen zu Pluralismus Affinitäten der politischen Lager zu bestimmten ästhetischen Positionen.

Der Begriff der ästhetischen Standards kann auch einige Aspekte verdeutlichen, die mit individuellen Abweichungen und Nichterfüllen dieser Standards verbunden sind. Es gibt mehrere Formen, sich diesen Standards zu verweigern. Verwahrlosung beispielsweise ist die Verweigerung ästhetischer Standards in der Körperpflege. In der Psychiatrie findet man eine ganze Reihe von Abweichungen, die mit der Schaffung einer eigenen Ästhetik verbunden sind, die andere nicht teilen. Das ist ein Phänomen, bei dem Kreativität die Linien der vorgegebenen Ästhetik verläßt und zur Schaffung eigener, für andere nicht als ästhetisch wahrnehmbare Kleidung, Räumlichkeiten oder Kunstwerke führt.

Andere Abweichungen können dadurch entstehen, daß Individuen oder Gruppen von der ästhetischen Realität ausgeschlossen werden. Die Bildung von herrschenden Klassen und Schichten hat nicht selten etwas damit zu tun, daß diese auch eine Hegemonie über die Bildung ästhetischer Werte erlangen und andere Gruppen von den Zelebrationen der Ästhetik in der Kultur ausschließen. Dieser Ausschluß kann ein wichtiges Motiv revolutionärer Gesellschaftsveränderung sein.

### Das Gesicht

Die ästhetische Karriere eines Menschen beginnt mit der Wahrnehmung des Gesichts. Neugeborene sind mit dem Bedürfnis ausgestattet, menschliche Gesichter zu erforschen. Sie sind zwar extrem kurzsichtig und haben eine unflexible Optik, deren Brennweite bei etwa 23 cm liegt, aber wenn sich ein Gesicht in dieser Distanz vor ihnen aufbaut, sind sie fasziniert von ihm, betrachten es genau und imitieren es sogar. Neuere Untersuchungen zeigen, daß Säuglinge, die das Gesicht ihrer Mutter auf dem Bildschirm eines Computers sehen, sehr viel schneller an ihrem Schnuller saugen, als wenn eine andere Frau dort erscheint, auch wenn sie die gleiche Haarfarbe hat (Walton 1994). Das gleiche gilt für die Stimme der Mutter. Man kann schon Neugeborenen

beibringen, durch ihre Saugbewegung einen Schalter zu betätigen, und wenn sie dann die Wahl haben, die Stimme ihrer Mutter oder einer fremden Frau auf dem Tonband zu hören, dann wählen sie die der Mutter (DeCaspar & Fifer 1980). Was sollten sie für einen Grund für diese Wahl haben, wenn sie ihre Stimme nicht angenehmer finden als die der anderen Frauen? Wahrscheinlich kommt diese Wahl dadurch zustande, daß sie die Stimme der Mutter bereits aus ihrem intrauterinen Dasein kennen, daß sie also das Bekannte dem Fremden bevorzugen. Dies würde darauf hinweisen, daß Ästhetik ihre Anfänge (und vielleicht auch eine ursprüngliche Funktion) in der Organisation familiärer Bindungen hat. Die Konturen des Vertrauten werden mit einem angenehmen Gefühl „belohnt“ und wirken dadurch bindungsfördernd. Dieser Prozeß scheint sich in gewisser Weise in der Adoleszenz umzudrehen, so daß das Vertraute eine ästhetische Umbewertung erfährt. An seiner Stelle bekommt das Fremde (es scheint aber nicht alles Fremde darunter zu fallen) plötzlich eine unerwartete ästhetische Faszination.

Das Kind wird also mit relativ weit entwickelten Fähigkeiten zur Wahrnehmung geboren. Es ist aber nicht einfach darauf aus, zu schauen, zu hören oder zu riechen, sondern es bringt von Geburt an die Erwartung bestimmter Linien, Konturen, Frequenzen, Harmonien und Gerüchen mit, die es „schön“ oder „angenehm“ finden wird. Diese festen Erwartungen verbindet das Kind mit Gesichtern, Stimmen, Gerüchen und Geschmackswahrnehmungen.

Nirgends ist das Formempfinden differenzierter und affektwirksamer und nirgends ist unsere Ästhetik genauer und empfindsamer als bei der Betrachtung von Gesichtern. Schon Neugeborene lieben es, Gesichter mit ihren Augen abzutasten. Sie können Gesichter bereits imitieren (Field et al. 1981, Meltzoff & Moore 1977) und die Bedeutungen einiger elementarer emotionaler Ausdrücke erkennen (Field & Walden 1982).

Das Gesicht ist selbst Produkt einer langen evolutionären Entwicklung, in der sich immer mehr kommunikative Funktionen auf dem engen Raum zwischen Ohren, Stirn und Kinn angesammelt haben. Über zwanzig Muskel machen aus dem Gesicht eine plastische, verformbare Fläche, die die Basis unserer Mimik ist und primär der Vermittlung emotionaler Botschaften dient (Ekman 1988). Viele Formen haben feststehende emotionale Bedeutungen. Das Gesicht ist aber auch Ausgangspunkt der Sprache und des

## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

Blickverhaltens, und es ist die wichtigste Quelle der Identität sowie des ästhetischen Urteils über eine Person (vgl. Alley 1988a). Auch die Wahrnehmung von Geschmack und Geruch ist im Gesicht angesiedelt. Essen und Trinken werden von Geburt an in kommunikative Prozesse einbezogen (Säuglinge erwarten bei der Brustfütterung Unterhaltung) und unterliegen dementsprechend einer ästhetischen Kontrolle, die Kinder als „Tischsitten“ zu lernen bekommen.

Aber das Gesicht vermittelt noch weit mehr Informationen. Es gibt Aufschluß über das Geschlecht seines Trägers. Das Gesicht scheint speziell dafür konstruiert, geschlechtstypische Merkmale kontrastreich darzustellen, so durch Konturen, Bart, Haare, Schminke und Schmuck. Weiterhin ermöglicht das Gesicht eine gute Schätzung des Alters. Die Gesichtshaut scheint speziell dafür konstruiert, sich mit dem Alter zu



verändern. Formveränderungen, Erschlaffung der Haut und Faltenbildung stellen einen Indikator für Alter zur Verfügung, auf den die Gesichtsästhetik besonders sensibel ist. Allerdings beeinflusst das die Attraktivität des Gesichts nicht immer negativ, die Zusammenhänge zwischen Alter und Attraktivität sind widersprüchlich (Alley 1988b).

Eine weitere Botschaft des Gesichts ist die der Individualität. Jedes Gesicht ist einmalig und erlaubt die Person mit etwa der Genauigkeit zu identifizieren wie einen Fingerabdruck. Das Gesicht ist also Erkennungsmerkmal. Anders als bei Fingerabdrücken (die wir uns nicht merken können) sind wir darauf eingestellt, uns Gesichtszüge auch einzuprägen. Es gibt eine spezielle Region des Gehirns, die allein für diese Aufgabe bereit steht. Wird sie geschädigt, z.B. nach einem Herzinfarkt, dann geht das Personengedächtnis verloren. Damit in Zusammenhang steht die Vertrautheit eines Gesichts. Gehen wir durch

eine Menge von Menschen, wird unser Auge unweigerlich von einem bekannten Gesicht angezogen.

Das Gesicht ist also ein Bereich, der von einer überdurchschnittlich genauen Wahrnehmung bestimmt wird. Das ist Grundlage der Gesichtsästhetik, die weitgehend unbewußt, aber äußerst handlungswirksam ist. Sie bestimmt in hohem Maße über Attraktivität und Sympathie, informiert über Generations- und Geschlechterzugehörigkeit und ist individuelles Erkennungsmerkmal. Das Spiegelbild ist ein wichtiger Faktor für die Individualität und das Selbst. Der Blick in den Spiegel und das Überprüfen der eigenen Attraktivität ist ein wichtiger Bestandteil des ästhetischen Selbstbezuges und als solcher Grundlage für psychische Gesundheit.

Die Attraktivität von Gesichtern wird relativ einheitlich beurteilt, es gelten dabei unterschiedliche Kriterien für die beiden Geschlechter. Attraktivität ist ein äußerst komplexes, schwer verständliches, sehr handlungswirksames, interkulturell variierendes und vom ersten Eindruck bestimmtes Konstrukt (vgl. z.B. Hatfield & Sprecher 1986), das natürlich von mehr als nur dem Gesichtseindruck bestimmt wird. Obwohl das Urteil über Attraktivität einer Person in Sekundenschnelle gefällt wird, ist es kaum möglich zu explizieren, welche Kriterien dafür verantwortlich sind.

Was hier über das Gesicht gesagt wurde, ist nur beispielhaft für die ästhetischen Sinne des Menschen. Eine ähnliche Rolle spielt die Ästhetik u.a. in der Körperwahrnehmung und im Sprachempfinden. Dies darzustellen ist hier nicht möglich.

### Verbindungsglieder zwischen Ästhetik und Psychopathologie

Die Ästhetik steuert also Verhalten und Gefühle lange bevor die Sprache das Kind in die Lage versetzt, Urteile abzugeben oder Ereignisse „einzuschätzen“. Ästhetische Urteile sind generell schwer zu durchschauen; sie sind in die Wahrnehmung integriert und implizieren ein „unabweisliches Argument“. Schönheit bedarf keiner Begründung für ihren anziehenden Charakter. Erst viel später im Leben erfahren Kinder, daß das, was sie für schön halten, relativ ist und daß es rivalisierende Kriterien für Schönheit gibt. Dann findet eine Brechung ihrer ästhetischen Empfindungen im Prisma neu erlernter Bewertungsmuster statt.

## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

Ästhetik als Grundlage von psychischer Gesundheit und psychischen Störungen ist eine eigene Dimension, die neben den moralischen, emotionalen und rationalen Momenten existiert. Die wichtigsten Vermittlungsglieder zwischen Ästhetik und Psychopathologie scheinen mir folgende zu sein:

### Ästhetischer Selbstbezug

Der Bezug zur eigenen Person ist auch ein ästhetischer. Das „Bild“, das wir von uns selbst haben, ist kein rationales Konstrukt, keine „Theorie“ über die eigene Person, sondern ein künstlerisches Gebilde, dessen Bedeutung für uns selbst in seiner Ästhetik liegt. Es ist harmonisch oder dissonant, bunt oder monoton, ansprechend oder abstoßend, diffus oder konturiert usw. Das Selbstbild kann scharf oder verschwommen sein, es kann dem Bewußtsein zugänglicher oder verschlossener sein, und es kann - entsprechend seiner ästhetischen Qualität - der Person gefallen oder mißfallen. Aber es ist nicht primär „richtig“ oder „falsch“, sondern wird nach Kategorien bewertet, die letztlich von „schön“ und „häßlich“ abgeleitet sind.

Die gegenwärtig dominierenden kognitiven Theorien im Bereich der klinischen Psychologie beziehen sich ausschließlich auf den epistemischen Aspekt der Kognitionen und vernachlässigen den ästhetischen fast völlig. Sie analysieren also kognitive Konstrukte danach, ob sie der Wirklichkeit entsprechen, d.h. danach, ob sie realitätsangemessen und in sich logisch sind, aber nicht danach, ob sie schön sind. Ich glaube aber, daß es das fundamentalste Kriterium für die Beurteilung eines Selbstbildes ist, ob es wohlgestaltet ist. Die Kriterien dafür variieren von Individuum zu Individuum, aber für das persönliche Wohlbefinden ist es essentiell, daß es ästhetisch ist und Sympathie erweckt.

Wenn die Basis des Selbstbildes eine ästhetische ist, dann ist es therapeutisch wichtig, Menschen mit negativen Selbstbildern neue ästhetische Erfahrungen des Selbst zu vermitteln. Dazu können Rollen- und Gruppenspiele, Körper- und Selbsterfahrung wichtige Bestandteile sein.

### Ästhetische Standards

Ästhetische Standards bilden sich als Folge der ästhetischen Sozialisation heraus. Sie behalten jedoch neben diesen kulturellen Determinanten persönliche Eigenarten, die der jeweiligen Individualität zuzuschreiben sind. So können Men-

schen engere und weitere ästhetische Standards besitzen; sie können von ihrer eigenen strengen Ästhetik eingeengt werden oder durch zu weite ästhetische Kriterien in ihren sozialen Beziehungen auf Ablehnung stoßen.

Es gehört zur ästhetischen Sozialisation, einen eigenen Weg zu finden und eine subjektiv konsistente Ästhetik aufzubauen.

Psychotherapeutische Bedeutung haben Problemfelder, bei denen dieser Entwicklungsprozess beeinträchtigt ist. Das kann z.B. dadurch geschehen, daß eine Person ihrer kindlichen Ästhetik verhaftet bleibt, und z.B. eine deutliche Bevorzugung der kindlichen Gesichts- und Körperästhetik beibehält. Dann ergeben sich Probleme damit, erwachsene Körperformen als sexuell attraktiv zu finden. Ähnlich ist es um die Anpassung an das eigene Alter bestellt. Das

Aussehen und die Anzeichen des Alters sind der Mechanismus, der jedem Individuum seinen generationsbezogenen Platz signalisiert. Die ästhetische Bewertung des Alters muß mit der Veränderung des eigenen Lebensalters mithalten können, damit ein altersgemäßes Selbstbild entsteht und die eigenen Anzeichen des Alters (ich bin zu alt oder zu jung) nicht als abstoßend erlebt werden.

Therapeutische Ansätze müssen darauf bezogen sein, ästhetische Kriterien erfahrbar zu machen und sie mit der „objektiven“ Ästhetik zu kontrastieren. Der Blick für Schönes und Häßliches muß erweitert und von strengen Kriterien befreit werden, damit ein positiver Blick auf die eigene Person entstehen kann. Ähnliche Aufgaben leistet die Psychotherapie beispielsweise für die Regulierung der individuellen Moral, die ebenfalls einengend sein kann. Natürlich ist das nicht nur eine Aufgabe der Psychotherapie, sondern die jeder ästhetischen Erziehung. Diese ist allerdings traditionellerweise sehr eng auf Kunst bezogen, so daß z.B. die Ästhetik des Körpers, der Bewegung, des sozialen Umgangs und der Kleidung nicht darunter fallen.

### Ästhetik und soziale Erscheinung

Die Gestaltung der äußeren Seite der Person, die durch Kleidung, Auftreten, Umgangsformen,



## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

Kommunikationsgewohnheiten usw. bestimmt ist, ist für viele Persönlichkeiten und Lebensbereiche eine wichtige Aufgabe. Es gibt sowohl äußeren Druck darauf, wie eine Person zu erscheinen hat, etwa wenn sie in einer bestimmten Position oder Institution arbeitet, und es gibt inneren Druck, der aus dem Bedürfnis stammt, den Selbstwert zu erhalten. Manche Institutionen haben sehr enge ästhetische Standards in diesem Bereich. Die Gestaltung der äußeren Erscheinung der Persönlichkeit gerät nicht selten in Konflikt mit ihren inneren, spontanen, emotionalen Seiten. Denn das Äußere wird nach einem eher starren Bild modelliert, das Innere reguliert sich aus den tendenziell eher chaotischen oder anarchischen Emotionen, die nicht an Konventionen interessiert sind.

Psychopathologische Probleme können dann entstehen, wenn Menschen zu viel oder zu wenig Energie für die Aufrechterhaltung ihrer äußeren Erscheinung aufwenden. Die Psychotherapie, speziell das Psychodrama und die humanistischen Ansätze, sind seit jeher darum bemüht, solche ästhetischen Einengungen dadurch auszugleichen, daß sie Spontaneität und Kreativität wieder aktivieren. Spiel, Theater und Gruppenerfahrungen sind Mittel, um die Ästhetik der äußeren Erscheinung wieder durch eine Ästhetik des Emotionalen zu ergänzen.

### Narzißmus

Die griechische Sage des Narziß schildert ein Urbild des ästhetischen Leids. Der Jüngling Narziß war von seiner eigenen Schönheit so angetan, daß er sich in sein Spiegelbild verliebte und alle Menschen verschmähte. Selbst die Nymphe Echo, die sich in ihn verliebt hatte, ignorierte er. Schließlich wurde er dazu verdammt, sein eigenes, schönes Spiegelbild in einem Teich des Berges Helikon ununterbrochen zu begrüßeln. Je länger er es ansah, desto mehr verliebte er sich in sich selbst, bis er schließlich dahinschwand und starb (Grant & Hazel 1980, S. 289).

Freud verwendete die Sage, um ein psychisches Phänomen zu beschreiben, das heute allgemein als „Selbstwertgefühl“ bezeichnet wird. Für Freud richtet jeder Mensch einen Teil der ihm oder ihr zur Verfügung stehenden sexuellen Energie (Libido) auf sich selbst; Selbstwert ist für Freud also letztlich Selbstliebe. Eigenartigerweise ging Freud nie auf die Sage selbst ein, sondern übernahm den Begriff von zwei Psychiatern, die

ihn kurz vorher als Bezeichnung für eine autoerotische „Perversion“ geprägt hatten. Was an der psychoanalytischen Interpretation auffällt, ist die Tatsache, daß sie das Verhalten von Narziß ausschließlich erotisch, nicht aber ästhetisch motiviert versteht. Diesen Unterschied wird man nur für gering achten, wenn man zwischen Erotik und Ästhetik nicht zu differenzieren gewillt ist.

Als Problem bleibt das Phänomen „Narzißmus“, das mit einer übermäßigen Beschäftigung mit dem eigenen Aussehen verbunden ist. Ganze Industrien leben heute vom Narzißmus der Menschen, um mit Kleidung, Kosmetik oder plastischer Chirurgie ihren Bedürfnissen nach Ästhetik nachzuhelfen. Eine Zeitlang wurde sogar ein narzißtischer Sozialisationstyp der Jugend propagiert, der einer ganzen Generation Selbstverliebtheit bei fehlendem Realitätsinteresse unterstellte. Wenn sich dies auch nicht als Charakteristik der Jugend bestätigt hat, so läßt sich ein übermäßiger Selbstbezug, der den Zugang zur Wirklichkeit verstellt, tatsächlich als Problem finden. Aufgabe der Psychotherapie bei solchen Problemen ist es, die ästhetischen Motive aufzuspüren, die die übertriebene Selbstbeschäftigung bedingen und sie zugunsten einer realitätszugewandteren Ästhetik zu verändern.

### Ästhetik und Depression

Ästhetik ist auch mit der emotionalen Stimmung verbunden. Ästhetik ist auch ein Mittel, sich an der Welt zu berauschen. Genau das also, was den Depressiven fehlt. Nichts spricht sie an. Die Welt der Objekte, der Personen, der Gedanken oder der Sinne ist gleichermaßen unzugänglich für sie. Es ist, als hätte ihre Ästhetik so strenge Maßstäbe angelegt, daß nichts die Schwelle passieren kann, jenseits derer es als attraktiv angesehen wird. Eigentümlicherweise hat die Depressionsforschung nie bedacht, daß das Problem der Depressiven darin liegen könnte, daß sie nichts schön finden. Ihr Sinn für Schönheit ist versiegt, stumpf geworden. Dementsprechend können sie nicht begehren, genießen, lieben oder sich freuen.

Charakteristisch für die vielen Depressionen ist es, daß neben depressiven Perioden auch euphorische existieren. Nicht allein bei den manisch-depressiven Psychosen gibt es diese Wechsel, sondern auch bei vielen neurotischen Depressionen. Euphorische Phasen sind dadurch gekennzeichnet, daß in ihnen ein Übermaß an ästhetischer Ansprechbarkeit besteht. Während die



## Ästhetik, Alltag und Psychopathologie

Ästhetik einer Person in der Depression nichts als schön anzusehen bereit ist, senkt sie die Schwelle dazu in der euphorischen Phase und findet alles auf der Welt schön, interessant, attraktiv. Dies ist der Motor für die euphorische Verausgabung, in der der emotionale Haushalt einer Person über alle Maßen strapaziert wird und schließlich, wenn Erholungs- und Regenerationsphasen fehlen, regelrecht implodiert und mit einer völligen emotionalen Unansprechbarkeit endet. Therapeutische Ansätze bei Depressiven sind oft mit kreativen Techniken, mit Kunst- oder Bewegungstherapie verbunden. Diese Komponenten in einer therapeutischen Strategie können helfen, ästhetische Maßstäbe wieder ins Lot zu bringen.

### Schlußbemerkung

Die geschilderten Probleme, die sich um die Ästhetik ranken, sind sehr unterschiedlich und bilden kein einheitliches Erklärungskonzept. Ihre Darstellung sollte auch keine neue Neurosentheorie entwerfen. Sie sollte den Blick schärfen für die Bedeutung, die die Ästhetik für Alltag und psychische Gesundheit hat. Die Sozialwissenschaften betrachten die Ästhetik immer noch als den Zuckerguß auf der Torte, als Phänomen, das erst dann Beachtung verdient, wenn die wichtigen Dinge gesagt sind. Ästhetik als Element des Überschusses zu betrachten, ist ein Überbleibsel aus kunstzentrierten Ästhetiktheorien. Ihre Bedeutung im Alltag verständlich zu machen und sie als persönlichkeitsprägenden Bedürfnisbereich zu kennzeichnen, scheint mir wichtig, um entsprechende Methoden der ästhetischen Erziehung begründen und legitimieren zu können.

#### Literatur:

- Allesch, (1987). *Geschichte der psychologischen Ästhetik*. Göttingen: Hogrefe
- Alley, T.R. (1988a). Social and applied aspects of face perception: An introduction. In: T.R. Alley (Ed.): *Social and applied aspects of perceiving faces* (pp. 1-10). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Alley, T.R. (1988b). The effects of growth and aging on facial aesthetics. In: T.R. Alley (Ed.): *Social and applied aspects of perceiving faces* (pp. 51-62). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Boesch, E.E. (1983). *Das Magische und das Schöne*. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog
- DeCaspar, A.J & Fifer, W.P. (1980). On human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science* 208, 1174-1176

- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman*. Paderborn: Junfermann
- Field, T. et al. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions in neonates. *Science* 218, 179-181
- Field, T.M. & Walden, T.A. (1982). Production and perception of facial expressions in infancy and early childhood. In: H.W. Reese & L.P. Lipsitt (Eds.): *Advances in child development and behavior* (pp. 272-312). New York: Academic Press
- Grant, M. & Hazel, J. (1980). *Lexikon der antiken Mythen und Gestalten*. München: dtv
- Hatfield, E. & Sprecher, S. (1986). *Mirror, Mirror ... The importance of looks in everyday life*. Albany: State University of New York Press
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science* 198, 75-78
- Raab, E. (1981). Ästhetik und Neugier. In: H.-G. Voss & H. Keller (Hrsg.): *Neugierforschung* (S. 263-308). Weinheim: Beltz
- Schurian W. (1991). *Kunst im Alltag*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Schurian, W. (1986). *Psychologie ästhetischer Wahrnehmungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schuster, M. (1985). *Das ästhetische Motiv. Eine Einführung in die Psychologie der bildenden Kunst*. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: A. Thomas (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe
- Walton, G., zit. nach Geo-Artikel: *Das Gesicht: Der Schlüssel zu unserem Selbst*. *Geo*, Okt. 1994, S. 23
- Welsch, W. (1993). Das Ästhetische - eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: W. Welsch (Hrsg.): *Aktualität des Ästhetischen* (S. 13-47). München: W. Fink
- Ziehe, T. (1993). Vom Lebensstandard zum Lebensstil. In: W. Welsch (Hrsg.): *Aktualität des Ästhetischen* (S. 67-93). München: W. Fink

#### Anschrift des Verfassers:

Fachhochschule Erfurt, Fachbereich Sozialwesen  
Altonaer Straße 25  
99085 Erfurt

## Stürzen wir uns in den Verkehr!

Gerd Koch

Ganz unterschiedliche Sichtweisen unseres Themas sind zusammengekommen. Das lag an den ReferentInnen *und* das liegt schon am Thema selbst: Soziales Lernen und ästhetische Erfahrungen - Lernen mag sich mit dem Erfahrungsmachen ‚beißen‘ und Soziales mag dem Ästhetischen im Wege stehen. Oder aber - eine weitere Lesart - Lernen und Erfahren rücken ganz nahe aneinander heran, und ebenso ist es mit dem Sozialen und Ästhetischen: Überschneidungen, Schnittmengen, Überlappungen ...

Bildung ist ein Form(ier)ungsprozeß. Ästhetische Prozesse formen (bilden ganz handwerklich) ebenfalls. Aber: Ästhetik reißt auch auf, verstört, stört auf, zerlegt Konstruktionen/dekonstruiert, stellt immer neue Fragen an die alten Antworten. Mehrdeutigkeit ist - für manche - die Wesensbestimmung der Kunst. Kritische Pädagogen hören das dankbar, stellen sie doch die Zielgerichtetheit von Lernprozessen infrage - weshalb sie soziales und ästhetisches Lernen anstreben, weshalb sie eine Poesie des Wissens, die sozial-ästhetische Form von Wissen (bzw. der Lerngegenstände) ernstnehmen - also bei der ästhetischen Produktionsweise in die Lehre gehen. Und andererseits: Ein lehrhafter Faden läuft auch in wohl allem künstlerischen Tun mit (sei es nun gar intentional oder - nur - funktional, von der Wirkung auf Menschen her gesehen).

Vielfältige Themen und Sichtweisen kamen auf dem Symposium zusammen. Auf welchen Begriff sollte ich am Schluß alles zu bringen suchen - wenn ich es versuchen sollte ... ? Zum Glück erinnerte ich mich an den Beitrag von Ulrike Hanke und Rolf-Herrmann Geller. Da fand ich einen Beziehungs- und Prozeß-Begriff, der mir griffig genug schien, etwas zusammenzufassen, aber es auch wieder aus der Hand zu geben. Das Wort lautet: VERKEHR!

Zum Glück ein mehrdeutiger Terminus! Die Assoziation zum geschlechtlichen Verkehr fiel mir sofort ein: Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung - so will ich gleich sagen, ist auch etwas Erotisches, Libidinöses, Hedonistisches. Unsere Triebökonomie wird angesprochen, und wir kommen in diesem Arbeitsfeld z. T. ganz nahe an uns und an Verdecktes in uns heran: Entdeckungsreisen in Wünsche, Phantasien, Unberechenbares,

Tabuisiertes, auch ins Ich-Du-Verhältnis. Seien wir froh, eine so subjekt- und triebrelevante Arbeit machen zu können, auch wenn wir darob manchmal scheel angesehen werden ...

Habe ich eben die Mikroebene des Verkehrs angesprochen, so komme ich nun auf eine Makroebene: Der berühmte Sozialwissenschaftler des 19. Jahrhunderts, dessen Wirken glücklich und unglücklich ins 20. Jahrhundert hineinreichte, Karl Marx nämlich, benutzte das Wort vom Verkehr ebenfalls. Er sprach manchmal, wenn er Gesellschaft und ihre Bewegung auf der sozialen Ebene meinte, von: Verkehrsverhältnissen; also: wie verkehren wir miteinander?! Soziales Leben - soziales Lernen - Erfahrungsprozesse verschiedener Art sind mit dem Terminus der Verkehrsverhältnisse angesprochen. Auch das also eine Richtung bzw. ein Feld unseres Tuns: sozial-ästhetische Lern- und Erfahrungsprozesse in integrativer, gesellschaftlich-geselliger Weise.

Mit dem Wort Verkehr klingt zugleich etwas anderes mit an: nämlich „verkehrt“, „Verkehrung“ - also Verdrehung, umdrehen, ändern, etwas Falsches. Ja, ästhetische Erfahrung und soziales Lernen können auch hier - beim Verwundern, beim Trotzigem, beim Verdrehen, beim Ganz-Anderen, so Nicht-Erwarteten - ja, sagen wir es - zu Hause sein!

Im englischen Sprachgebrauch heißt das „Verkehrsgewühl“ „traffic jam“ - eine Verkehrsmarmelade. Auch ein schönes Wort für unser Tun, köcheln wir doch vieles zusammen, schaffen wir sogar Konfitüren-Kreationen! Häufig kann man nicht mehr voneinander trennen, was zusammenkam; und manchmal nehmen wir die bitteren Schalen einer Frucht mit in den Prozeß und süßen nur knapp: bitter sweat - wiederum ein Gegensatz - und von Gegensätzen lebt der Verkehr, lebt das Verhältnis von Sozialem und Ästhetischem, von Lernen und Erfahren.

Auf denn! Ins Verkehrsgewühl! „Die Widersprüche sind die Hoffnungen!“ (Bert Brecht 1931)

Anschrift des Verfassers:

Alice-Salomon-Fachhochschule  
Karl-Schrader-Str. 6  
10781 Berlin

## Und noch einmal die Lehrstücke

Die folgenden Seiten widmen sich noch einmal (und immer wieder gern, schließlich haben wir mit diesem Gegenstand vor mehr als 10 Jahren unsere *KORRESPONDENZEN* begründet) dem Thema „Lehrstück“. Erfreulicherweise erreichten uns viele, zum Teil durchaus kontroverse Zuschriften zu unserem *KORRESPONDENZEN*-Lehrstück-Heft 19/20/21. Erfreulich ist das nicht nur darum, weil Kontroversen die Lektüre einer Zeitschrift beleben, sondern vor allem, weil sie anzeigen, daß es dem „toten Hund“ Brecht offensichtlich ergeht wie allen Totgesagten: sie leben länger. Zumindest sein Lehrstück-Modell erregt nach wie vor offensichtlich noch die Gemüter.

Zunächst beginnen wir aber mit Nachträgen zu den in Heft 19/20/21 entworfenen Kategorien „Die Heterogenität der Theorie“ und die „Vielfalt der Praxis“. Roland Bätz geht dem Begriff der „negativen Erfahrungen“, die in Lehrstück-Spielseminaren zu machen sind, als hochschuldidaktische Methodik theoretisch nach. Eva Maringer und Michael Wrentschur aus Österreich geben einen Erfahrungsbericht über einen von ihnen durchgeführten Theaterworkshop zum Thema „Gewalt“, den sie mit Jugendlichen aus verschiedenen europäischen, v.a. osteuropäischen Ländern im Frühjahr 1994 durchgeführt haben und in dem als textliche Grundlage die berühmte „Mantel“-Szene aus den Brechtschen „Baal“-Fragmenten diente. Emma Lewis Thomas und Andrzej Wirth sandten uns einen kurzen Bericht über einen von ihnen geleiteten workshop an der University of Sydney im Sommer 1994 mit dem Titel „Lehrstück as Performance“, in dessen Ergebnis sie die Gegenüberstellung von Lehr- und Schaustück bei Brecht als berechtigt nur anwendbar auf die Proben-Prozesse, nicht auf die Aufführungs-Modalitäten einschätzen. Sie meinen, daß eine neue Theorie der Lehrstücke begründet werden müsse, die die „performance“ als

einen „Akt kollektiver und individueller Selbst-Offenbarung (self-revelation)“ berücksichtigt. Mit freundlicher Genehmigung des Autors Frank Pusch drucken wir seinen Artikel aus der „Frankfurter Rundschau“ vom 5. 5. 1994 über das „Theater der Versammlung“ in Bremen nach, einen Modellversuch in der Zusammenarbeit zwischen Theater und universitären und außeruniversitären Instituten, der - wie wir meinen - sehr gut zu unserem Thema „Lehrstück“ paßt.

Im zweiten Teil folgen die erwähnten Briefe, Bemerkungen und Kritiken zum *KORRESPONDENZEN*-Lehrstück-Heft von Klaus-Dieter Krabriel, Ute Pinkert, Rainer Jordan und Otto Clemens, Heidrun Loeper und Werner Mittenzwei. Ein Rückblick auf das Brecht-Jahr 1994 von Gerd Koch und weitere Ergänzungen zur Lehrstück-Bibliographie, die in einer späteren Ausgabe fortgesetzt werden, schließen unser Heft ab.

### Editorial

Marianne Streisand

Anschrift der Verfasserin:

Hufelandstraße 26  
10407 Berlin



# Zur negativen Erfahrung

## Am Beispiel des LehrstückszenenSpielSeminars

Roland Bätz

Veränderungen, die Verbesserungen des Unterrichtens sein sollen, werden dringend nachgefragt (Reusser 1994). Auf der Suche nach vernünftiger Alternative zum faktischen Betrieb treffen wir auch auf Bucks „negative Erfahrung“ (1967). Die Frage ist, was die Lehramtsstudenten, auf die wir uns konzentrieren wollen, damit anfangen können.

Das Lehr- und Lerngeschehen, das ein Seminar trägt, in dem mit Lehrstückszenen gearbeitet wird, ist schon vielfach gedeutet worden (Steinweg 1976, 1978; Koch 1988; Krabiel 1993). Auch hier wird darüber nachgedacht, was diesbezüglich passiert. Dabei geht es nicht um Herausstellen von Einzigartigkeit. Was beschrieben wird, wird auch an anderen Orten getrieben. Auch ist die negative Erfahrung nicht die adäquate Beschreibung für alles Lehr- und Lerngeschehen.

### Erfahrungen

macht man und hat man. Wie macht man negative Erfahrung? Negative Erfahrung fällt einem nicht einfach zu. Um eine negative Erfahrung machen zu können, muß man erst einmal auf ein Widerfahrnis getroffen sein (vgl. Kamlah 1973, S. 34ff.). Widerfahrnisse mit Dingen, Personen und Geschehen, die Anlaß zum Bedenken seitheriger Erfahrung werden, sind negative Instanzen, wie Buck sagt (1967, S. 52). Kein Widerfahrnis ist von selbst eine negative Instanz. Es ist vielmehr so, daß eine Person entscheiden muß, ob sie aus dem, was ihr widerfahren ist, eine negative Instanz macht. Ob sie Anstoß an eigener seitheriger Erfahrung nimmt. Ob sie sich zu einer negativen Erfahrung aufrafft (Bätz 1991, S. 103ff.). - Was lernt man aus negativer Erfahrung?

In jedem aktuellen Erfahren ist ein „Vorverständnis dessen [gelegen], was die Dinge im allgemeinen sind“ (Buck 1967, S. 78); jedes aktuelle Erfahren richtet sich aus am „vorgängig Vertrauen“ (ebd., S. 50). In jeder Erfahrung, die man (gerade) macht, steckt die Erfahrung, die man (gemacht) hat. Wir antizipieren. Es sortiert die „alltägliche Vertrautheit“ (ebd.) unsere Erfahrungen. Sie wirkt selektiv (wie ein Filter). Das ist nicht in jedem Falle gut. „[Die] Neigung zur Übereinstimmung [läßt] nur solche Erfahrungen [zu], die einstimmig sind. Sie produziert laufend Pseudo-Allgemeinheiten, Pseudo-Vertrautheiten“

(ebd.). Dem steht die negative Erfahrung entgegen. Sie behindert „vorschnelle[...] Verallgemeinerung“ (ebd., S. 45). Aus der negativen Erfahrung folgt eine Belehrung: Man lerne, aber nicht bloß dazu! „Dieses [verbesserte] Lernen ist [...] wesentlich ein Umlernen, es ist ein Weg der Enttäuschung vorcilliger und unangemessener Antizipationen“ (ebd., S. 80). Negative Erfahrung ist, wie Buck sagt, eine lehrreiche Erfahrung mit der seitherigen Erfahrung (ebd., S. 47).

### Was genau ist das Negative

bei der negativen Erfahrung? Es ist die Negation, das Negieren. Der Duden (1989, S. 1067) sagt es so: Als Gegenteil der Affirmation bedeutet Negation die Ablehnung einer Richtung, Ordnung, eines Wertes (der geltenden Moral). Wir finden auch den Hinweis auf Aufhebung von etwas durch etwas Entgegengesetztes (der Tod als Negation des Lebens). Es bedeutet negieren: abstreiten, leugnen (einer Behauptung, Tatsache, Schuld), oder eine ablehnende Haltung einer Sache gegenüber einnehmen (jemandes Ansicht negieren). Im Störig (1990, S. 694) lesen wir u.a.: Er negiert alles, was man ihm vorschlägt. Nicht alle Wortgebräuche von Negation und Negieren wollen wir verwenden. Für uns heißt Negation: „eine negative Antwort geben, also die Frage verneinen“, [...], „eine Behauptung bestreiten, ihr widersprechen, [...] eine Vermutung oder eine Annahme verwerfen, einem Ding oder einer Person eine Eigenschaft absprechen [...]“ (Thiel 1984, S. 980).

Negation hat nicht das Schlechtmachen im Sinn. Führt nicht in bittere Erfahrung. Wir wollen uns nicht mit der negativen Erfahrung auf einen „Weg der Verzweiflung“ begeben, der an einen „leeren Abgrund“ führt (wir leihen uns die Ausdrücke, die Hegel in einem anderen Zusammenhang gebraucht (1991, S. 72,74)). Wir haben nicht „Lernprozesse mit tödlichem Ausgang“ (Kluge 1973) vor Augen. „Die negative Erfahrung belehrt [...] in nicht geringerer, sondern [...] in eminenterer Weise als die positive Erfahrung“ (Buck 1967, S. 46). Die negativen Erfahrungen sind die eigentlich positiven Erfahrungen (ebd., S. 18). Negative Erfahrung heißt: eine Erfahrung mit der Negation machen. Also eine Erfahrung mit dem Bestreiten, Verneinen, Widersprechen,

## Zur negativen Erfahrung

Verwerfen und Absprechen. Wir müssen dies noch explizieren.

Erfahrung bedeutet in „seiner umgangssprachlichen Verwendung [...] die erworbene Fähigkeit sicherer Orientierung, das Vertrautsein mit bestimmten Handlungs- und Sachzusammenhängen [...]“ (Mittelstraß 1980, S. 569). Erfahrung, die man hat, besitzt man als Wissen und Können. Wissen und Können haben Geltungsansprüche (vgl. Thiel 1980; Habermas 1982, S. 367 ff.). Wissen hat einen Geltungsanspruch auf Wahrheit, Können soll als technisches Handeln klug und als Praxis des Miteinander gerecht sein. Und als Formen oder Gestalten (zum Beispiel von Dingen oder Situationen) auch schön. Die Negation (der negativen Erfahrung) bezieht demnach kritisch Geltungsansprüche des Wissens und Könnens, das man als Erfahrung hat. Wenn wir für „negative Erfahrung“ (zwecks Zusammenfassung der Negationshandlungen) den Ausdruck „In-Frage-stellen seitheriger Erfahrung“ zulassen, dann können wir sagen, die Geltungsansprüche, die sich mit Erfahrungswissen und Erfahrungskönnen verbinden, werden gefährdet, ungewiß gemacht, bezweifelt. Wahrheit, Gerechtigkeit, Klugheit und schön werden gefährdet, bezweifelt, ungewiß gemacht. Pseudo-Geltung dagegen ist das In-Frage-Stellen gerichtet.

Das „Negative“ ist als Absage, Widerrede etc. nicht einfach eine bloße Absage, ein bloßes Widerreden. Negieren ist mit Begründen verbunden. Die negative Erfahrung führt in einen Streit um Geltung. An dessen Ende steht das Distanzieren von seitheriger Erfahrung (= von vertrautem Wissen und Können), wenn sich Geltungsansprüche nicht verteidigen lassen, oder das Anpassen an seitherige Erfahrung (= an vertrautes Wissen und Können), wenn Geltungsansprüche begründet sind. Die Alternative ist: im Anschluß an seitheriges Wissen und Können fortfahren oder dieses (erst einmal) korrigieren (= verbessern). Negative Erfahrung ist keine Naturfähig-

keit, sie gehört zur „Argumentationskultur“ (Lorenzen 1987, S. 237).

### Hat dies für Lehramtsstudenten einen Nutzen?

Unterrichtsalten (= Unterrichtsalten-Wissen und Unterrichtsalten-Können) hat Geltungsansprüche: die Wahrheit didaktischen Wissens, die Klugheit didaktischen Handelns, die Situationsgerechtigkeit verfolgter didaktischer Zwecke und das schöne didaktische Arrangement (vgl. dazu Aebli 1987, S. 39ff.).

Wir gehen davon aus, daß Lehramtsstudenten in Sachen Lehren und Lernen viele Erfahrungen gemacht haben. Sie sind als Belehrte und Ler-

nende erfahren. Die Neigung bei zu vielen ist stark, derart erworbenes Vertrautsein mit didaktischen Handlungs- und Sachzusammenhängen zur Orientierung im didaktischen Studium und darüber hinaus zu verwenden. Als Lernende und Belehrte haben die Lehramtsstudenten Geltungsansprüche übernommen. Die Regel wird sein, daß Geltungsansprüche aus eigener und begründeter Entscheidung anzuerkennen, ihnen seither kein eigenes Verfahren ermöglichte. Zu viele



Lehramtsstudenten halten erfahrenes didaktisches Wissen ohne Prüfung für wahr. Handeln für klug. Situationen für gerecht. Und Unterrichtsformen für schön. Lehren (im Lehrberuf) ist aber nicht gleich dem einfachen Weitergeben der Erfahrung, die man beim seitherigen Lernen gemacht hat. Lehramtsstudenten sollen in der Universität ihr Vertrautsein mit didaktischen Handlungs- und Sachzusammenhängen (zunächst einmal) aufkündigen. Sich stören (lassen). Derart sollen sie belehrt werden. Als „Störung“ sollen sie die Lehre auch erfahren. Dies ist ein Auftrag der Didaktik. Wir bestimmen hier das Lehren - wie Haug es formuliert - als „Erfahrungen in die Krise führen“ (1981).

## Zur negativen Erfahrung

Lehramtsstudenten stellen ihre Sozialisation, die sie als Lernende und Belehrt eingeinnert und verkörpert haben, in Frage. Pseudo-Geltung, was Wahrheit, Klugheit, Gerechtigkeit und Schönheit beim Lehren und Lernen betrifft, wird aufgespürt. Negative Erfahrung führt in einen Streit um „richtiges“ Lehren und Lernen. Es wird unterschieden, es wird das, was man tun soll, von dem, was man nicht tun soll, getrennt werden. „Die Trennungslosen entwickeln sich nicht“ (Krüger 1992, S. 152). Man gelangt zur Alternative: Distanzieren von didaktisch Unvernünftigem oder das Anpassen an didaktisch Vernünftiges. Das ist, was wir als ein Stück Autonomie bei den Lehrern befördern wollen (vgl. dazu Lorenzen 1985, S. 149).

### Die Idee

ist, LehrstückszenenSpielSeminare als Widerfahrnisse, die negative Instanzen werden können, zu benutzen. Für ein Wochenende liegen Szenen aus Brechts Lehrstücken beziehungsweise aus Fragmenten und Projekten vor. Diese Szenen werden nach Vorgaben gespielt und aufgezeichnet (dazu Steinweg/Heidefuß/Petsch 1986, S. 320ff.). Es finden Gespräche über Spiel, Szenen und über andere Texte statt, und im Seminar kommt auch Didaktisches zur Sprache. Nach einigen Wochen folgt eine Nachbereitung. Protokolle, Berichte und andere Verschriftlichungen werden erstellt. Wir verwenden solche Seminare als eine nützliche und schöne Einführung in die Didaktik (Bätz 1994). Das LehrstückszenenSpielSeminar soll als Lehr- und Lernsituation ein Ermöglichungsgrund negativer Erfahrung sein.

Warum thematisieren wir negative Erfahrung gerade anhand eines LehrstückszenenSpielSeminars? Es kommt unserer Intention entgegen. Die gesamte Stimmung ist „negativ“:

- Weil Brecht davon schreibt, daß Krisen herausgearbeitet werden sollen, damit man kritisch denken könne. Daß derjenige kritisch denke, der „in seinem Denken die Erscheinungen in ihre Krise [bringt], um sie fassen zu können“ (Brecht 1994, S. 416). Gegen das Einverleiben stellt er das In-die-Krise-Bringen (Brecht 1992, S. 520). Es gelte, das negative Moment kritischer Haltung in seiner Positivität zu zeigen: „Den Lauf eines Flusses kritisieren, heißt da, ihn verbessern, ihn korrigieren“ (Brecht 1993, S. 659). - „Die Erfahrung des Negativen, des Zweifels und der Unsicherheit gegenüber Dingen und Menschen [...] bleibt der feste Hintergrund der Brechtschen

Welthaltung“ (Riedel 1971, S. 75; dazu auch Krüger 1992a, S. 132f.)

- Weil die Asozialität der Spielszenen die bloße Affirmation an die faktische Welt (mindestens) behindert (Koch/Steinweg/Vaßen 1984). Spielen der Szenen als „Irritation“ (Lindemann 1994, S. 59ff.).

- Weil ein LehrstückszenenSpielSeminar als Lehr- und Lernsituation „wider den gewohnten Blick“ (Cloer/Kunert 1994) zusammen mit dem Lerngegenstand durch die Beteiligten selbst und eigens hergestellt wird. Denn den Studenten wird im Seminar die Aufgabe gestellt, eine Szene aus einem Lehrstück zu spielen. Jeder ist Spieler und alle sind Publikum. Es widerfährt ihnen, daß bezüglich „wahr“, „klug“, „situationsgerecht“ und „schön“ Ansprüche bestritten werden. Jeder Teilnehmer ist Beurteiler, alle Beurteiler sind Teilnehmer.

- Weil das LehrstückszenenSpielSeminar gegen die Erfahrung mit der fremd (= nicht selbst) herbeigeführten Beschleunigung von Lernprozessen steht, gegen die Erfahrung des für fremd gesetzte Lehrzwecke ausgegliederten Raumes, gegen die Erfahrung fremden Lernstoffs und gegen die Erfahrung faktisch dominierender, fremder Lehr- und Lernmethoden. Sich die Zeit zum Spielen extra nehmen, den Raum für eigene Lehrzwecke extra einrichten, zur Sache (= LehrstückszenenSpielSeminar) eine gemäße Kooperation und Kommunikation extra (auf)bauen, das extraordinäre kollektive Lernen, und nicht zuletzt das LehrstückszenenSpielSeminar als eine fremd arrangierte Lehr- und Lernsituation, die vernünftige Selbsttätigkeit befördern will, - das alles spricht für den Gebrauch als negative Instanz. (Vgl. auch Cloer 1994, S. 34f.)

### Das LehrstückszenenSpielSeminar

macht Erfahrungen zur Erzeugung begründeten didaktischen Wissens und Könnens möglich. Unser erster Schritt ist nicht der von der Wissenschaft in die Praxis, wir ersetzen vor-theoretische Darstellungen nicht gleich durch empirische Sätze und (theoretische) Begriffe, wir schaffen alltagspraktische Gewißheiten durch Wahrheiten aus Labor und Experiment nicht gleich ab. Die Pragmatik unseres Vorgehens sucht und akzeptiert zunächst das Erfahrungs-Wissen, das theoretisch und empirisch nicht schon vorformuliert ist (vgl. Mittelstraß 1989, S. 274), und das Erfahrungs-Können, das nicht schon angewandtes

## Zur negativen Erfahrung

theoretisches und empirisches Wissen ist. Unsere Seminare schließen an das vor-theoretische Erfahrungs-Wissen und an das sprachliche, poetische und praktisch-kommunikative Erfahrungs-Können an, das Studenten parat haben. Das führen wir in die Krise. Wir wollen keineswegs dem faktischen Betrieb (oder: der nicht selbst geleiteten Bestimmung von Lehr- und Lernprozessen) von vornherein Geltung absprechen. Es wäre ein Mißverständnis, meinte man, daß kein Geltungsanspruch seitheriger Didaktik begründet besteht. Wir wollen vielmehr die Lehramtsstudenten vor die Wahl zwischen zwei einander ausschließenden Handlungsmöglichkeiten stellen, und zwar: begründet oder nicht begründet didaktisch zu denken und zu handeln. Negative Erfahrung macht Autonomie in der Didaktik möglich.

## Anmerkungen:

- 1 Der Duden und der Störig lassen „hinterfragen“ zu. Der Hinterfrager fragt nach den Hintergründen, Voraussetzungen, Grundlagen, nach Ursachen von etwas. Wir wollen aber vom „hinterfragen“ lassen und uns mit „in Frage stellen“ begnügen.
- 2 Zur Dialektik, von der in diesen Passagen die Rede ist (vgl. auch Steinweg 1976a, S.108ff.): Wenn wir uns des Gebrauchs von „Dialektik“ hier derart versichern, daß „Dialektik“ für eine Kunst reserviert ist, „vorgetragene Meinungen auf ihre Gründe im Gespräch zu prüfen“ (Schwemmer 1980, S.463), Dialektik also nicht als eine Entwicklungstheorie, sondern als „Argumentationstheorie“ verstanden wird (ebd., S.467), dann ist unser Lehrstück-szenenspielseminar wegen „Behauptung-bestreiten-Lernen“, „Widersprechen-Lernen“, „Verwerfen-Lernen“, „Absprechen-Lernen“ etc. auch eine Einführung in diese.

## Literatur:

- Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987.
- Bätz, R.: Die List der Schule. Frankfurt am Main/Bern/NewYork/Paris 1991.
- Bätz, R.: BrechtSeminar. Zum nützlichen und schönen Unterrichten. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 19/20/21 (1994), S. 82-87.
- Brecht, B.: Werke, Bd.21. Hrsg. von W.Hecht u.a. Berlin und Weimar, Frankfurt am Main 1992.
- Brecht, B.: Werke, Bd.22.2., a.a.O., 1993.
- Brecht, B.: Werke, Bd.24., a.a.O., 1994.
- Buck, G.: Lernen und Erfahrung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967.
- Cloer, E.: Nachdenken über Jugend und Jugendbildung in Zeiten des Übergangs. In: Cloer, E./Kunert, H.(Hrsg.): Wider den gewohnten Blick. Weinheim 1994, S. 11-36.
- Cloer, E./Kunert, H. (Hrsg.): Wider den gewohnten Blick. Weinheim 1994.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich <sup>2</sup> 1989.
- Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns. Bd.1. Frankfurt am Main <sup>2</sup> 1982.
- Haug, F.: Erfahrungen in die Krise führen. In: Argument Sonderband; Die Wertfrage in der Erziehung. AS 58(1981), S. 67-77.
- Hegel, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt am Main <sup>3</sup> 1991.
- Kamlah, W.: Philosophische Anthropologie. Mannheim/Wien/Zürich 1973.
- Kluge, A.: Lernprozesse mit tödlichem Ausgang. Frankfurt am Main 1973.
- Koch, G., Steinweg R., Vaßen, F. (Hrsg.): Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis. Köln 1984.
- Koch, G.: Lernen mit Bert Brecht. Frankfurt am Main 1988.
- Krabel, K.-D.: Brechts Lehrstücke. Stuttgart und Weimar 1993.
- Krüger, H.-P.: Brechts Dialektik-Konzept in »Me-ti«. In: ders.: Demission der Helden. Berlin 1992, S. 147-157.
- Krüger, H.-P.: »Postmodernes« beim jungen Brecht? In: ders.: Demission der Helden. Berlin 1992a, S. 117-146.
- Lindemann, K.: Theaterspiel ist Ein-Bildung ...! In: Cloer, E./Kunert, H. (Hrsg.): Wider den gewohnten Blick. Weinheim 1994, S. 54-64.
- Lorenzen, P.: Grundbegriffe technischer und politischer Kultur. Frankfurt am Main 1985.
- Lorenzen, P.: Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim/Wien/Zürich 1987.
- Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. Frankfurt am Main 1989.
- Mittelstraß, J.: Erfahrung. In: ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1. Mannheim/Wien/Zürich 1980, S. 568-571.
- Reusser, K.: Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1 (1994), S. 19-37.
- Riedel, M.: Bertolt Brecht und die Philosophie. In: Neue Rundschau 22 (1971), S. 65-85.
- Schwemmer, O.: Dialektik. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.1. Mannheim/Wien/Zürich 1980, S. 463-468.
- Steinweg, R. (Hrsg.): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt am Main 1976.
- Steinweg, R.: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart <sup>2</sup> 1976a.
- Steinweg, R. (Hrsg.): Auf Anregung Bertolt Brechts: Lehrstücke mit Schülern, Arbeitern, Theaterleuten. Frankfurt am Main 1978.
- Steinweg, R., Heidefuß, W., Petsch, P.: Weil wir ohne Waffen sind. Ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt. Frankfurt am Main 1986.
- Störig: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Stuttgart 1990.
- Thiel, Ch.: Geltung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1. Mannheim/Wien/Zürich 1980, S. 729.

## Zur negativen Erfahrung

Thiel, Ch.: Geltung. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1. Mannheim/Wien/Zürich 1980, S. 729.

Thiel, Ch.: Negation. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.2. Mannheim/Wien/Zürich 1984, Bd.2., S. 980-983.

Anschrift des Verfassers:

Bleichanger 12  
96050 Bamberg

# Ja nemam kabat. Mrznu.

## Lehrstückspiel zum Thema Gewalt in der interkulturellen Jugendarbeit

Eva Maringer/ Michael Wrentschur

### Vorspiel

Als wir im Herbst 1993 gefragt worden waren, ob wir bei der "1. Europäischen Jugendakademie" in Villach<sup>1</sup> im Frühjahr 1994 einen Theaterworkshop zur „Gewalt“ abhalten wollten, hatten wir erstmal spontan zugesagt. Die Aufgabe, mit Jugendlichen aus verschiedenen Ländern an einem Lehrstücktext von Bert Brecht zu arbeiten, war uns beiden als genügend reizvolle und interessante Herausforderung erschienen, um die damit verbundenen Vorarbeiten in Angriff zu nehmen. Dennoch stellten sich auch einige Bedenken und Fragen ein: Wie würde die Lehrstückarbeit in einem dermaßen heterogenen Kreis von statten gehen? Würde denn eine solch subtil-reflexive Erkenntnis-Arbeit, wie es das Lehrstückspiel nun mal ist, ohne gemeinsame Sprache überhaupt möglich sein? Was, wenn wir uns und die Jugendlichen mit unserem Ansatz heillos überforderten?

Je prägnanter die Zweifel wurden, umso eifriger gingen wir daran, Ideen zu sammeln, wie wir uns auf die besonderen Umstände dieses Theaterseminars vorbereiten könnten. Dem „Problem“ der Vielsprachigkeit unserer SeminarpartizipantInnen wollten wir beispielsweise mit einer Betonung eben dieser Vielsprachigkeit begegnen und hatten uns vorgenommen, den ganzen workshop hindurch jedeN *in seiner/ihrer Muttersprache spielen* zu lassen. (Zu diesem Zweck hatten wir vorbereitet, den ausgewählten Brechttext in beinahe alle „Akademie-Sprachen“ übersetzen zu lassen<sup>2</sup>.) Weiter hatten wir uns vorgenommen, noch mehr als sonst mit dem Körper zu arbeiten, z.B. viele Zwischenübungen einzubauen, sowie uns beide nicht nur als LeiterInnen zu präsentieren, sondern uns selbst so engagiert und offen wie möglich auch als SpielerInnen einzubringen.

Vorort zeigte sich jedoch sehr bald - und so hatten wir es uns insgeheim auch erhofft -, daß sich unsere Grundideen zwar prinzipiell bewährten, daß es aber vor allem der Spontaneität und Flexibilität bedurfte, sich auf die tatsächlich herrschenden Seminar-Bedingungen einzustellen bzw. diese produktiv zu nutzen. Im nachhinein würden wir sagen: Unsere Ideen vorab waren nicht schlecht. Die gemeinsam mit den Jugendlichen gestaltete Realität aber war besser.

### Textaneignung und Vorstellungsrunde

#### Vielsprachigkeit als Schiene für erste Annäherungen an das Fremde sowie an die eigene Aggressivität

Allein unsere Idee, die Vielsprachigkeit der Gruppe im Textspiel konstruktiv auszunutzen, führte uns - mit Hilfe der Jugendlichen - rascher als erwartet „mitten ins Zentrum“ des Seminars, da sie gleich von Beginn an Auswirkungen zeigte und nicht erst im Textspiel selbst. Schon die erste Lese- und Bewegungsphase mit dem Text („Textaneignung“), die wir nach einigen Aufwärmübungen gestartet hatten, brachte in diesem Seminar eine ungewöhnlich reiche Fülle an Erfahrung mit sich. Einer altbewährten Verfahrensweise folgend liefen wir zusammen mit den Jugendlichen, den Brechttext laut rezitierend, durch den Raum und erprobten dabei sowohl die eigene Stimme wie auch den Text. Soweit, so gut. Das Besondere in diesem Fall war jedoch nicht nur die Konfrontation mit dem eigenen „In-die-Öffentlichkeit-Treten“, sondern vielmehr und vor allem auch die Konfrontation mit der gemeinsam erzeugten *Buntheit und Vielfalt an Worten, Klängen und Geräuschen*, die während dieser Übung entstand und die diese Phase viel länger und intensiver werden ließ, als wir dies in gleichsprachigen Besetzungen gewöhnt waren.



## Ja nemam kabat. Mrznu.

*Eigenes - Fremdes. Faszinierendes und auch beängstigendes Sprachgewirr - babylonische Sprachverwirrung?*

Was diese spielerisch-laute Situation so auflud und interessant machte, war wohl unser aller Wissen darum, daß wir nun in Kürze miteinander (Theater) spielen würden - mit diesem Haufen an unverständlich brabbelnden Leuten! Da schaut „man“ mit anderen Augen, hört mit anderen Ohren und spricht schließlich auch mit anderer Zunge! *Noch* kam es auf Verständigung und Verständlichkeit nicht an! Aber gleich würde es so weit sein! Und die Zeit sowie den Frei-Raum bis dahin wollten die Jugendlichen ausführlich auskosten. Unsere „Leistung“ dabei bestand hauptsächlich darin, dies - entgegen unserem ursprünglichen Zeitplan - zuzulassen.

Das exzessive Ausleben dieser ersten Anspannungs- und Erwartungssituation war aber auch noch aus einem anderen Grund bedeutsam. Es bot uns allen nicht nur eine gute Möglichkeit, die eigenen Kommunikationskanäle neu zu erproben und auszutesten, und nicht nur die Möglichkeit, einander auf eine relativ unbelastende Art und Weise näherzukommen (JedeR war in ihrem/seinem Element/Sprache und konnte sich daher ruhig was zutrauen), sondern es brachte vor allem auch eine erste, wenn auch noch ziemlich unbewußte, *Annäherung an die eigenen lustvoll erlebten Aggressionspotentiale* mit sich. Damit stand bereits zu diesem Zeitpunkt das Thema „Gewalt“ im Raum. Wie das? Ganz einfach: den meisten Jugendlichen machte es großen Spaß, andere in die Irre bzw. an der Nase herum zu führen. Eine Lust, die wir am nächsten Tag mit Hilfe einer Körperübung auch noch einmal aufgriffen.<sup>3</sup>

*Körpersprache - Tonfall - Mimik - Gestik - Aktion und Reaktion - schließlich immer verschmitztere, belustigtere Gesichter direkt unter meiner Nase, die mich austesteten: „Versteht du mich oder nicht?“, und die mir schließlich triumphierend signalisierten: „Du hast keine Ahnung, ich kann dir sagen, was ich will!“*

Durch unsere Arbeit mit der Vielsprachigkeit der Gruppe wurde auch die nächste Phase, die Vorstellungsrunde, bereichert, für die wir folgendes setting vorbereitet hatten: JedeR sollte sich nun für einen Satz aus dem Text entscheiden, der ihn/sie aus irgendeinem Grund besonders ansprach. Mit diesem sollte er/sie sich danach in der Gruppe „vorstellen“, und zwar indem er/sie

diesen Satz mit einer passenden Geste begleitete. Auch das war fürs erste ein typisches und gängiges theaterpädagogisches Verfahren. Der spezielle Clou dabei war jedoch die Zusatzaufgabe an die Gruppe: wir anderen mußten danach den Sinn des vorgestellten Satzes erraten. Dies sollte dadurch „erleichtert“ werden, daß die Gruppe Satz wie Geste möglichst originalgetreu zu wiederholen versuchte, und zwar so lange, bis der/die UrheberIn zufrieden war.

Das gab ein Hallo, als klar wurde, wie schwer es gerade uns Deutschsprachigen fiel, ungarische, tschechische, slowakische oder kroatische Sätze einfach nur richtig nachzusprechen, geschweige denn, deren Bedeutung zu erraten! Das Katz- und-Maus-Spiel von vorhin setzte sich also - nun auf der nächst-höheren Ebene - munter fort. Auf die inhaltliche Bedeutung seiner Satzwahl angesprochen, sagte beispielweise Jan, einer der tschechischen Teilnehmer, voll Freude und Genugtuung: „weil ich mir gedacht habe, daß er so schwierig ist, daß *ih*r ihn sicher nicht richtig nachsprechen könnt!“ Das saß.

Spätestens nach dieser Bemerkung, die ohne „Sanktionen“ stehen bleiben durfte, war nun wohl allen klar geworden, daß es in diesem Seminar erlaubt und sogar erwünscht war, sich mit all seinen Impulsen (her)zuzeigen, was eben unter anderem auch heißen konnte, den anderen (und vor allem gewissen anderen, nämlich uns beiden!) die Erfüllung ihrer Aufgaben besonders schwer zu machen. Selbstdarstellung durfte heißen: „Ich traue mich das! Und was sagt ihr jetzt?“. Das Aus-Spielen und *Aus-Leben von „fiesen“ bzw. aggressiven Impulsen* hatte bei diesem workshop Platz.

## Vor- und Zwischenübungen

### Ein wichtiger Schritt zur Erarbeitung des (Gewalt-)Themas mit Jugendlichen

Eigentlich hätten wir kaum auf eine andere Art so rasch und eindeutig klar machen können, wie wir uns die Erarbeitung des gestellten Themas im Rahmen dieses workshops vorgestellt hatten, nämlich in der Hauptsache darüber, was von den Jugendlichen selbst spontan und aktiv handelnd in die Gruppe eingebracht werden würde. Unser Konzept war es gewesen, speziell jene Zugänge zum großen Thema Gewalt zu forcieren, die von der bestehenden Gruppe angesprochen bzw. angesagt wurden, die sie demnach, bewußt oder unbewußt, persönlich beschäftigten.

## Ja nemam kabat. Mrznu.

In bezug auf die Textarbeit hatten wir uns für die Mantel-Szene aus dem „Bösen Baal“ entschlossen, da diese sich (nicht nur) unserer Erfahrung nach besonders gut dafür eignet, *verschiedene Formen und Ausprägungen von Gewalt erlebbar und bearbeitbar zu machen*. Dies schien uns allein durch das prägnante Ausgangsbild der Szene - das Ringen zweier Männer um die „Mäntel“ des einen - gerechtfertigt zu sein. Hier war eine spezielle Grundkonstellation zwischenmenschlichen Kontakts thematisiert, die wohl auch den Jugendlichen aus eigener Erfahrung sowie in Beobachtung des Weltgeschehens bekannt sein würde. Wir hofften daher, durch das gemeinsame Spiel dieses Textes Assoziationen der Jugendlichen zu ihren eigenen Gewalterfahrungen zu wecken sowie in einem fortgeschritteneren Stadium Handlungsalternativen dazu erproben zu können.

Wir wollten uns aber in der thematischen Arbeit nicht völlig auf die Kraft des Textes verlassen, sondern uns dem großen Themenkomplex „Gewalt“ auch auf eine andere, für die Jugendlichen vielleicht unmittelbare und gewohntere Art und Weise annähern. Zu diesem Zweck hatten wir uns eine Vielzahl von Zwischenspielen und -übungen überlegt, welche neben den Effekten der Einstimmung, des Körpertrainings, der Entspannung und der Steigerung des Ausdrucksvermögens immer auch dem Ziel dienen, weitere Facetten des Gewalt-Themas anzuschneiden. Diese Übungen waren dazu gedacht, jedem/jeder einzelneN ein individuelles Erfahrungsfeld erschließen zu helfen, das aber in der Beachtung und Reflexion dem/der einzelnen völlig freigestellt blieb. (Wir regten sie höchstens manchmal dazu an, kurz auf ihre momentane Befindlichkeit zu achten, anders als die Spiel-Szenen wurden die Übungen jedoch in der Gruppe vorerst nicht diskutiert).

- Mehrfach bewährt hat sich z.B. das „Kräfte-messen“: Je zwei Personen versuchen, einander - entweder mit den Händen, dem Rücken oder den Schultern - mit möglichst viel Energie wegzudrücken. Bei dieser Übung konnte mal so richtig

Kraft angewendet werden! Allerdings mit einer Auflage: Oberstes Ziel dabei ist, daß keiner der beiden die Balance verliert, dafür sind beide gleichermaßen zuständig und verantwortlich. Selbstredend werden hierbei sehr verschiedene, für gewöhnlich wohl auch konträr erlebte Impulse aktiviert. Außerdem wird die Übung umso schöner, je mehr sich die beiden Beteiligten „hineinsteigern“, je mehr Kraft sie tatsächlich aufbieten und es trotzdem schaffen, auf einem *dynamischen Kräftegleichgewicht* zu „beharren“.

- Eine andere Übung nannten wir „Begegnen - Nichtbegegnen“. (Sie war diejenige, mit deren Hilfe wir die „Austricksimpulse“ des ersten Tages nochmal verstärkend aufgriffen.) Bei dieser



Paarübung versucht jeweils eine/r dem/der anderen direkt ins Gesicht zu blicken, während der/die andere dies mit allen Mitteln der Bewegung, Gestik und Mimik - jedoch ohne Worte! - zu verhindern sucht. Dieses Spiel entwickelt sich oft zu einem wahren „Eiertanz“ zweier KontrahentInnen rund um die Suche nach sowie die Abwehr von *Aufmerksamkeit und Beachtung*. Da dieses Ringen um Beachtung versus Nicht-Beachtung außerdem der grundsätzlichen Dramatik der Brechtschen Mantel-Szene nahekommt, waren die auf diese Übung folgenden Text-Spiel-szenen dementsprechend aufgeladen und dynamisch. Unterwürfigkeit, Aggressivität und List

sowie Verachtung, Neid und Mitleid - all diese unterschiedlichen „Strategien“ wurden nun sowohl deutlicher ausgespielt als auch im Rahmen eines Rollenentwurfs flexibler gehandhabt als zuvor.

- Noch deutlicher dem Bereich der Themenarbeit zuzurechnen war sicher auch unsere Verfahrensweise des „Statuen-Bauens“. Nach einer Vorphase des Einübens der Technik sowie einer Probephase mit „leichteren“ Themen fragten wir die TeilnehmerInnen schließlich, welche Statuen-Bilder ihnen zum Begriff „Gewalt“ in den Sinn kämen. Diese wurden dann zuerst aufgestellt und konnten danach jeweils weiter verändert werden. Interessant war, daß die produzierten Bilder allesamt auf sehr direkte und unmittelbare Weise Gewalt, und zwar in recht ausgeprägter, brutaler Form, thematisierten. So wurde beispielsweise ein Erschießungskommando bei der Exekution gestellt sowie ein anderes Mal eine Gruppe von Menschen, die - einander schlagend und stoßend und zwickend und bedrohend - so ineinander verzahnt waren, daß fürs erste kaum (Los)lösungen vorstellbar waren. Dementsprechend „radikal“ waren danach auch die ersten vorgeschlagenen Lösungsbilder: hier sollte nun offenbar das „ganz andere“ Platz haben. Frei nach dem Motto „Alle mögen sich und sind nett zueinander“ wurden nun wunderschöne Bilder der Einigkeit und des allgemeinen ungetrübten Wohlbefindens dargestellt. Ohne dies nachgefragt zu haben, schienen diese „Lösungen“ aber nicht nur bei uns beiden, sondern auch bei den Jugendlichen ein etwas schales und unbefriedigtes Grundgefühl zurückzulassen. Wir ließen die hieraus resultierende Spannung jedoch fürs erste einmal unkommentiert im Raum stehen, nehmen aber stark an, daß ein Teil der ursprünglich vorhandenen Illusionen nach einer *allzu glatten Auflösung* des Baal-Josef-Problems schon durch diese Vor-Übung *begraben* worden war.

Daß sich viele der Vor- und Zwischenübungen tatsächlich sowohl als Anregung als auch als Basis für das gemeinsame Text-Spiel und die daran geknüpfte Themenarbeit bewährt hatten, zeigte sich letztlich auch darin, daß sich auf eine Teilnehmer-Frage, was denn nun unser Theaterworkshop mit dem Thema „Gewalt“ zu tun hätte, etliche Jugendliche zu Wort meldeten und sich in der Beantwortung der Frage gerade auch auf ihre Erlebnisse bei den Vor- und Zwischenübungen bezogen.

## Ja nemam kabat. Mrznu.

### Szenenspiel und Reflexion

#### Die Einbeziehung anderer gestalterischer Medien

Und wie erging es uns nun mit dem Text-Spiel, dem Kern der Brechtschen Lehrstückmethode? Schon bald nach der Textaneignung hatten wir gemerkt, daß der ausgewählte Text für unsere Zwecke hier doch um einiges zu lang und teilweise auch zu komplex war. Und so machten wir uns in der Mittagspause des ersten Tages - diskutierend und miteinander feilschend - „über den Text her“, strichen die „Chöre“ und einige andere längere Textpassagen (Baal, philosophierend) und unterteilten den Text zusätzlich in etwa drei gleich große Abschnitte, die wir dann vorerst auch nur hintereinander spielten. Diese *Vereinfachungen* erwiesen sich vor allem für den Einstieg als überaus praktikabel. Sie halfen den Jugendlichen nicht nur dabei, ihre „spieltechnischen“ Probleme zu überwinden (für die meisten war es doch ungewohnt, mit einem Text in der Hand Theater zu spielen), sondern die Tatsache der besseren Übersichtlichkeit der veränderten Textfassung stärkte außerdem auch deren Mut zu „gemischtsprachigen“ Szenen. Das Entschlüsseln der Szene sollte kein Problem darstellen, ein „roter Faden“ auch schon zu Beginn erkennbar sein.

Das durchaus erfreuliche Ergebnis dieser ersten Spieldurchläufe waren dann auch einige sehr engagierte Baal-Josef-Szenen mit der ihnen eigenen vordergründig „typischen“ Oben-Unten-Konstellation. Wir spielten uns ein:

*„Mir ist kalt, Mich friert!“, „Mrznu!“, „Fazom!“, „Je velmi mi chladno!“, „Kann mir der Herr einen Mantel leihen?“ - „Es ist nicht kalt!“ „Nie je chladno.“*

*Manche Textsetzen krochen langsam in mein Bewußtsein, wurden dort transparenter, waren schließlich - zumindest für einige Zeit - Teil meines eigenen Wortschatzes. Es geschah sogar, daß ich fremde Worte zu wiederholen begann - je nach der Rolle, in der ich mich gerade befand, den/ die andereN erhöhend oder bittend. - Zwei Sprachen, zwei Denksysteme, zwei Lebensweisen. Wie wird da Kontakt hergestellt? Wie wird er verbindert? - Wir begannen den Text aufzuschließen.*

Damit war die erste Hürde im Textspiel genommen. Die größere Herausforderung des workshops würde es allerdings sein - das war uns von Anfang an klar gewesen -, unsere immer dichter werdenden Spiel- und Zuseh-Eindrücke mitein-

## Ja nemam kabat. Mrznu.

ander auszutauschen, uns also im Rahmen der Gruppe tatsächlich auch reflexiv miteinander zu verständigen<sup>1</sup>. Wie aber sollte gerade dieser Austausch, diese Mitteilung funktionieren ohne eine gemeinsame Sprache, in der sich alle differenziert genug ausdrücken konnten?

Was sich zur Lösung dieses Problems zunächst einmal anbot und worauf wir auch verstärkt zurückgriffen, waren verschiedene *Formen nonverbaler feed-backs*. Wir baten z.B. die „beobachtenden“ TeilnehmerInnen, wichtige Haltungen und Gesten, die im Verlauf einer Szene aufgetaucht waren, danach kurz zu wiederholen und eventuell mit einem Stimmungs- oder Gefühlssatz zu untermalen. Darauf stiegen die Jugendlichen sehr schnell und engagiert ein. Nach jeder Szene gab es eine Vielzahl von prägnanten Haltungen und Gesten. (Falls es danach noch etwas zu fragen oder zu besprechen gab, wurde das zumeist in einer Mischform aus Deutsch und Englisch probiert. Außerdem halfen sich die Jugendlichen in ihren jeweiligen Landessprachen weiter.)

Schließlich kamen wir aber doch an einen der im Lehrstückspiel *typischen „kritischen“ Punkte*: und zwar zu dieser „Stimmungsmischung“ aus „Wir spielen ja immer nur dasselbe! - Mit diesem Text kann man ja auch gar nichts anderes spielen!“ und einem „Und überhaupt, ist das in Wirklichkeit gar nicht so!“. Kritik und Ratlosigkeit lagen gleichzeitig in der Luft, welche erst produktiv gewendet, das heißt für die Weiterarbeit nutzbar gemacht werden mußten (was in diesem Fall besonders schwer war, weil beide sich nicht „laut“, sondern eher in Form von immer teilnahmsloser werdenden Gesichtern innerhalb der Gruppe sowie beschwerendem Gemauschel und Getuschel in den Pausen zeigten). Fest stand, es hatte plötzlich kaum noch jemand Lust, mit dem Text zu spielen. Der bisherige Schwung war erst einmal vorbei.

Uns war klar, daß wir nun eine andere Ebene der Abstraktion finden mußten, wenn wir die Jugendlichen „bei der Stange“, das heißt beim Thema halten und sie in ihren intellektuellen Fähigkeiten nicht *unterfordern* wollten. Schließlich kam uns - dafür schoben wir eine extra Abendbesprechung ein - die Idee, in ein anderes Abstraktionsmedium zu wechseln. Am nächsten Tag legten wir ein großes weißes Plakat in die Mitte des Raumes und baten die Jugendlichen, *Figuren und Symbole* zu zeichnen oder zu malen, die sie aus irgendeinem Grund mit „Josef“ und „Baal“ in Verbindung brachten. Mehrmals betonten wir dabei, daß hierbei *jede* Idee, und sei sie

noch so „ausgefallen“, ihre Berechtigung hätte. „Try anything that comes into your mind!“ „We'll see afterwards what we can do with it.“

Und siehe da, die kurzfristig eingetretene Teilnahmslosigkeit wandelte sich nach einigen Rückfragen bald wieder zurück zu einem engagierten und intensiven Tun. Es hatte geklappt! Es wurde gemalt und gestrichelt und nach der Seite gelugt. Manche Einfälle ergaben wieder neue. Viele Jugendliche wollten nach der ersten Bildversion gleich noch eine zweite versuchen. Die Neugier und das Ausprobieren-Wollen waren wieder da. Schließlich waren viele sehr persönliche Vorstellungen von Baal und Josef auf dem Papier zu sehen. Die gemeinsame Aktion - und wir waren ja wirklich buchstäblich um ein gemeinsames Papier herumgesessen - hatte es uns offensichtlich ermöglicht, mit unseren persönlichen Anschauungen, Erfahrungen und Assoziationen zum Thema „Macht-Ohnmacht“, „oben-unten“, „haben wollen“ und „haben“ (wieder) besser in Berührung zu kommen und diese auch mit den anderen auszutauschen, zu kommunizieren. Dies war außerdem mit einer Dynamik passiert, die jener von sprachlichen Reflexionsprozessen ähnlich ist.

Der erste Schritt: Die im Spiel bis dahin vertretenen Baal-Josef-Konstellationen wurden auf der Bildebene *verstärkt*, maximiert, auf die Spitze getrieben: Es gab einen Baal, der als königlicher Herrscher auf einem Thron saß und den es nicht kümmerte, daß einer vor ihm am Boden lag und starb; da gab es einen großen Fisch, der dabei war, einen kleinen Fisch zu verschlingen; es gab weiter einen Jungen in „abgerissenen“ Gewändern, dem ein monsterähnlicher, „king-kong-artiger“ riesiger Baal mit aufgerissenem Maul gegenüberstand und brüllte: „Gib mir deinen Mantel!“; und da war schließlich eine Katze zu sehen, die, ihre starken Zähne zeigend, eine kleine Maus triumphierend in ihren Krallen hielt.

Der zweite Schritt: Das bisher etablierte Verhältnis zwischen Baal und Josef wurde (zumindest teilweise) auf den Kopf gestellt und *umgedeutet*. Da entstand ein großes Gesicht mit blauen Augen, das einem kleinen Gesicht mit roten Augen gegenüberstand und bei dem wir erraten sollten, welches Gesicht welche Figur verkörperte. (Der Schlüssel zur Umdeutung der bisherigen Größenverhältnisse war die Farbe der Augen: rot für Geiz, Habgier und Neid und blau für Ehrlichkeit und Gutmütigkeit). Da wurde weiterhin Baal symbolisch als viereckige Wand (Zaun?) dargestellt, der sich mit Pfeilen gegen den Zugriff

(und auch die Berührung?) von vielen bunten Händen (Josefs) wehrt (wehren muß?). Inmitten der Mauern stand ein großes Fragezeichen. Bedeutete es Leere?

Der dritte Schritt: Die bisherigen Schwarz-weiß-Dichotomien wurden *relativiert*. Es gab einen Baal als großes Strichmännchen mit einem kleinen Herzen und einen Josef als kleines Strichmännlein mit einem riesigen Herzen, das weit über die



Grenzen der dazugehörigen Figur hinausragte. Die beiden Figuren waren außerdem noch mit den Attributen „happy“ - „unhappy“ versehen. Wie beim Beispiel der beiden Köpfe war auch hier eine Umdeutung über eine Betonung von inneren Werten vorgenommen worden. Das Besondere dieses Bildes war jedoch, daß zwischen den beiden Figuren außerdem noch gegenseitige Interaktionspfeile gesetzt worden waren, welche, laut Aussage der Urheberin, darauf hinweisen sollten, daß *es beiden* Figuren an etwas mangelte und beide ihren Mangel nur im gegenseitigen Austausch beheben könnten. Schließlich war

## Ja nemam kabat. Mrznu.

auch noch eine graue Steinmauer konstruiert worden, die einen roten Stein enthielt. Die stolze Interpretation des Zeichners lautete: Die Mauer ist Baal und der rote Stein darin, der lockerste vielleicht Josef.

Wir waren sehr froh über das ertragreiche Ergebnis dieses gemeinsamen Vertiefungs- und Reflexionsprozesses. Vor uns lagen eine Menge anregender Baal-Josef-Konstellationen, die bei vielen erneut die Neugier geweckt hatten, doch noch mal zum szenischen Textspiel zurückzukehren. In den anschließenden Spielphasen wurde dann auch tatsächlich einiges von dem, was zuerst bildhaft angerissen worden war, körperlich ausagiert<sup>5</sup>. Es schien nun nicht mehr so wichtig zu sein, die für das Geschehen der Szene als notwendig erachtete *Rolle zu erfüllen*. Vielmehr war über den kreativen Prozeß des Malens die Lust geweckt worden, jetzt auch im Spiel Ungewöhnliches, scheinbar Sperriges auszuprobieren und *eigene Spielideen* in das vorhandene Text-Inhaltsgerüst *hineinzutragen*. Nun durften sich beispielsweise „tricksende“ Josefs mit hilflosen Baals messen und - was vielleicht noch weitreichender war - *Figuren* innerhalb eines Spieles auch (*ver*)ändern: es war nun für einen „harten“, abwehrenden Baal möglich geworden, sich „erweichen“ zu lassen.

Zum Abschluß möchten wir hier nun noch drei dieser Spielversionen kurz „anzählen“:

- Viera und Renata spielten Josefs und Nena einen Baal. Der Ort des Geschehens war eine Bar, an der „Baal“ saß und sein Bier trank. Dann tauchten die beiden „Josefs“ auf, die sich vorher irgendwas vereinbart hatten. Als sie auf Baal trafen, baten sie ihn einige Male um seine Mäntel. Baal erwies sich schließlich als spendabel und gab seine Mäntel her. Sobald die „Josefs“ die Mäntel errungen hatten, schwenkten sie diese siegessicher im Raum herum und „tauschten“ sie sogleich in einige Getränke um. Daraufhin war „Baal“ doch sichtlich verwundert. Als er nun erneut versuchte, mit ihnen ins Gespräch zu kommen, zeigten sie ihm die kalte Schulter.

„Baal“ begann nun - ohne seine Mäntel - selbst zu frieren und bat nun seinerseits um einen Mantel. Aber die Mäntel gab es nicht mehr. Die ursprünglichen Rollen hatten sich nun eindeutig verkehrt: Die beiden Josefs zeigten keine Lust, sich weiter mit dem bittenden „Baal“ auseinanderzusetzen. Daraufhin blieb diesem nichts anderes übrig als sich frierend davonzumachen. „Baal“ stand nun selbst im Freien und begann sich zu fragen, wer denn seine „drei Brüder“ sei-

## Ja nemam kabat. Mrznu.

en. Da passierte erneut eine überraschende Wendung. Ein Mitspieler griff spontan ins Spiel-Geschehen ein und fragte „Baal“, was denn los sei. Der „mantellose“ Baal erzählte ihm nun sichtbar bewegt seine Geschichte, worauf die beiden gemeinsam in die Bar zurückkehrten, um die beiden „Josefs“ zur Rede zu stellen.

An dieser Stelle gab es nun von den beiden Mädchen, die schon von dem - unabgesprochen eingespungenen - „Baal-Helfer“ sichtlich unangenehm überrascht gewesen waren, eindeutige Proteste in Richtung Publikum: „Wenn das so ist, fängt ja alles wieder von vorne an! Das kann ja endlos so weitergehen!“ - So keck sie sich bisher in der Szene bewegt hatten, im Moment schienen sie überfordert und hatten daher flugs die Ebene gewechselt. Da auch einige der ZuschauerInnen sofort sehr bewegt auf der Metaebene in die Diskussion einstiegen, werteten wir dies als Signal an uns, diesen - von den Jugendlichen selbst inszenierten - mehrmaligen Rollentausch nicht „bis zur bitteren Neige durchspielen“ zu lassen. Für den Moment schien genug in Bewegung gekommen zu sein.

*Das Blatt, das sich wenden kann, mit immer größerer Rasanz; diese Tatsache befreit, bewegt, macht aber auch schwindelig. Was kommt danach? Macht, Macht, nichts als Macht?*

- Eine andere Szene: Christian als aufmüppiger, rabiater, lustiger, kraftvoller „Josef“, der mir als „Baal“ einige Zeit „das Leben schwer macht“, plötzlich aber die Rangeleien und „Zerrereien“ um den Mantel (eine Decke) aufgibt und im Gegenteil unter diese Decke kriechen will, eindeutige Nähe und Wärme bei mir sucht und nicht den (Macht)Kampf. Dadurch kann ich als „Baal“ viel eher meine starre Nein-Haltung auflösen. Plötzlich ist er weniger bedrohlich für mich in seinem Tun - Weil er mir näher ist? - und ich spüre genauer, was er von mir will. Ich merke, ich kann auf diese Weise besser geben - ohne das Gefühl zu haben, etwas dabei zu verlieren. Am Ende der Szene sitzen wir nah beisammen, stecken buchstäblich unter einer Decke, und sind zufrieden.

Ich erinnere große Bewegtheit bei uns beiden wie bei den anderen. Christian war sichtbar aufgewühlt und zufrieden zugleich, ich stellte mir danach die Frage, wieviele solcher „Josefs“ ich „tatsächlich“ aushalten würde und auch versorgen könnte und die Bewegtheit der anderen Jugendlichen hatte sicher mehrere Gründe. Zum einen hatte es Christian als erster gewagt, ein kraftvoller, fordernder „Josef“ zu sein. Zum an-

deren hatte er sich aber auch an eine andere Art von Bewegung, seine Gemütsbewegung, herangewagt und war damit bei mir als „Baal“ auch erfolgreich gewesen. Sein Appell hatte mich erreicht.

*Verantwortung tragen, mitfühlen, helfen, teilen. Die bedürftigen „Brüder“ an sich heranlassen. Wie geht das? Ein verantwortungsvoller, fürsorglicher Baal, wie könnte der ausschauen, was könnte der tun? Und was muß er tun, um nicht die für sein Handeln nötige Kraft zu verlieren?*

- In einer der darauffolgenden Szenen wurde dieses Thema noch einmal aufgenommen und weitergesponnen: Jetzt versuchte Christian - diesmal als „Baal“ - alles ihm Mögliche, damit „Josef“ (Jan) nur ja nicht das gewohnte Schicksal ereilt, dieser also nicht erfriert: Er nimmt ihn schützend unter seinen Mantel, er verbrennt den Stuhl (auf dessen Bequemlichkeit „Baal“ normalerweise nicht verzichten will), damit sich „Josef“ am Feuer wärmen kann, und er ermuntert „Josef“ schließlich - als keine seiner Aktionen zu fruchten scheint - dazu, immer in Bewegung zu bleiben, zu springen und sich zu schütteln, damit ihm wärmer wird.

Doch „Josef“ geht es - allen Bemühungen „Baals“ zum Trotz - immer schlechter, seine Kräfte verlassen ihn immer mehr, er kann sich kaum noch auf den Beinen halten. „Baal“ wird immer verzweifelter und weiß nicht mehr, wie er „seinem“ „Josef“ helfen kann. Bis ihm - er ist mittlerweile selbst schon ziemlich erschöpft - folgender Satz entschlüpft: „Komm Josef, wir gehen in den Süden!“.

*Der Süden! Wir waren also beim (für uns Mitteleuropäer) ältesten Bild gelandet, das für ein anderes, (menschen)freundlicheres „Klima“ überhaupt existiert! Die Frage drängte sich auf: Was kann „der Süden“ uns heute noch bedeuten? Umkehrung der Geschichte? Völkerwanderung, wohin?*

## Nachspiele und Ausblicke

Wir gingen zwar nicht in den Süden, dafür aber auf die frühlingshafte, sonnige Straße. Wir hatten es ursprünglich nicht geplant, nach einer kurzen Rücksprache mit den Jugendlichen war es aber doch klar, daß sich „unsere“ Gruppe unbedingt auch an der öffentlichen Schlußpräsentation der Jugendakademie auf dem Villacher Rathausplatz beteiligen wollte. Diese „Aufführung“, bei der wir Teile unserer Arbeitsweise unter Miteinbeziehung des Publikums hergezeigt haben, wurde

## Ja nemam kabat. Mrznu.

dann auch mit so viel Schwung, Energie und Begeisterung der Jugendlichen (vor)getragen, daß nicht nur wir davon berührt und mitgerissen wurden. Das war wohl auch ein Ausdruck des Gruppengefühls, das sich im Verlauf des gemeinsamen Spiel- und Diskussionsprozesses mehr und mehr entwickelt hatte. Die TeilnehmerInnen hatten sich in vielen Schritten auf das „Eigene“ und vor allem auch auf das „Fremde“ eingelassen und sich den damit verbundenen großen und kleinen Schwierigkeiten, Reibungen und Konflikten gestellt. Nun schien es fast so, als würden sie sich mit dieser gelungenen Präsentation für ihre „Mühen“ selber eine Freude bereiten und belohnen.

Auch wir beide sind immer noch froh, daß wir uns der Herausforderungen dieses Theaterworkshops gestellt haben. Die Jugendlichen bzw. ihre Art zu spielen, zu denken und zu sein hat uns sowohl beeindruckt als auch zu Neuem angeregt. Da auch uns die abschließende Präsentation Spaß gemacht hat, stellen wir uns seither beispielsweise die Frage, welche weiteren Formen es noch geben könnte, die Such- und Lernprozesse eines Lehrstückseminars *öffentlich vor- und darzustellen*.

Und eine andere interkulturelle, grenzüberschreitende Nachwirkung des workshops hat es auch noch gegeben: Die drei ungarischen TeilnehmerInnen des workshops hatten uns am Ende der Jugendakademie zu einem Sommerferienlager am Stadtrand von Győr eingeladen, wo sie „unbedingt“ wieder mit Brecht-Texten arbeiten wollten. - Die Erfahrungen, die wir dort machten, könnten schon wieder Anlaß für neue Erzählungen sein: Was passierte, als wir in Ungarn mit den Jugendlichen mit der „Groschen-Szene“ aus dem Bösen Baal experimentierten? Was geschah uns als fremdländischen Erwachsenen in einer mehr oder weniger homogenen Jugendsubkultur eines Ferienlagers im Areal einer alten Feuerweherschule? Sehr windig war es zwischendurch. Und dabei bleibt es vorläufig.

## Anmerkungen:

- 1 An dieser Jugendakademie, die im Frühjahr 1994 vom Verein „alpen-adria-alternativ“ veranstaltet wurde, nahmen 300 Kinder und Jugendliche aus 9 verschiedenen europäischen Nationen teil, unter ihnen auch ein großer Anteil aus den Ländern Osteuropas. Die Jugendlichen und ihre Lehrkräfte, die sich schon im Verlauf des Schuljahres mit unterschiedlichen Projekten zum Thema „Zusammen leben“ auf diese Akademie vorbereitet hatten, konnten im Laufe dieser Woche an unterschiedlichen Präsentationen, Veranstaltungen, Workshops und Ausflügen teilnehmen.
- 2 Diese waren neben Deutsch Slowakisch, Tschechisch, Kroatisch, Slowenisch, Italienisch, Ungarisch und Niederländisch.
- 3 Siehe dazu Kapitel 2, Übung: 'Begegnen - Nichtbegegnen'
- 4 In der von uns praktizierten Form von Theaterpädagogik gehen wir davon aus, daß dies letztlich nur durch eine ständige *Verbindung von Handeln und Denken*, von Aktion und Reaktion gelingen kann. Als wichtigstes 'Werkzeug' hierzu dienen uns üblicherweise die *feed-backs*, die SpielerInnen wie „ZuschauerInnen“ einander nach jeder gespielten Szene geben. Damit räumen wir gerade auch den jeweiligen „ZuschauerInnen“ eine wichtige *aktive* Rolle im Gesamtprozeß ein. Erst das Zusammenwirken von Spielversuchen und Rückmeldungen, welche sowohl Wahrnehmungen als auch Assoziationen zum Gesehenen enthalten sollen, ermöglicht es der Gesamtgruppe, Ideen und Handlungen immer mehr zu differenzieren, zu verdichten und schließlich auch zu verändern.
- 5 Um die Deutlichkeit der gemalten Bilder ins körperliche Darstellen 'hinüberzuretten', schalteten wir noch einen kollektiven Zwischenschritt ein: vor den nächsten Spielszenen 'legten' wir gemeinsam einige besonders prägnante Bildlösungen 'aufs Parkett', spielten „King-kong“, „Katz und Maus“ und auch die „Steinmauer“. Damit war der Übergang geschafft.

Anschritt der Verfasserin:

Stanislausg. 2/18  
A-1030 Wien

Anschritt des Verfassers:

Institut für Erziehungswissenschaften  
der Karl-Franzens-Universität Graz,  
Abt. für Sozialpädagogik  
Merangasse 70/II  
A-8010 Graz

## Lehrstück as Performance

Emma Lewis Thomas, Andrzej Wirth

At the invitation of the University of Sydney, in the summer of 1994, the authors of this paper conducted a four-week workshop in a studio

box-stage space in the Centre for Performance studies. The workshop, including eight student participants (ranging from undergraduates

## Lehrstück as Performance

through doctoral candidates, with two professional actors), drew materials from the following texts: Bertolt Brecht's *Fatzer* materials in the A.I. Willson, A. Wirth translation, Heiner Müller's *Hamletmaschine* and *Quartet*, and images of the rendering of the latter two plays by Robert Wilson which was accessible to the participants on videotape. The title: „*Fatzer: BB/HM/RW Interface*“. Out of this material, which was selected, assimilated, and assembled by the participants according to their individual preference, a highly choreographed and arbitrarily structured performance was generated. The proposed structure was comprised of five parts, each of fifteen minutes duration, that would explore the materials and create a new entity drawn from the collective work of the directors and participants.

For four weeks, the group met from 9:0 A.M. to 5:00 P.M. daily for collaborative experimentation with a wide range of theatrical and movement motifs drawn from the texts and reinforced by discussions, video and audio recordings. The results of the workshop were videotaped and shown live twice to a small group of invitees, including participants of the International Heiner Müller Symposium in late July.

The Sydney workshop was Andrzej Wirth's sixth attempt to find an approach to the *Fatzer* material. (Others include: Stanford 1977; Berlin 1978; London and Oxford 1979, Gießen 1986). Each of these sequential experiments was based on

different prerequisites, although all of them were conducted under the umbrella of a university and considered educational projects.

Unlike the previous versions, the Sydney experiment did not grow out of an analytical seminar, but out of a non-mediated spontaneous confrontation of participants with the material. The leaders of the workshop tried to assume the non-authoritative role of consultants; the focus was on individual choices of material and on collective decisions concerning its assembling. The rehearsals were conducted with an accent of self-expression of the performer and the communication between players, excluding any consideration of external viewers understood as „audience“. Daily protocols, videotapes, a movement score and final script document the rehearsal process and final showings.

The results of the workshop seem to indicate that an orthodox Brechtian juxtaposition *Schaustück/Lehrstück* is justified only if applied to rehearsal methods and not to the modality of presentation; a new theory of the *Lehrstück* should consider the performance process as an individual and collective act of self-revelation.

Anschrift der Verfasserin:

Department of Dance, University of California  
Los Angeles  
CA 90024, USA

Anschrift des Verfassers:

Nithackstr. 13  
10585 Berlin

## Spielen und lernen, auch in der Universität

Das „Theater der Versammlung“, eine Versuchsbühne zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst in Bremen

Frank Pusch

*Artikel aus der Frankfurter Rundschau vom 5.5.1994.  
Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.*

„Ich möchte einmal wirklich so wichtig sein, wie man es scheinbar von mir erwartet!“ (Mr. Dodds alias Thomas Fiedler alias Dirk Reiche.)

Fünf Personen sind auf der Bühne, sie sitzen im Halbkreis und outen sich: der verklemmte Fiedler, die mütterliche Frau Perger, der selbstbewußte Herr Messinger, die zickige Frau Illich und die von sich selbst eingenommene Frau Schönberg. Etwas abseits der Trainer: „Würden Sie bitte einmal Ihren Stuhl besteigen, Herr Messinger!“



## Spiele und lernen, auch in der Universität

Das „Theater der Versammlung“, eine „Versuchsbühne zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst“ an der Bremer Universität, spielt „Brecht für Manager“, die Inszenierung einer kommerziellen Schulung für Führungskräfte. Theaterspielen für die Karriere. Sie spielen auf einer Fachtagung für Kulturmanager und Führungskräfte, die für Kultursponsoring zuständig sind. Die Bühne wird Realität, die Realität der Manager ist auf der Bühne.

Das „Theater der Versammlung“ sucht die Konfrontation. In der Universität und auch außerhalb. Ihr künstlerischer Leiter, Jörg Holkenbrink: „Im Gegensatz zu Positionen, die auf einer strengen Trennung von wissenschaftlichem Studium und praktisch-ästhetischen Versuchen bestehen, gehen wir von der Vermutung aus, daß es gerade die durch die Konfrontation der unterschiedlichen Zugangsweisen zur Wirklichkeit vorprogrammierten Auseinandersetzungen sind, die nicht zu unterschätzende (Bildungs)Chancen bieten.“

Konfrontation auch im Umgang mit dem Material. Eine Liebesszene aus Brechts „Baal“ ist Verhandlungssituation, Texte einer soziologischen Studie über Gesprächsstrategien im Betrieb aus der „Harvard Business Review“ werden als Liebesszene vorgetragen. „Ich wollte nichts weiter als offen mit Ihnen reden“ (Fiedler) „Sie sind schon so offen, wie man es nur sein kann“ (Frau Perger).

Während die Kulturmanager zustimmend applaudierten, zeigten ausgerechnet einige Kollegen Kulturwissenschaftler der Bremer Universität weniger Begeisterung. Sie sprachen sich jedenfalls vehement gegen eine Vergabe des „Berninghausen-Preis für ausgezeichnete Lehre und ihre Innovation 1993“ an das Theater aus, da dieses Experiment ohne jede Relevanz für den Lehrbetrieb sei. Was die Bremer „taz“ zu der höhnischen Bemerkung veranlaßte, daß im Gegensatz zu anderen Preisen dieser nicht den erfolgreichen Forscher, sondern den guten Lehrer auszeichne und „somit wohne dieser Auszeichnung ein gutes Stück Kritik an den Nichtausgezeichneten inne“. Hochschullehrer und Dozenten anderer Fakultäten kooperieren jedenfalls immer häufiger mit dem Projekt.

Schwer genug hat man es diesem Experiment in Lehre und Forschung von Anbeginn gemacht. Es begann 1986, getragen von Studenten und dem Enthusiasmus seines künstlerischen Leiters und Initiators Jörg Holkenbrink. Erst 1992 wur-

de das Theater offiziell als Modellversuch anerkannt und wird heute vom Institut für Forschung und Bildung an der Universität Bremen, hinter dem so renommierte und bekannte Namen wie Johannes Beck, Gerhard Vinnai und Heiner Boehncke stehen, wissenschaftlich begleitet.

Außeruniversitäre Institutionen wie das Wissenschaftliche Institut für Schulpraxis und das Bremer Theater arbeiten ebenso mit wie Theaterwissenschaftler und freiberufliche Künstler. Gemeinsames Ziel ist es, „Projekträume zu schaffen“, so die Studentin und Dramaturgin Anne Kehl, „in die alle Beteiligten unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten einbringen und in einem komplexen Lern- und Arbeitszusammenhang auf verschiedenen Ebenen entdecken und weiterentwickeln können.“

Dieses Ziel strebt das Projekt konsequent an. Ihr erstes Stück entstand in enger Kooperation mit dem Bremer Theater am Goetheplatz. Prof. Gert Sautermeister hielt dortselbst literaturwissenschaftliche Lesungen, Studenten hospitierten bei den Proben zu „Dantons Tod“ und erarbeiteten eine eigene Szenencollage zu dem Stück. Das erste Mal öffnete sich das Theater der universitären Lehre, ging die Universität in das Theater.

Mit ihrem zweiten Stück „Peepshow“ von George Tabori, setzten sich die Studierenden mit dem Sicherheitsdenken auseinander, das nicht nur an Universitäten herrscht. Sie untersuchten, wie ihr Leben erstarrt, den Tod im Leben. Es folgten „Brecht für Manager“ zum Thema Autorität und „Lieber Georg“ von Thomas Brasch, ein Stück, in dem sich das Theater der Versammlung mit Ausbruchsphantasien und Gewalt beschäftigt.

Immer mehr löst sich das Theater dabei von den von Autoren vorgegebenen Texten und Handlungsabläufen. Ihre Aufführungen werden im Dialog mit dem Publikum neu erprobt und weiterentwickelt. Regelmäßig bieten auch die begleitenden Lehrveranstaltungen neue Anregungen für freie Improvisationen. Irgendwann ist dann aus dem Ausgangsmaterial eine Theaterproduktion entstanden, die Fragmente aus theoretischen, dokumentarischen, literarischen Kontexten und Lebenserfahrungen von Studierenden, Lehrenden und dem Publikum neu verknüpft.

Das neueste Stück zum Thema Rechtsradikalismus, „Du willst wissen, woher mein Haß kommt?“, verwendet keine dramaturgische Vorlage mehr. Stattdessen versuchen sich die Studenten und Studentinnen auf der Grundlage von

## Spiele und lernen - auch in der Universität

Interviews mit Rechtsradikalen in Rollenstudien in deren Gedankenwelt hineinzusetzen.

Hier zeigt sich die enge Anbindung des Versuchs an die Lebenswirklichkeit der Teilnehmer. Studenten, die in Seminaren Positionen der Rechten einnahmen, zeigten sich bald über ihre spielende Überzeugungsfähigkeit so erschrocken, daß sie Stunden brauchten, um in die Wirklichkeit zurückzufinden. Jörg Holkenbrink: „Die Studentinnen und Studenten haben sich die Aufgabe gestellt, ihre Figuren während der Improvisationen nicht verfremdend zu denunzieren, sondern glaubwürdig zu verkörpern. (...) Verblüfft und erschrocken mußten wir zur Kenntnis nehmen (...), wie vertraut uns plötzlich deren Haß auf gleichgültige und zynische Haltungen in unserer Gesellschaft vorkommt. Nach einer dreistündigen Probenphase wird Distanz durch kritische Reflexionen zur dringenden Notwendigkeit.“

Analog dem Anspruch der Professorin Annelie Keil, „Wissenschaft mit allen Sinnen“, ist Anspruch des „Theater der Versammlung“ nicht primär für andere über andere zu spielen, im Stil einer besseren Studentenbühne, sondern die erstarrte Lehranstalt Universität durch Erprobung neuer Konzepte für Lehre und Forschung anzueignen. Anne Kehl: „Auf den ersten Blick erschien Universität als eine in sich geschlossene, unveränderbare Institution, die mir als Studentin

fremd gegenüberstand. Studierende kamen in ihr vor allem als Konsumenten und als Konkurrenten vor. Die Frage ist aber (...), ob es nicht weitere Räume der Verständigung und Orientierung bedarf, wenn es für die einzelnen darum geht, aus dem Ort der Wissenschaft für sich auch einen Ort der Bildung zu machen.“

Genau das versucht dieses Experiment auch mit Aktionen außerhalb der gespielten Improvisationen. Einzelne Spielszenen werden in Vorlesungen eingebunden, Theaterfeste gefeiert, auf denen auch versucht wird, sich dem Beton, der schier niederdrückenden Materialität der Bremer Uni, entgegenzustemmen. Für Anfang Mai (6.-8.5.) wurde das Symposium „Funkenschlag - Theater/Bildung/Wissenschaft“ organisiert, auf dem drei Tage lang namhafte Wissenschaftler und die Theatermacher sich theoretisch, spielerisch und festlich näherkommen sollen. Professor Johannes Beck: „Vielleicht ist es kein Zufall, daß immer, wenn ich Genaueres und Geistvolles über die Gesellschaft erfahren will, an die Künstler mich wenden muß. (...) Die Klügeren gehen fremd. Die Künstler treiben quer. Sie alle mischen sich ein.“

Anschrift des Autors:

Willigstraße 5  
28201 Bremen



## Brechts Lehrstücke. Eine Replik

Klaus-Dieter Krabiel

In Heft 19/20/21 der *KORRESPONDENZEN* legt Joachim Lucchesi eine Besprechung meines Buches „Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps“ (Stuttgart 1993) vor. Mit dankenswerter Sachlichkeit und Unvoreingenommenheit macht der Rezensent zunächst auf die „Vielfalt neuer Erkenntnisse, Fakten und Hintergründe“ aufmerksam, die „in gründlicher Recherche zusammengetragen und ausgewertet“ seien. Er würdigt den Versuch, „zersplittertes Spezialistentum zusammenzufügen, um damit eine komplexe, aufeinander bezügliche Gesamtperspektive zu gewinnen“. Daß dies so vorbehaltlos geschieht, ist in der leicht neurotisierten Atmosphäre gegenwärtiger Brecht-Debatten keineswegs selbstverständlich, sondern eher ein Glücksfall. - Im zweiten Teil seiner Besprechung formuliert J. Lucchesi dann allerdings einen schwerwiegenden Einwand, den ich nicht unkommentiert stehenlassen möchte.

Der Rezensent stimmt mir zu in dem Urteil, „daß die von Steinweg eingeführte Theorie in nahezu allen Punkten nicht wiedergibt, was Brecht und seine Mitarbeiter unter der Genrebezeichnung ‚Lehrstück‘ konzipiert und praktisch realisiert haben.“ (S. 4) Anstoß erregt der unmittelbar folgende Satz aus dem Einleitungskapitel meiner Arbeit: „Bei der Beschreibung des Typus hat insbesondere die Tatsache, daß die ersten vier Lehrstücke als Auftragsarbeiten in enger Abstimmung mit Komponisten entstanden, bisher keine Beachtung gefunden. Tatsächlich aber war die Musik von Anfang an integraler Bestandteil des Konzepts.“ (Ebd.) Diese Behauptung, schreibt Lucchesi, beruhe „schlichtweg auf einer eklatanten Ignoranz gegenüber der in den siebziger und achtziger Jahren erschienenen Literatur zum Thema ‚Brecht und Musik‘.“ Da Lucchesi aus dem umfänglichen Anmerkungsteil meines Buches weiß, daß mir die einschlägige musikwissenschaftliche Literatur ziemlich lückenlos vertraut ist (von „Ignoranz“ = „Unkenntnis“ insofern nicht die Rede sein kann), bringt er seine Verwunderung darüber zum Ausdruck, daß diese Arbeiten in der Einleitung unerwähnt bleiben und die „musikalisch orientierte Position als Novität“ beschrieben wird.

Hätte ich behauptet, die Forschung habe sich bisher um die musikalischen Aspekte der Lehrstücke - um biographisch-werkgeschichtliche, die Zusammenarbeit mit Komponisten betreffende

Sachverhalte, um Theorieansätze, Vertonungen, Aufführungen usf. - nicht gekümmert, hätte der Rezensent mit seinem Einwand zweifellos recht. Der kritisierte Satz bringt jedoch etwas ganz anderes zum Ausdruck: es geht um die ‚Beschreibung des Typus‘ und um die Musik als integralem Bestandteil des Typuskonzepts. Vom ‚Lehrstückbegriff‘ ist in einem weiteren Satz die Rede, den Lucchesi ebenfalls zitiert: „Die Brecht-Forschung arbeitet heute durchweg mit einem halbierten, um die musikalischen Aspekte verkürzten Lehrstückbegriff.“ (Ebd.) Mit großer Überraschung las der Autor den folgenden, im Einleitungskapitel unmittelbar anschließenden (von Lucchesi gekürzten) Satz: „Dies hat mit fachspezifischer Borniertheit zu tun, die (...) stets nur am ‚Libretto‘, nie an der gesamten Partitur interessiert ist.“ Der Kommentar des Rezensenten hierzu: „Daß eben jene ‚Borniertheit‘ das Entstehungsmotiv für eine ganze Reihe von musikbezogenen Büchern und Aufsätzen in der Brecht-Literatur der siebziger und achtziger Jahre war, verschweigt Krabiel wissentlich.“ Ungekürzt lautet der zitierte Satz freilich ganz anders: „Dies hat mit fachspezifischer Borniertheit zu tun, die es nicht zuzulassen scheint, einen dialogisch strukturierten Text als etwas anderes denn als Theaterstück zu lesen, beruht zu einem Teil aber auch auf schlichter optischer Täuschung, verursacht von einer Editionspraxis, die stets nur am ‚Libretto‘, nie an der gesamten Partitur interessiert ist.“ (Ebd.) Während der Rezensent mir die so anmaßende wie unzutreffende Behauptung unterstellt, die Forschung habe sich bisher nie um musikalische Aspekte der Lehrstückarbeit Brechts gekümmert, weist mein Satz in Wahrheit auf eine nachprüfbare Tatsache (auf die bisherige Editionspraxis) hin. Erst die kleine Manipulation macht den Satz tauglich zum ‚Beweisstück‘ gegen den Autor.

Noch ein Wort zu meiner Behauptung, die Brecht-Forschung arbeite mit einem um die musikalischen Aspekte verkürzten Lehrstückbegriff. Es ist schwerlich zu bestreiten, daß die germanistische Lehrstücktheorie die musikalischen Aspekte völlig unberücksichtigt ließ; dagegen hat es die ‚musikbezogene‘ Brecht-Literatur bisher versäumt, sich um die Besonderheiten des Spieltypus zu kümmern. Bezeichnend, daß an keiner Stelle eine Auseinandersetzung mit der gängigen Lehrstücktheorie (Mittenzwei, Steinweg etc.) stattfindet, daß ein zentrales Problem dieser

## Brechts Lehrstücke. Eine Replik

Theorie - das Verhältnis von Lehrstück und epischem Theater - gar nicht ins Blickfeld gerät.

Der Zweck meines Buches war es nicht, Sachverhalte musikalischer Art zu den einzelnen Lehrstücken zusammenzutragen; beabsichtigt war die möglichst umfassende historisch-genetische Darstellung des Spieltypus ‚Lehrstück‘. Im Nachweis, daß dieser in einem spezifisch musikalischen (nicht in einem theatralischen) Kontext entstand und sich entwickelte (genauer: „im Kontext von Versuchen einer Lösung spezifischer Probleme des Musiklebens, deren sich vor allem die Baden-Badener Musikfeste seit Mitte der 20er Jahre engagiert annahmen“, S. 4f.) - in diesem Nachweis ist die ‚Novität‘ zu suchen, die das Buch für sich in Anspruch nimmt. Im Einleitungskapitel heißt es in diesem Zusammenhang: „Wer sich dieser Aufgabe annimmt, hat von der Brecht-Literatur wenig Hilfe zu erwarten, wenig auch von der Musikwissenschaft und Musikgeschichte. Für grundlegende Teile der Darstellung mußte nahezu das gesamte Material neu erschlossen werden.“ (S. 5) Diese und die von Lucchesi inkriminierten Sätze mögen anmaßend klingen; sie beschreiben jedoch lediglich eine Erfahrung, die ich über viele Jahre bei dem Versuch machen mußte, die Voraussetzungen aufzuhellen, in denen der Spieltypus entstand, und die komplexen Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zu rekonstruieren, in denen das Genre sich fortentwickelte. Über die Gründe, warum für ein avantgardistisches Musikfestival (Donauessingen / Baden-Baden) Gebrauchs- und Gemeinschaftsmusik wichtig zu werden begannen, warum der Kontakt zur Jugendmusikbewegung gesucht wurde (Stichworte ‚Krise der Neuen Musik‘, ‚Krise des Konzerts‘), darüber findet man weder in der ‚musikbezogenen‘ Brecht-Literatur noch sonst in der Musikgeschichte etwas Verlässliches. (Über den Begriff ‚Gebrauchsmusik‘ gibt es in der Hindemith-Literatur eine - noch keineswegs abgeschlossene, m.E. etwas zu kurz greifende - Diskussion.) Die Entwicklung der Programmatik des Donaueschinger Kammermusikfestes ist mehrfach dargestellt worden; eine Analyse der drei Baden-Badener Jahre 1927-29 steht noch aus; diese aber bilden den Entstehungszusammenhang jener von Brecht und Hindemith gemeinsam verfaßten Arbeit, die dem Spieltypus den Namen gab. In welcher Weise das Thema ‚funktionspezifische Musik‘ Ende der 20er Jahre diskutiert und in Baden-Baden aufgegriffen wurde, darüber erfährt man aus der Forschungsliteratur nichts, was einer Nachprüfung standhielte; dieses Thema aber war der entscheidende

Kontext für die Entstehung der Lindbergh-Kantate. Wer die Mühe nicht scheut, das ‚Kleingedruckte‘ mitzulesen, wird bemerken, welches immense Material aus zeitgenössischen Quellen zutage gefördert und ausgewertet werden mußte, um die Entwicklung von der Kantate zum Radiolehrstück zutreffend darzustellen, die Linien, die von der Gebrauchs- und Gemeinschaftsmusik zur Schulmusik („Der Jasager“) und zur Arbeitermusik („Die Maßnahme“) führen, so konkret und präzise zu beschreiben, daß die Besonderheit des Spieltypus ‚Lehrstück‘ und dessen Entwicklung erkennbar wurden usf. (die Liste ließe sich beliebig fortsetzen).

J. Lucchesi glaubt den Anspruch meiner Typusbeschreibung mit dem Hinweis auf eine Kapitelüberschrift in einem bekannten Buch zum Thema ‚Brecht und die Musik‘ aus dem Jahre 1985 widerlegen zu können; sie lautet: ‚Weill, Hindemith, Eisler. Das Lehrstück als neue musikalisch-theatralische Gattung‘. In diesem Titel sei bereits „jene Denkrichtung“ angegeben, die ich in der bisherigen Literatur über das Lehrstück zu Unrecht vermißte. Nur in Parenthese sei vermerkt, daß sich an diesem Kapitel besonders leicht demonstrieren ließe, wie richtig es war, mich nicht auf die Sekundärliteratur zu verlassen, sondern auf eine möglichst umfassende Recherche zeitgenössischer Quellen zu setzen. Wichtiger ist etwas anderes: Lucchesis Hinweis auf diese Überschrift markiert den eigentlichen Dissens in der Typusauffassung. Die „spezielle Form eines musikalischen Theaters“ nennt er das Lehrstück. Was aber wäre das Spezielle an dieser Form musikalischen Theaters? Wie unterschied es sich von anderen Formen? Wie steht das Lehrstück zum epischen Theater/zur epischen Oper? Diese Fragen bleiben in der ‚musikbezogenen‘ Brecht-Literatur unbeantwortet.

In der Auseinandersetzung mit Steinweg, so schreibt J. Lucchesi, radikalisierte ich „den musikbezogenen Lehrstück-Ansatz in einem fragwürdigen Sinne: ‚Lehrstücke (sind) keine Theaterstücke, auch nicht Modelle eines Theaters neuer Art. Das Lehrstück hat seinen Ursprung nicht in Theatergeschichte und Theatertheorie, sondern in musikgeschichtlichen Entwicklungen und musiktheoretischen Überlegungen‘ (S. 295).“ Das Zitat resümiert, was sich aus den präsentierten Fakten nach meiner Auffassung zwingend ergibt: daß es sich beim Lehrstück (trotz des - sehr unterschiedlichen - Anteils von Spielszenen) nicht um eine ‚musikalisch-theatralische Gattung‘, sondern nach Ursprung, Form und Ver-

## Brechts Lehrstücke. Eine Replik



wendungszweck um einen (vokal-) musikalischen Spieltypus ganz eigener Art und eigener Variationsbreite handelt.

Was solle in einer „Zusammenarbeit eines (Lehr-)Stückeschreibers“ [Frage am Rande: War Brecht denn nur der Stückeschreiber, hat er nicht Texte für vielfältige Zwecke verfaßt?] mit einem Komponisten anderes herauskommen als die spezielle Form eines musikalischen Theaters“, fragt Lucchesi. Diese rhetorische Frage bezeichnet präzise die Grenzen des bisherigen ‚musikbezogenen‘ Zugangs zum Spieltypus Lehrstück. Im Grunde paßt dieser keiner der Disziplinen ganz ins Konzept, weder der Theater- noch der Musikwissenschaft. Mein Fehler liege im Hinüberwechseln „von einer theaterzentristischen zu einer musikzentristischen Argumentationsebene“, meint der Rezensent; da würden „lediglich Schubladen vertauscht“. Ist es nicht vielmehr so, daß das Lehrstück sich keiner der gängigen Schubladen ganz einfügt - seien sie theater- oder musikwissenschaftlicher Provenienz? Hierauf je-

denfalls läuft meine Darstellung hinaus: Das Lehrstück ist ein Genre sui generis - eine (vokal-) musikalische Übungsform für jeweils bestimmte Adressaten (Laiensänger und -musiker, Rundfunkhörer, Schüler, Arbeitersänger usw.), deren primärer Zweck im übenden Gebrauch, nicht im konzertanten Vortrag, d.h. in einer Aufführung vor Publikum lag.

Über meine Arbeit, meint J. Lucchesi, lasse sich trefflich streiten. Nichts kann sich ein Autor mehr wünschen, als daß über sein Buch diskutiert - auch gestritten - wird. Wünschen würde er sich allerdings, daß dabei dieselbe Sorgfalt im Umgang mit Sachverhalten und Argumenten Platz griffe, um die er sich selbst bemüht hat. Einer solchen Diskussion sieht der Verfasser mit großer Gelassenheit entgegen.

Anschrift des Verfassers:

Bertha-von-Suttner-Ring 6  
60598 Frankfurt am Main

## Das Ende des Lehrstücks?!

Otto Clemens, Rainer Jordan

(...)

Doch nun zum Inhaltlichen: Sicherlich werden Lehrstücke gespielt und aufgeführt. „... das läßt sich denken“. Selbstverständlich wird dabei experimentiert, gefragt, Position bezogen, Interessantes entwickelt und Neues entdeckt, aber das ist nichts Besonderes, nichts, was das Lehrstück vor allen anderen Arbeitsweisen auszeichnet. „Hamlet“ tut es auch ... Trotzdem, oder gerade deswegen, fühlten wir uns als „Lehrstückpioniere“ der ersten Stunde - sieht man Reiner Steingeweg mal als Lehrstück-Urgestein an - angesprochen, zu dem Thema „Lehrstück - wie weiter?“ etwas zu Papier zu bringen. Denn auch für uns als Gründungsmitglieder des Hamburger Lehrstück-Kollektivs gibt es etwas zu feiern: das 15jährige Jubiläum des legendären „Frühstück-Seminars“ über Lehrstücke bei Gerd Koch!!! Damals besuchten auch einige (nicht nur „einer von uns“), so auch wir, die erste Lehrstückspielwoche. Grundlage war „Das Badener Lehrstück vom Einverständnis“. Neben allen Gruppenprozessen, die solche Wochenseminare anregen, stritten wir (spielerisch-ernsthaft) über die Frage, ob der Mensch dem Menschen aus Mitgefühl helfen sollte oder nicht, oder ob nur besondere Verdienste Einzelner mitmenschliche Hilfe rechtfertigen. Diese Fragestellung ist vom Grundsatz her sicher wieder sehr aktuell, sollte jedoch unbedingt neu und präziser formuliert werden. Sie kann natürlich auch auf anderen theaterpädagogischen und künstlerischen Wegen erarbeitet werden, z.B. mit den Methoden Augusto Boals oder den vielfältigen Arbeiten, Möglichkeiten der Improvisation. Also: Aufgeführte Lehrstücke, veröffentlichte, durchgeführte Seminare und jede Menge Anregungen für die pädagogische und Theaterpraxis auf der Erfolgsseite!

Aber: „Das Brot wurde dadurch nicht billiger, sondern die Armut hat zugenommen in unseren Städten ...“

Otto: Auf der anderen Seite: Das Lehrstück ist doch recht sperrig und widersetzt sich ja bekanntlich einfachen Les- und Spielarten. Das ist prima so, aber wem nützt es, wenn nur wohlmeinende Pädagogen und fleißige Studenten damit etwas anfangen. Wir meinen, das reicht einfach nicht! Die wenigen gelungenen Gegenbeispiele bestätigen doch nur als Ausnahmen die Regel, daß das Lehrstückspiel entgegen allen

Absichtserklärungen des großen B. und trotz allen Bemühens „fortschrittlicher“ Pädagogen und Theaterleute ein Stockwerk im akademischen Elfenbeinturm geblieben ist. Wir schlagen vor, das Lehrstück auf das zu reduzieren, was es ist: eine pädagogisch brauchbare Arbeitsweise der politischen Bildung, die hilft, Widersprüche herauszuarbeiten, eine politisch verstaubte, aber gut gemeinte Lektion ei-



nes Kommunisten und eine ästhetisch beschränkte Textvorlage eines der bedeutendsten Dramatiker unseres Jahrhunderts. Nicht mehr und nicht weniger.

Rainer: Mir scheint die Diskussion über die Lebendigkeit des Lehrstücks kein Beweis für seine Existenzberechtigung. Zusammengefaßt: Schluß, Aus, Ende, archivieren und für wissenschaftliche Elfenbeindiskussionen und literarische Zirkel der Nachwelt aufbewahren.

Wie Du weißt, Gerd, haben wir uns in Hamburg lange und ausdauernd gegen die Beliebigkeit im Lehrstückspiel gestraubt, gegen das endlose Variieren von Gestus und Haltung, um immer neue Facetten der eigenen Persönlichkeit zu entdecken und mit Lehrstücktexten bereichert, anderen vorzuspielen. Das ganze hieß dann experimentelle Vorgehensweise. Das muß doch mal vorbei sein. Ist es vorbei? Wenn ja, gut, einverstanden! Wenn nicht: Zerreißt das Kissen! Schüttert das Wasser aus!

Wir verstanden „unser“ Lehrstückspiel schließlich als Versuch, die Textvorlage als Anregungen für eine Aufführung zu nutzen. Wichtig war uns,

## Das Ende des Lehrstücks?!

die gemeinsame (widersprüchliche) Position als Szene/Produkt zu zeigen. Ergebnisse waren gefragt, um Position zu beziehen. Dafür ist das Lehrstück durchaus geeignet, aber auch viele andere Wege stehen uns dafür offen. Sich öffentlich zu streiten, Widersprüche zu benennen und auszutragen ist immer aktuell, ist ein notwendiger und anregender Bestandteil demokratischer Kultur und muß immer wieder eingeübt werden. Gerade auch angesichts des kläglichen Endes des „real existierenden Sozialismus“ besteht ein erheblicher Bedarf am Wachsen politischer Kultur.

Otto: Auch das Lehrstück überwindet „den Sturm in seiner kleinsten Größe“ oder gar nicht. Es kann durchaus nützlich sein im politisch-pädagogischen Alltag, und es kann getrost auch wieder zurück ins Bücherregal zu den anderen 20 grauen Bänden gestellt werden. Es ist weder ein

theaterpädagogisches Wundermittel noch bedarf es einer besonderen Förderung! Es gibt ja zum Glück noch anderes. Also auf zu neuen Ufern! ...

Rainer: Die Lehrstücke sollten also unbedingt gespielt werden, massenhaft, provokativ und eindeutig. Und spaßhaft, aber da laufen wir ja bei Dir offene Türen ein.

Soweit unsere Rückkehr zum Lehrstück.

Anschriften der Verfasser:

Otto Clemens  
Neubergerweg 124  
22419 Hamburg

Rainer Jordan  
Eimsbüttler Str. 45a  
2769 Hamburg

## 1994: ein Brecht-Jahr - und 1995 auch

Gerd Koch

Fangen wir mit 1995 an: Die Stadt Augsburg erinnert an Bertolt Brecht wie selten vorher. Vom 18. 1. - 15. 12. 1995 eine schier unüberschaubare Reihe von Veranstaltungen: Filme, Lesungen, erste Verleihung eines Brecht-Preises (an den Dramatiker Franz Xaver Kroetz), Tagung der Internationalen Brecht-Gesellschaft unter dem Rahmenthema „Kollektive Produktivität und die Rolle der Musik im Werk Bertolt Brechts“, Ausstellungen usw. Informationen über das weitere Jahresprogramm gibt es beim Projektleiter für das Kulturbüro der Stadt Augsburg, Peter Grab, Tel. 0821-324 27 29, Fax: 0821-324 27 65.

Nicht minder rührig und obendrein noch sehr (ge)witzig(t) der Büchergilde-Treffpunkt, ebenfalls in Brechts Geburtsstadt, 86152 Augsburg, Obstmarkt 11, Tel.: 0821-518804, Fax: 0821-39136. Am 1. 7. 1994 startete man mit dem ersten „Dreigroschenheft. Informationen zu Bert Brecht.“ Im Sommer 1995 erschien das 5. Heft; wiederum mit Beiträgen zum Werk und zur Rezeption und mit einer Unmenge von Hinweisen zu Aufführungen Brechtscher Stücke - auch auf ganz abgelegene Orte wird hingewiesen. (Woher haben die Büchergilde-Treffpunkt-Leute bloß ihre Informationen?! Zum Beispiel vom Suhrkamp-Theaterverlag - aber auch dadurch, daß dieses zwischen 50 und 60 Seiten starke (!) Heft

sich mittlerweile Reputation erworben hat! Also: Abonnieren für nur DM 10,- im Inland und DM 20,- fürs Ausland, bei vierteljährlichem Erscheinen.

Daß auch 1994 ein Brecht-Jahr (neben anderen Attraktionen, versteht sich) war, zeigen drei Themenschwerpunkte zu Bertolt Brecht in Fachzeitschriften. Den Reigen begann die hier vorliegende „Zeitschrift für Theaterpädagogik“: Sie stellte so umfangreich Brechts Lehrstücke in Theorie, Praxis, Geschichte und Wirkungsweise vor, daß die Zeitschrift den Umfang eines mittelstarken Taschenbuchs erreichte (136 Seiten im A-4-Format). Einige Nach-Schläge zu diesem Heft liefert das nun vorliegende *KORRESPONDENZEN*-Heft. Das zweite Heft mit dem Schwerpunkt „bert brecht“ brachte Roland Jost in „Diskussion Deutsch“ „Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Ausbildung und Praxis“, Heft 139, im Verlag Diesterweg, Postfach 63 01 80, 60351 Frankfurt a.M., heraus. Aus dem gelungenen Inhalt einige Stücke: Keunergeschichten - Einfühlung und Verfremdung - Theater - Spiel - Erfahrungen - Arbeitsweise Brechts - Geschärfte Musik - Plädoyer für eine „mehräugige Wahrnehmung“ - Der Film „Kuhle Wampe“ als Seh-Schule... Eine dritte Publikation gab Detlev Schöttker heraus:

## 1994: ein Brecht-Jahr - und 1995 auch

„Brecht“ heißt das Heft 6 (1994) von „Der Deutschunterricht“ (Verlag Erhard Friedrich, Postfach 100150, 30917 Seelze). Es enthält auch Beiträge, die den Deutschunterricht überschreiten und für Theaterpädagogen und „Brechtianer“ allgemein interessant sind: Mißverständnisse zum Lehrstück - Historisierung von Stücken durch Brecht - frühe Brecht-Gedichte für Kinder - Brechts „Terzinen über die Liebe“ - Brecht als Erzähler - Vereinfachung und Verfremdung - vom „Zonendichter“ zum Klassiker - Brecht-Archiv...

Die Bibliographien sind (in den *KORRESPONDENZEN* und im „Deutschunterricht“) interessant im Vergleich: die „Zeitschrift für Theaterpädagogik *KORRESPONDENZEN*“, die sich seit ihrem Bestehen dem Brechtschen Spiel-Ansatz widmet, ist in der Auswahlbibliographie von „Der Deutschunterricht“ nicht vertreten - während die Bibliographie in den *KORRESPONDENZEN* weit in die germanistische und literaturwissenschaftliche Fachdiskussion hineinreicht. Meine Vermutung: Hat der Deutschunterricht (als Zeitschrift und als Schulfach und vielleicht als Studienfach) noch immer nicht begriffen, daß die Dramatik auch

und gerade eine Darstellungsweise, eine Theaterliteratur ist und nicht nur ein Lesestoff? Diskurse sollten sich öffnen!

Ein umfangreicher Versuch dazu, Diskurse miteinander zu verschränken, liegt in Sachen Brecht seit kurzem vor: Reiner Steinweg: Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt a.M. 1995, im Verlag von Brandes & Apsel, 189 Seiten (mit großem Abschnitt über brasilianische Erfahrungen mit dem Lehrstück-Spiel-Ansatz von R. Steinweg und mit Steinwegs Replik auf Klaus-Dieter Krabiels groß angelegte Untersuchung über „Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps“ (Stuttgart, Weimar 1993) - vgl. Krabiel in diesem Heft und Lucchesis Kritik an Krabiel in *KORRESPONDENZEN*, Heft 19 - 22.) Wir werden auf Steinwegs neue Publikation und auf seine Untersuchungen zu „Gewalt in der Stadt“ und „Stadt ohne Gewalt“ zurückkommen.

Anschrift des Verfassers:  
Alice-Salomon-Fachhochschule  
Karl-Schrader-Str. 6  
10781 Berlin





## Ergänzungen zur Lehrstück-Bibliographie

in „Korrespondenzen“, Heft 19/20/21 1994

---

- Baruch, Gerth-Wolfgang: „Jasager“ und „Neinsager“. Wer A sagt, muß nicht B sagen. Im Stuttgarter Kammertheater. In: Badische Neueste Nachrichten vom 7.12.1994
- Berliner Ensemble. Der Jasager und der Neinsager auf Tournee. In: Dreigroschenheft Nr.1/ Juli 1994
- Claus Hoppe, Claus und Tobias Stock: Der Ozeanflug - Brechts Radiotheorie im Schafspelz. In: Communications from the International Brecht Society. Vol. 23, No. 2, Nov. 1994
- Fearnow, Mark: Brecht on the London Fringe. In: Communications from the International Brecht Society. Vol. 23, No. 2, Nov. 1994 (darin u.a. zu „Das Badener Lehrstück vom Einverständnis“)
- Fischer, Gerhard: The Lehrstück Experience on a Contemporary Stage: On Brecht and the Grips-Theater's „Voll auf der Rolle“. In: Modern Drama, Vol. XXXI, No. 3, Sept. 1988
- Friedl, Armin: Zwei Seiten einer Medaille. „Der Jasager“ von Brecht/Weill und der „Neinsager“ von Brecht/ Bredemeyer. In: Cannstatter Zeitung vom 8.12.1994
- Hoffmann, Stephan: Ohne den Holzhammer. Brecht/ Weills „Jasager“ hat nun ein musikalisches Gegenstück. In: Hanoversche Allgemeine Zeitung vom 6.12.1994
- Hoffmann, Stephan: Der Mensch als Stuhl oder Brecht-Opern in Stuttgart. In: Die Welt vom 5.12.1994
- Klaus Nothnagel: BE on Tour. Eine Zwischenbilanz der Landgastspiele des Berliner Ensembles. In: Theater der Zeit Heft 6/1994, S. 16 f. (darin u.a. zur Aufführung von Brechts „Der Jasager und der Neinsager“)
- Koch, Gerd: Gebraucht Brecht! Theater - Spiel - Erfahrungen. In: Diskussion Deutsch, Heft 139, Oktober 1994, S. 313-317
- Krabriel, Klaus-Detlef: Das Lehrstück - ein mißverstandenes Genre. In: Der Deutschunterricht. 46. Jg. (1994), Heft 6, S. 8-10
- Müller-Grimmel, Werner: Expeditionen bleiben Männersache. „Jasager“ und „Neinsager“ - zwei „Antimusicals“ nach Brecht-Texten im Kammertheater. In: Süddeutsche Zeitung vom 5.12.1994
- Reininghaus, Frieder: Ja- und Neinsager in Stuttgart. Reiner Bredemeyer komplettiert und kommentiert Kurt Weill. Sendemanuskript für den Norddeutschen Rundfunk, Hamburg. Hörfunk: „Musikforum“, 5.12.1994
- Reininghaus, Frieder: Nachsitzen mit Ja- und Neinsager. Weills alte und Bredemeyers neue Schuloper in Stuttgart. In: Frankfurter Allgemeine vom 8.12. 1994
- Streit um die „Maßnahme“ von Bert Brecht und Hanns Eisler. In: Dreigroschenheft. Nr. 2 /1995.
- Takeda, A.: Respect for Weill's Insight: The Opera „Der Jasager“ and the Nô Play „Tanikô“. In: Communication from the International Brecht Society. Vol. 23, No. 2, Nov. 1994
- Triebold, Wilhelm: Eine pädagogische Expedition. Maxim Dessau inszenierte Brechts „Jasager“ und „Neinsager“ in Stuttgart. In: Südwest Presse vom 5.12.1994
- Wirth, Andrzej: „Lehrstücke als Sprechmaschine“. In: Theater heute 1981 (darin: „Fatzler“ an der Stanford University, USA)
- Wirth, Andrzej: Brecht's Fatzler: Experiments in Discourse Making“. In: The Drama Review, New York, Dec. 1980

Leserbriefe

## Zum Lehrstück-Heft

Werner Mittenzwei

Lieber Gerd Koch!

(...)

Das Lehrstück-Heft ist sehr schön geworden, sehr aufschlußreich. Mich hat vor allem der Bericht von Steinweg über seine Lehrstückforschung beeindruckt. Geärgert hat mich der Brief von Jan Knopf. Es kann ja sein, daß man dem

Lehrstück nichts mehr abgewinnen kann, aber diese gespreizte Eitelkeit ist unerträglich.

(...)

Anschrift des Verfassers:

Balatonstr. 47  
10319 Berlin

## Lehrstückarbeit mit LehramtsstudentInnen

Ein Praxisbericht

Ute Pinkert

Lieber Gerd,

Herzlichen Glückwunsch zum letzten anregenden Lehrstückheft!

Mein größtes Interesse galt natürlich dem Beitrag zur Lehrstückarbeit mit LehramtsstudentInnen, habe ich doch letztes Jahr zwei Semester lang gleiches versucht. Roland Bätz' Artikel hat mich beeindruckt und enttäuscht: Beeindruckt wegen des theoretisch fundierten, bestechend logischen hochschuldidaktischen Begründungszusammenhanges, in den das Lehrstückseminar gestellt wird, und enttäuscht, weil aus dem Text keinerlei Rückschlüsse auf die Praxis gezogen werden können.

Deshalb dieser Brief - vielleicht kann mein Praxisbericht da etwas ergänzen....

Doch vorab noch zwei Bemerkungen:

Die erste bezieht sich auf die von Roland Bätz geschilderte Gefahr, daß „das Verstehen des Ästhetischen beim Lehren und Lernen zum Privileg, ... privat (wird)“.<sup>1</sup> Mir ist dieses Problem in der Arbeit mit anderen (freien) Theaterformen begegnet, in meiner Lehrstückarbeit jedoch hat es bisher keine Rolle gespielt. Dort stand der Gefahr, daß das „formlose Fühlen und (bewußte) Erleben“<sup>2</sup> eines Spielerlebnisses zu ungestaltet bzw. zu „verschlüsselt“ gestaltet wird, zum einen die starke Selbstkontrolle der StudentInnen im

Universtitätsalltag und zum anderen die Lehrstückform entgegen. Meiner Erfahrung nach stellt sich in der Lehrstückarbeit mit StudentInnen eher das Problem, wie eine wirkliche ästhetische Erfahrung<sup>3</sup> in der Auseinandersetzung mit den Brechtschen Lehrstückfiguren zu ermöglichen ist. Bewährt hat sich da ein Spielen der Szene unter einer bestimmten Problemstellung, die die SpielerInnen zum Ausprobieren anregt und damit zum Verlassen des sicheren Rahmens bekannter (sozialer) Zusammenhänge/Klischees. Ich werde das gleich etwas näher ausführen.

Doch zuvor meine zweite Bemerkung zu Roland Bätz' Artikel: Wenn ich den Gestus seines Beitrages interpretiere, finde ich darin ein Legitimationsbedürfnis gespiegelt, das ich aus meiner Lehrstückarbeit an einer Universität sehr gut kenne: Obwohl mir natürlich keine offene Ablehnung begegnete, schien mir doch die gesamte Struktur der Universität von der Architektur über Studienorganisation und -inhalte bis zu den Haltungen der meisten meiner KollegInnen der grundlegenden Intention von Lehrstückarbeit entgegenzustehen. - Ich spürte einen großen Legitimationsdruck, die Wissenschaftlichkeit und *Nützlichkeit* meines Seminars betreffend. Auf der einen Seite bemühte ich mich also, meine Lehrstückseminare der Universitätsstruktur anzupassen und den Erwartungen der StudentInnen (die da hießen: ein Seminar über *Brecht*) entgegenzu-

kommen, d.h. ich bot in verschiedenster Form literaturwissenschaftliches Faktenwissen über das Lehrstück und seine Theorie an. Auf der anderen Seite versuchte ich, die Irritation der StudentInnen über Inhalt und Form der Seminare im Sinne der Lehrstückarbeit produktiv zu machen. So thematisierte ich z. B. gleich in der ersten Stunde das herrschende Machtverhältnis, indem ich die StudentInnen bat, ihre Stellung im (für den Frontalunterricht eingerichteten) Raum zu verändern und mich danach den entspannt Stehenden, sich locker Anlehrenden gegenüber in einer betont devoten Haltung hinsetzte...

Das war im ersten meiner beiden Seminare, das ich hier kurz beschreiben will. Wintersemester 1993/94, am Institut für Germanistik in Leipzig. Ich arbeitete mit einer relativ konstanten Gruppe von etwa 16 StudentInnen (überwiegend Lehramt) jede Woche eineinhalb Stunden. (Im darauffolgenden Semester waren es dann drei Stunden jede Woche ein halbes Semester lang.) Wegen dieser „spielfeindlichen“ Bedingungen entschied ich mich für den kurzen und prägnanten Text der Groschenszene als Basis unserer Spielversuche. Methodisch an die Erfahrungen von Reiner Steinweg und Ingo Scheller<sup>4</sup> anknüpfend, arbeiteten wir in folgenden Schritten (vorbereitende Übungen und Spiele natürlich immer vorausgesetzt):

1. Entschieden sich die StudentInnen für eine bestimmte Figur (bestimmte Figurensicht) und spielten die Szene in willkürlich zusammengestellten Spielgruppen;
2. Diskutierten wir die gezeigten Szenen und entschieden in der Gruppe, mit welcher Figur wir uns im folgenden genauer auseinandersetzen wollten;
3. Fixierten wir die zwei uns am meisten interessierenden (gegensätzlichen) Haltungen der Gegenfigur, in diesem Falle des Knaben;
4. Spielten wir die Szene mit jeweils fixierter Haltung des Knaben und probierten verschiedene Baalhaltungen bzw. -strategien aus. Die Figur des Lupu fiel von diesem Stadium an weg;
5. Verallgemeinerte ich die gezeigten Baalhaltungen unter dem Thema „Erziehung“ und abstrahierte aus dem erspielten Material drei „Basisstrategien“: a) Erziehen als ein Gespräch unter Gleichen, b) Erziehung durch Zuwendung und Freundlichkeit, c) Erziehen durch das Bewußtmachen von Widersprüchen;

6. Probierten wir diese drei Strategien in verschiedenster Form - z.B. indem die jeweiligen VerfechterInnen der Strategie in Gruppenarbeit versuchten, ihre Sicht möglichst überzeugend darzustellen, oder indem wir als Gruppe eindeutige Haltungen der jeweiligen Strategie (die wir vorher seziert hatten) nachahmten.

Im Rahmen der Universitätsbedingungen empfand ich dieses Lehrstückseminar als sehr produktiv, d.h. es beförderte ein Bewußtwerden persönlicher (Erziehungs-)Haltungen und problematisierte sie durch die Auseinandersetzung in der Gruppe. So gab es z.B. eine lebhaft diskutierte Auffassung von Erziehung als ein Gespräch unter Gleichen, die von einem großen Teil der Frauen favorisiert wurde. Die Szene dieser Gruppe (im Schritt 6) sah so aus: Baal *setzte sich* neben den niedergeschlagenen Jungen und versuchte dessen Lage durch *Einfühlung* zu verstehen und *nachzuvollziehen*. Das Ergebnis war ein Stagnieren der Handlung, so daß schließlich eine deus-ex-machina-Figur gebraucht wurde, die die niedergedrückte Situation ins Harmonische wendete, Geld hatte und den Jungen und Baal ins Kino einlud. (In diesem Arbeitsschritt war ein Verlassen der Textgrundlage „erlaubt“.) Die Kritik der restlichen Gruppe an dieser Strategie - „So lernt der Junge nichts, sondern wird unselbstständig gelassen/gemacht“ und die Verneinung der These, daß LehrerIn und SchülerInnen im Schulalltag auf dem gleichen sozialen Status agieren können, brachte einige der StudentInnen in eine (produktive) Krise.

Die Strategie Erziehung als Zuwendung und Freundlichkeit erwies sich im Ausprobieren als verbal dominiert und den Statusunterschied betonend - Baal beugte sich zu dem sitzenden Knaben *herab* und *redete* freundlich auf ihn ein - und befriedigte uns nicht. (In diesem Zusammenhang stellte ich fest, daß diese Erziehungsstrategie trotz andersartiger „Programme“ im Kopf noch zu oft meine praktizierte Haltung ist.)

Die dritte Strategie war erwartungsgemäß der den Text eingeschriebenen Handlung von Baal am entsprechendsten. Schwierigkeiten ergaben sich auf dem Weg bis zum Groschenwegnehmen: Mit welcher Haltung kann Baal schon im Dialog den Jungen am produktivsten zum selbständigen, sich behauptenden Handeln anregen? Unsere Versuche wurden an dieser Stelle teilweise sehr körperlich...Sicherlich war dieses Probieren mit zugespitzten Haltungen nicht geeignet, die „ideale“ Erziehungshaltung zu finden (zumal unabhängig

## Leserbriefe

von Persönlichkeiten und Situationen, die überhaupt nicht zu definieren sind). Aber zumindest in Ansätzen hat das körperliche, emotionale, bewußte Probieren fremder Handlungsmuster in unserem letzten Arbeitsschritt neue Erfahrungen ermöglicht, und das ist meiner Meinung nach das Schönste, weil nützlichste, was in einem Spiel-seminar/Lehrstückseminar stattfinden kann.

Ich bin neugierig auf das nächste Heft und grüße Dich herzlich.

Deine Ute Pinkert

## Anmerkungen:

1 Roland Bätz: BrechtSeminar. Zum nützlichen und schönen Unterrichten, in: Korrespondenzen 19/20/21, S. 83

2 Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg 1988

3 Eine ästhetische Erfahrung beschreibt Gert Selle so: „Erleben, Empfinden und Wahrnehmen in ihren unmittelbaren Vollzügen sind Voraussetzungen der Erfahrung, aber nicht die Erfahrung selbst. Sie bildet sich in Verarbeitungsprozessen, in denen sich Momente körperlich-sinnlicher, psychischer und geistiger Bewegtheit verbinden und gleichzeitig über den flüchtigen Augenblick hinaus in ein Bewußtsein aufgenommen werden, das sich seiner selbst gewiß wird.“ (a.o.O. S. 28)

4 Reiner Steinweg: Wahrnehmen, Verfremden, Verändern. Frankfurter Spieleinführung, Ingo Scheller: Arbeit an sozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten.

Beides in: Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, hrsg. von Gerd Koch, Reiner Steinweg, Florian Vaßen, Köln 1984

Anschrift der Verfasserin:

Dimitroffstraße 84  
10405 Berlin

## Zur Lehrstück-Bibliographie

Heidrun Loeper

Sehr geehrter Herr Vaßen,

(...)

Vielen Dank für die Kopien und Ihren kleinen Brief, in dem Sie um „Anregungen und Kritik“ für Ihre Lehrstück-Bibliographie bitten. Dazu einige Sätze.

Zunächst ist das Heft der „Korrespondenzen“ insgesamt sehr interessant und spannend. Wer hätte gedacht, daß Brechts Lehrstück immer noch und immer wieder so viel Anregung bietet! Auch die strikte Ablehnung, durch Jan Knopf etwa, wäre weiter zu hinterfragen, vielleicht auch von ihm selbst?

Was die Bibliographie betrifft, so sind eine Reihe von Einwänden zu machen, die sich vor allem auf die Form beziehen, aufs äußere Erscheinungsbild, auf die Sorgfalt der Titelaufnahmen. Es ist für den Benutzer einer solchen Bibliographie schwer, sich zurechtzufinden, wenn alles einheitlich gedruckt ist, keine Unterschiede zwischen dem Ende einer Angabe und dem Anfang der nächsten zu erkennen sind, wenn die angestrebte Systematik nicht konsequent äußerlich

sichtbar und man durch (überflüssige) Angaben in runden Klammern obendrein irritiert wird. Eine Fortsetzung der Lehrstück-Bibliographie kann ich mir jetzt nur noch in einer selbständigen Publikationsform vorstellen, wobei alles bisher gesammelte Material zusammengetragen und dann noch ergänzt werden müßte. Das geht nicht nebenbei und nicht aus dem Ärmel geschüttelt. Kurz: die mangelnde Sorgfalt bei Anlage und Ausführung der bibliographischen Angaben schmälert den Informationswert der umfangreichen Teilliste erheblich. Wie man Bibliographien anlegt, welche international anerkannten Normen gelten, kann man ergründen. Eine Bibliographie soll ja benutzbar sein - das ist ihr Zweck. Und dieser scheint mir eingeschränkt - leider.

So viel (oder so wenig) zur Lehrstück-Bibliographie.

Anschrift der Verfasserin:

Bertolt-Brecht-Archiv  
Chausseestr. 125  
10115 Berlin

## Aziza Haas: TheaterAngelusNovus AntikenMaterial VI Tod des Hektor

Florian Vaßen

**TheaterAngelusNovus AntikenMaterial VI Tod des Hektor. Ein Dokumentationsentwurf von Aziza Haas, in: Maske und Kostüm. Internationale Beiträge zur Theaterwissenschaft 36 (1990), H. 1-4, Böhlau Verlag, Wien/Köln, 140,-DM**

„Diese Theaterarbeit war Nelson Mandela gewidmet.“ (S. 94) - also ein direkter politischer Bezug? Im Hintergrund der Versuche 1-12, den kollektiven „Ansätzen von einem anderen Theater“ (S. 109) eben dem „Theater“ steht unverkennbar Bertolt Brecht - also eine theaterrevolutionäre Zielrichtung? Das Gespräch mit Josef Szeiler, Regisseur, und Heiner Müller, Dramatiker, aber auch die Gespräche und Texte auf der „Symposialen Ebene“ betonen Ritual, Fremdheit, Einsamkeit, Dekonstruktion - also das radikale Experiment? Diese Dokumentation läßt in ihrer Vielfalt und Heterogenität erahnen und auch nachvollziehen, daß die Arbeit von Angelus Novus am „Tod des Hektor“ alles zugleich war und zwar nicht als harmonisches Gesamtkunstwerk, sondern als vehemente Zerstörung, als Zersprengung des Materials.

Zweiter Anlauf: Hinweise für Leser und Leserin zu Inhalt und Struktur dieser Publikation. Die 412 Seiten gliedern sich in fünf Abschnitte. „Zunächst“ gibt Aziza Haas eine kurze sensible Einführung. Es folgen ca. 70 Seiten „Musik. Wozu.“, das sind Probenprotokolle dieses Musikprojekts, ein Gespräch mit dem Komponisten Christian Ofenbauer und ein weiteres mit dem Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann, dem es vor allem „um genau den Ort unvorhersehbarer Treffpunkte zwischen“ Theorie und Praxis geht. (S. 90). Dann nochmals Musik, aber jetzt gut 100 Seiten „Musik. Theater.“ Nach kurzer Benennung von Zeitstruktur, Textmaterial und Raumskizze zunächst quasi fortlaufend parallel bzw. ineinander montiert Gemeinschaftsprotokolle der Nichtschauspieler, „TheaterAngelusNovus. Statuten der Gesellschaft“ und das schon erwähnte „Gespräch mit Dramatiker und Regisseur“; schließlich die ebenfalls schon genannte „Symposiale Ebene“: Texte zu „Dekonstruktion + Theater“ von Hans-Thies Lehmann, zu „Mythos - Tragödie - Performance“ von Monika Meister, zum „Theaterbau“ von Anton Schweighofer, zum „Lehrstück“ von Reiner

Steinweg, zum „Mythos/Mystik“ von Burghart Schmidt, also eine vielschichtige Reflexion in Kommentar und Analyse. Der vierte Abschnitt, überschrieben „Musik. Texte.“, mit knapp 200 Seiten der längste, enthält das Textmaterial. Es besteht erstens aus dem „Raum der Verdrängung (Innenraum/Schauspieler)“, zusammengesetzt aus Heiner Müllers Intermedium aus „Zement“, erzählend von Hektors Tod, dem 22. Gesang der „Ilias“ von Homer in Griechisch und in der deutschen Übersetzung von Johann Heinrich Voß; weiterhin „Seziertexte“, das sind anatomische Prozeduren, beschrieben in medizinischer Fachsprache, sowie J. W. Goethes „Araber“ aus dem „West-Östlichen Divan“; zweitens besteht es aus dem „Raum des Erzählens (Außenraum/Nichtschauspieler)“, d.h. Heiner Müllers „Wolokolamsker Chaussee I-III“. Ergänzend zu den Texten steht jeweils auf der rechten Seite eine von dem Altphilologen Georg Danek hergestellte Notation des Sprechgesangs bzw. Notenblätter mit Notizen, Skizzen und Noten. Am Schluß als fünftes Kapitel noch 40 Seiten Anhang, wichtig dabei vor allem der Abdruck von Theaterkritiken zu „Tod des Hektor“ sowie eine aufschlußreiche und informative Bibliographie zu AngelusNovus, gegliedert nach dem Antikenmaterial I - VI („Endspiel“, „Prometheus“, HamletMaschine“, FatzterMaterial“, „HomerLesen“, „Tod des Hektor“), das auch zu Beginn des Buches, ergänzt um AntikenMaterial VII, chronologisch-tabellarisch vorgestellt wird.

Und wie ist dieses Buch zu lesen - als synthetisches Fragment? Was hat mich interessiert? Also erneutes Blättern in den über 400 Seiten, nochmaliges Lesen meiner Aufzeichnungen. Gerade durch die große Heterogenität, die verschiedenen Perspektiven von innen, vom Rande und von außen her, gerade durch den fremden Blick, den befremdlichen Zugriff, durch Reflexion und Kommentar, durch Distanz, aber auch Empathie, durch große Nähe und totale Identifikation wird die Produktivität dieser *anderen* Theaterarbeit auch für mich und sicher auch für andere Leser und Leserinnen nachvollziehbar.

Die verschiedenen Textformen der Publikation, Bericht, Protokoll, Interview, Gespräch, Analyse, Interpretation, literarische Texte und Notizen, Theaterkritik, aber auch die Zeichnungen, Skiz-

## Aziza Haas: TheaterAngelusNovus...

zen und die vielen Fotos stehen ebenfalls für diese Vielfältigkeit. Diese spezifische Präsentationsform korrespondiert mit Thematik und Form dieses Theater-Projekts.

Die Thematik konzentriert sich auf eine wüste, erschreckend gewalttätige und damit schockierende Handlung: die Treibjagd auf einen Menschen und seine bestialische Vernichtung - mit Heiner Müllers Worten: „Als er (Hector - F.V.) zusammenbrach, stieß Achilles ihm seinen Speer zwischen die Schulterblätter, schnitt dem noch Lebenden die Sehnen aus dem Fleisch, knotete sie zu einem Seil zusammen, durchbohrte ihm beide Füße am Spann, zog das Seil durch und befestigte es an seinem Kampfwagen. Dann schleifte er den Toten dreimal um die belagerte Stadt. Beim erstenmal ging die Haut in Fetzen, beim zweitenmal zerriß das Fleisch, die Knochen splitterten beim drittenmal. Den Rest überließ er der Familie des Trojaners...“ (S. 197) - eine Gewalttätigkeit, die nicht nur schockiert, sondern auch sensibel macht für den Kreislauf von Gewalt und damit auch den aktuellen Schrecken.

Die Form ist gekennzeichnet durch das Zusammenspiel von Schauspielern, sie „lesen/singen/legen aus“ die schon genannten Texte, und von Nichtschauspielern, die in ein strenges Regelsystem eingebunden sind, in mechanische Gänge und Lesungen von Müllers Texten; durch eine „kollektiv(), alle Erfahrungen sammelnde() Arbeitsweise“, so zitiert Haas Brecht, durch den außergewöhnlichen Theaterraum des riesigen Semper Depots, durch die besondere Ton- und Musikstruktur sowie vor allem durch die verschiedenen Zeitebenen: 12 Stunden wechselweise im Tag/Nacht-Rhythmus, von 6 bis 18 Uhr und von 18 bis 6 Uhr, streng strukturiert in Einheiten: dreimal je eine Stunde, 18 halbe Stunden; „da gibt's keine Einheit von Text und Spiel, von Raum und Spiel, von Schauspielern und Zuschauern...; es ist eine Art Labyrinth“, wie Müller formuliert, „Und das produziert Angst“ bei den Zuschauern, „was ja positiv ist“ (S. 109). Dabei „zergliederte“ sich die „Trennlinie zwischen Proben, Versuchen und Aufführungen (...) immer stärker in Richtung öffentliches Arbeiten, d.h. daß auch die Aufführungen den Charakter von Proben in hoher konzeptioneller Qualität erreichten.“ (S. 20)

Um die Wirkung dieses Theater-Experiments zu beschreiben zum Schluß eine Montage von Zitaten: „Der eigentliche Text ist die Aufführung selbst. Ihn muß jeder Zuschauer für sich zusammensetzen, lesen. Er besteht aus Klängen, musi-

kalischen Einheiten, Schritten und verschiedenen Blicken in den von Angelus Novus gleichsam instrumentierten Raum...“ (Zimmermann)

„Kom-Position von Klangmaterial, Schritten, Außengeräuschen, Bewegungsstrukturen, Zeitrhythmen und Raumdimensionen. Das Gebäude wird zum Klangkörper, bespielt wie ein Instrument, das Ereignis insgesamt verdichtet sich in einem radikalen Sinn zu Musik - und zugleich zu einer theatralischen Szene von geplanter und unvorhergesehener Begegnung, in der die Grenzen fließend werden.“ (Lehmann/Schulz) „Das Publikum scheint verunsichert. Hier wird nicht präsentiert im üblichen Sinn, hier müssen in mühevoller Entdeckungsarbeit Details zum Ganzen gesammelt werden.“ (Dengg) „Einerseits (wurden) Sinne und Sinnlichkeit des Publikums, wenn es mitmachte, geschärft, andererseits aber freies Assoziieren, selbständiges Nachdenken angeregt und gefordert...“ (Holzinger) „Ein suggestives Erlebnis: Hinter den Schwellen und hinter den Türspalten singt es, und Gongs bringen den Raum zum Schwingen - ...Das Kunstwerk wird der Betrachter schaffen...“ (Loibl) „Ob man an die gewaltige Dauer, den übersprungenen Raum oder die aufreibende Probenarbeit von ‚Angelus Novus‘ denkt; Hier wird keine Grenze anerkannt, Theater soll nicht an seinen Mauern enden, ‚alles‘ zu machen ist das mindeste.“ (Lehmann/Schulz)

„Vorstellbar wäre“, schreibt Aziza Haas zum Schluß ihres Vorworts, „ein Theater, das das Zeitkontinuum der Alltagserfahrung aufbricht, das ritualisierte Zeit-Räume schafft, in denen die Rhythmen des auf Kalkulation ausgerichteten Alltagslebens über das Maß des ‚Brauchbaren‘, ‚Verwertbaren‘ hinaus gedehnt werden. Ein Theater der Einsamkeit, das den einzelnen ohne einen praktisch relevanten Zweck zu verfolgen, in eine fremde Position des Experiments von veränderter Kommunikation entläßt...“ (S. 21) Das TheaterAngelusNovus hat sich bis an diese Grenze vorgewagt und ist im Juni 1988 während der Vorbereitung zur „Orestie“ von Aischylos/Heiner Müller, dem Antikenmaterial VII, zerbrochen. Ich möchte nicht von scheitern reden, weil ich erstens die internen Gründe nicht genau kenne und weil zweitens angesichts der vorliegenden Antikenmaterialien in ihrer Unfertigkeit und Vorläufigkeit, aber auch in ihrer experimentellen Strenge und radikalen Öffnung davon eigentlich nicht die Rede sein kann; es sind unfertige Versuche, denn „endgültig sollte nur die Verschiedenheit der Formen sein“, wie Brecht sagt. Als ein Theater der Störung und

Überschreitung war AngelusNovus von höchster Produktivität.

Anschrift des Verfassers:

Immengarten 5  
30177 Hannover

## Jürgen Schröder: Geschichtsdramen.

Die „deutsche Misere“ - von Goethes „Götz“ bis Heiner Müllers „Germania“?

Florian Vaßen

**Jürgen Schröder: Geschichtsdramen. Die „deutsche Misere“ - von Goethes „Götz“ bis Heiner Müllers „Germania“? Eine Vorlesung, Stauffenberg Verlag: Tübingen 1994, 395 S., 86,- DM**

Diese Publikation ist wirklich das Ergebnis einer „Vorlesung“, wie es im Titel explizit heißt; so wie die Anzahl der Kapitel auf die Dauer eines Semesters hinweisen könnte, so die Interpretation jeweils eines Geschichtsdramas, die differenzierte und detaillierte Analyse eines Textes, auf die Form der Vorlesung. Auf zweimal Goethe („Götz“ und „Egmont“) und zweimal Schiller („Don Carlos“ und „Wallenstein“) folgen Kleists „Prinz von Homburg“, Grabbes „Napoleon“ und Büchners „Dantons Tod“, Grillparzers „Ein Bruderzwist in Habsburg“, Hebbels „Agnes Bernauer“ und Hauptmanns „Weber“; weiterhin Brechts „Galilei“, Frischs „Chinesische Mauer“ und Dürrenmatts „Romulus der Große“ sowie „Marat/Sade“ von Weiss, „Germania Tod in Berlin“ von Müller und „Schlußchor“ von Strauß. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil der Konzentration, der Anschaulichkeit und Textnähe, aber auch den Nachteil der Reduktion: Statt eines Geflechts von Bezügen und Entwicklungslinien entsteht so etwas wie eine „Perlenkette“.

Dieses Problem wird auch durch die „Einführung“ nicht kompensiert, die der Verfasser unter die Überschrift „Die Wiederauferstehung der Geschichte“ stellt. In dem ersten engagiert formulierten Teil legt er sein Erkenntnisinteresse angesichts von Vereinigung/Annexion 1989, von „deutscher Misere“ und „deutschem Sonderweg“ dar: „Mein Interesse daran ist also nicht primär gattungsgeschichtlich und ästhetisch(...), sondern historisch-politisch und erkenntniskritisch. Ich erhoffe mir von ihnen (den deutschen Geschichtsdramen - F.V.) gewisse Aufschlüsse über

die deutsche Geschichte und Mentalitätsgeschichte der letzten zweihundertzwanzig Jahre, ...“ (S. 6f) Geschichtsdramen sind für Schröder „eigenartige Erkenntnismodelle von Geschichte, potenzierte Geschichte und Geschichtsreflexion“, „poetische, und das heißt auch humane Destillation des Geschichtswissens und der Geschichtserfahrung ihrer Zeit.“ (S. 7). Überzeugend zeigt er, daß abgesehen von den vielen „trivialen Geschichtsdramen“ gerade des 19. Jahrhunderts in einer „Art subversiver *Gegengeschichtsschreibung*“ die Geschichte der Opfer auf die Bühne gebracht wird.

Ergiebig ist auch das „unsystematische und offene Frageraster“ (S. 9) im zweiten Abschnitt, das Schröder als Ausgangspunkt seiner Einzeluntersuchungen entwickelt. Es geht dabei um die „Zeitstruktur“, um „Geschichte und Transzendenz bzw. Geschichte und Natur“, um das „Subjekt der Geschichte“ und das „Verhältnis von Individuum und Geschichte“, um die „Geschichte der Sieger oder der Verlierer“ und um historische „Mächte und Programme“, um „Wirkungsgeschichte“, um „Jugend und Alter“, um das „Verhältnis von Dichtung und Geschichte“ und die „Einheit“ von „ästhetischen, historischen, politischen und sozialen Problemen“, um die „Aktualität eines historischen Stoffes“ und schließlich um die „jeweilige Interpretation der deutschen Geschichte“ (S. 9ff). Im folgenden untersucht der Verfasser den seiner Ansicht nach zentralen Aspekt - den des Individuums in der Geschichte - ausführlicher, zeigt, wie dieser auch mit der jeweiligen Dramaturgie zusammenhängt, wie der „Verlust des Individuums“ mit dem „Verlust der Geschichte“ einhergeht (S. 14) und schließt mit Adornos Aporie „Die kollektiven Mächte liquidieren (...) die unrettbare Individualität, aber bloß Individuen sind fähig, ihnen gegenüber, erkennend, das Anliegen von Kollektivität noch zu vertreten.“

## Jürgen Schröder: Geschichtsdramen

Der dritte Abschnitt befaßt sich mit der Entstehung des deutschen Geschichtsdramas; als Voraussetzungen werden genannt und erläutert: "1. Entstehung des historischen Denkens; 2. Die Bedeutung Shakespeares; 3. Auflösung der normativen Poetik; 4. Ersatz für Haupt- und Staatsaktionen: Privates bürgerliches Trauerspiel - öffentliches Geschichtsdrama." (S. 17)

All dieses ist als Einführung interessant und gut geeignet als Fundierung der folgenden Einzeluntersuchungen. Allerdings fehlt eigenartigerweise eine Definition oder - vielleicht noch besser - eine differenzierte Beschreibung der historisch unterschiedlichen Arten des Geschichtsdramas.

Und die einzelnen „Perlen“ auf der Schnur? Es sind im ganzen gut recherchierte und formulierte Einzelinterpretationen, die den jeweiligen Text präzise untersuchen, ohne jedoch in der Regel veränderte Sichtweisen und neuartige Fragestellungen, d.h. neue Forschungsergebnisse zu beinhalten. Auffällig ist auch, daß Schröder nahezu dieselbe Textauswahl trifft, wenn auch etwas reduziert, wie Walter Hinek 1981 in dem Sammelband „Geschichte als Schauspiel. Deutsche Geschichtsdramen. Interpretationen“.

Kritisch ist meines Erachtens vor allem das methodische Problem der Reihung von Textanalysen zu beurteilen. Da stellt sich nicht nur die Frage nach den Auswahlkriterien bei den einzelnen Autoren (warum z.B. bei Grabbe nicht „Hannibal“, bei Brecht „Mutter Courage“ und bei Müller „Zement“?), sondern vor allem unter den Autoren. Letztlich legt der Verfasser dem Leser den sog. „Höhenkamm“ der Geschichtsdramen vor: Es fehlen die Geschichtsdramen vor Goethes „Götz“ - sind es wirklich alles nur Vorläufer? -, die der Romantik und des Jungen Deutschland, Lassalles „Sickingen“ und die Debatte mit Marx und Engels, die des Expressionismus und der Weimarer Republik; es fehlen das historische Lustspiel, die Revolutionsdramen des 20. Jahrhunderts und das Dokumentartheater der 60er Jahre. Es fehlt eine vergleichende, u.U. kontrastierende Untersuchung trivialer Geschichtsdramen sowie vor allem französischer, englischer und anderer nicht deutschsprachiger, um so die ästhetische Qualität bzw. die deutsche „Besonderheit“ vielleicht noch deutlicher erfassen zu können. Bei diesem Vorgehen wäre das

Buch dann vielleicht 600 Seiten dick - zu viel, wird jeder zurecht sagen.

Sinnvoller wäre es deshalb wohl gewesen, z.B. den „Götz“ mit früheren Formen von Geschichte im Drama zu vergleichen oder bei Grabbe etwa den „Napoleon“ mit seinen Hohenstaufendramen und den trivialen anderer Autoren; oder die Besonderheit von Büchners „Danton“ im Verhältnis zum Geschichtsverständnis der Jungdeutschen, den Unterschied zwischen Brechts epischer und Friedrich Wolfs aristotelischer Geschichtsverarbeitung, zwischen Peter Weiss' und Rolf Hochhuts verschiedenartigem Dokumentartheater etc. Auch längere Entwicklungsprozesse etwa in Bezug auf Grabbe, Büchner, Hauptmann, Brecht, Hacks, Braun, Müller und Weiss bzw. Brüche und Widersprüche wären zum Verständnis des Geschichtsdramas von großem Nutzen gewesen. Im Schlußkapitel findet sich eine derartige Gegenüberstellung, doch der Vergleich von Heiner Müllers Geschichtsobsession und Botho Strauß' Geschichtslosigkeit bleibt überraschend blaß, vielleicht weil Strauß' Remythisierung bei gleichzeitigem Spiel mit Mythos-Zitaten nicht mit Müllers Konzeption vom Mythos als Modell verglichen wird. Immerhin gibt es so etwas wie einen „roten Faden“: das schon in der „Einführung“ skizzierte Verhältnis von Individuum und Geschichte, wie es sich verändert, zunehmend problematisch wird, bei Brecht umkehrt und bei Heiner Müller auflöst.

Diese Rezension ist sicherlich u.a. auch so kritisch ausgefallen, weil ich zum einen hohe Erwartungen hatte und zum anderen die Verschriftlichung einer Vorlesung nicht einfach akzeptieren wollte. Wer sich mit aktuellen Fragestellungen an das Geschichtsdrama auseinandersetzen und wichtige (die wichtigsten?) Texte dieses Genres genauer kennenlernen will, der findet in dieser Publikation allemal vielfältige und genaue Informationen und präzise und differenzierte Interpretationen, wichtig vor allem angesichts des Verlustes von historischem Bewußtsein und der weit verbreiteten Negation von Geschichte auch in der Literatur und Literaturwissenschaft.

Anschrift des Verfassers:

Immengarten 5  
30177 Hannover



## Daniela Michaelis: Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung

Florian Vaßen

**Daniela Michaelis: Assoziales Theater und Friedenserziehung in der LehrerInnenbildung. Eine theoretische und praktische Grundlegung zu einer ganzheitlichen Form der Friedens- und Konfliktarbeit, Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, Bd. 582, Peter Lang Verlag: Frankfurt/M. u.a. 1994, 281 S., 79,-DM**

Als Theaterpädagoge und langjähriger Lehrstück-Praktiker schien mir diese Dissertation (Graz 1991) von großem Interesse, verspricht sie doch mit Hilfe von Brechts „Assozialem Theater“ eine „theoretische und praktische Grundlegung zu einer ganzheitlichen Form der Friedens- und Konfliktforschung“, d.h. die Untersuchung des Lehrstücks in einem für mich neuen Tätigkeitsbereich und einem mir bisher weitgehend unbekanntem Arbeitsfeld. Doch so interessant die Publikation im einzelnen sein mag, mein theaterpädagogisches Interesse wurde zunächst enttäuscht. Ich hatte wohl falsche Erwartungen, die aber sicherlich auch durch die Betonung des Assozialen Theaters im Titel hervorgerufen wurden.

Die Hervorhebung der Theaterpädagogik in dem dreigeteilten Titel wiederholt sich in Gliederung und Inhalt nur bedingt. In dem ersten Teil, der etwa ein Drittel des Gesamtumfangs ausmacht, werden sehr interessant Gewaltverhältnisse am Beispiel der Frau, die gesellschaftlichen Voraussetzungen zur Gewaltbereitschaft, der Aspekt „Konflikt“ sowie Annäherungen an den Begriff „Frieden“ untersucht. Eine Typologie von Gewalt wird dabei ebenso diskutiert wie der Aspekt „Friedfertigkeit“ und wie die Erziehung zur Konfliktfähigkeit, „Krisenlernen“, wie Steinweg es nennt.

Im zweiten Teil zeichnet die Vf. die Geschichte der Friedenspädagogik nach, analysiert verschiedene Definitionen der „Erziehung zum Frieden“, erläutert ihre Vorstellungen von einer „Erziehung zur Friedensfähigkeit“ und untersucht genauer die Microbereiche Familie und Schule.

Mit den „Gedanken zur Lehrerfriedensarbeit“ leitet die Vf. über zu dem dritten Teil, in dem sie zunächst Tendenzen und neue Trends der Lehrerfortbildung skizziert und dann im letzten Drittel der Veröffentlichung auf das Assoziale Theater, „eine theaterpädagogische Methode für

eine schulzentrierte Lehrerfortbildung“ kommt. Es geht der Vf. dabei „um den Versuch, die oben (...) angeführten Bereiche, wie Gewaltbereitschaft in uns und um uns sichtbarer, bewußter zu machen - und somit auch letztendlich veränderbar - mit einer Form des Lernens, die aus der Einseitigkeit des kognitiven Lernens und Erkennens herausführen soll.“ „Der Schwerpunkt des Themas wird ‚Gewalt; Konflikt‘ sein, das von verschiedenen Facetten mit einer klaren Struktur beleuchtet, körperlich spürbar und durch bewußtes Arbeiten an den Haltungen verständlicher werden kann.“ (S. 182f)

Aufbauend auf Steinweg und Scheller geht es der Vf. vor allem um innere und äußere Haltungen, um Asozialität und Gewaltphantasien. Die Lehrstück-Theorie selbst, gerade auch ihre Probleme und Widersprüche werden dabei jedoch kaum diskutiert (vgl. S. 185ff), geschweige denn Brechts Theorie und Praxis in ihrer Zeit (die Anmerkung 246 stiftet hier große Verwirrung!). Beides ist im Rahmen der hier vorliegenden Fragestellung sicherlich nicht in extenso notwendig, aber etwas mehr sollten auch LehrerInnen, die mit Michaelis Buch praktisch arbeiten wollen, über die Heterogenität, die Entwicklung und den heutigen Stand der Lehrstück-Theorie und Praxis erfahren. Diskutiert werden müßte auch, wo die Berührungspunkte und Schnittstellen, aber auch die Differenzen zwischen dem ganzheitlichen Ansatz der Gestaltpädagogik, den die Vf. - so wie ich es sehe - vertritt, und Brechts Lehrstück-Theorie liegen, Differenzen die meines Erachtens nicht zu unterschätzen sind.

Im folgenden wird auf über 40 Seiten sehr genau und ausführlich die „Methode des ‚asozialen Theaters‘“ dargestellt (ohne Hinweis auf Brechts Intention - wenn ich das nicht übersehen habe - wirken die drei Schreibweisen: „asozial“, „as(s)ozial“ und „assozial“ verwirrend!), vor allem das Wahrnehmen von „Situationen, Haltungen und Gesten“, d.h. Körper, Raum, Arbeit am Text, die verschiedenen Spielweisen, und die „Übersetzung in Alltagsszenen, Reflexion“ und „Verfremdung und Veränderung“. Das Gewaltverhältnis von Kaufmann und Kuli aus „Die Ausnahme und die Regel“ wird in Transfer-Szenen als Beziehung von Beamtem und Bittsteller, Polizist und Autofahrer, Offizier und Soldat,

## Daniela Michaelis: Assoziales Theater...

Mutter und Kind sowie Arzt und Patient durchgespielt, d.h. in dem "eher abstrakten Muster der Brechtszenen" findet man "Beziehungskonstellationen, Situationen, Handlungsabläufe aus dem eigenen Alltag" (Steinweg) wieder, so daß Gewaltzusammenhänge und Gewaltverhalten (auch eigenes) sichtbar werden. Die Produktivität dieser Vorgehensweise wird sehr schön deutlich; gleichwohl wäre auch hier eine Reflexion auf mögliche Probleme der Transfer-Methode von Nutzen gewesen. Besonders die gesteigerte Kreativität und die Persönlichkeits-"Stärkung" der LehrerInnen wird als Ergebnis hervorgehoben.

Verschiedene Erfahrungsberichte von TeilnehmerInnen ergänzen die Beschreibung der praktischen Lehrstückarbeit aus subjektiver Perspektive. Formulierungen einer Teilnehmerin wie z.B. „Seminare wie Theaterpädagogik“ oder die Bezeichnung „Selbsterfahrung“ (S. 259) lassen jedoch Zweifel aufkommen, ob die besondere Qualität des Lehrstücks im Vergleich zu anderen kreativen Methoden wie z.B. Töpfern, Musik machen etc. und im Vergleich mit psychologi-

schen Selbsterfahrungsseminaren klar genug herausgearbeitet worden ist.

Theaterpädagogik in der LehrerInnenfortbildung wie in der Friedenserziehung ist ohne Zweifel als Ergänzung zu rein kognitiven Vorgehensweisen von großem Nutzen und Brechts Lehrstück mit seiner kargen, aber doch poetischen Sprache, seiner mittleren Abstraktionsebene, seiner Konflikt- und Gewaltstruktur ist hier sicherlich besonders geeignet. Ich hätte mir jedoch gewünscht, daß die Spezifik der Lehrstück-Arbeit, die spezifischen Spielprozesse und die spezifische Gewalt-Erfahrung und -Verarbeitung deutlicher zum Ausdruck gekommen wären.

Ein Buch, das für die Friedenserziehung und speziell für LehrerInnen interessant und von praktischem Nutzen ist, für TheaterpädagogInnen dagegen wohl nur, wenn sie in diesem Bereich arbeiten wollen.

Anschrift des Verfassers:

Immengarten 5  
30177 Hannover

## Jürgen Fritz: Erlebnisspiele im Freien

Dagmar Dörger

**Jürgen Fritz: Erlebnisspiele im Freien, Mainz 1994, Matthias-Grünwald-Verlag, 116 Seiten, DM 32,-**

Im neuen Buch von Jürgen Fritz, „Erlebnisspiele im Freien“, geht es um Spiele im Freien mit viel Bewegung, die in einen größeren inhaltlichen Rahmen eingebettet sind und dadurch eine eigene Dynamik, Spannung und Intensität entwickeln können. „Erlebnisspiele sind gekennzeichnet durch die Intensität des Spiels und die Nachhaltigkeit der von diesem Spiel ausgehenden Wirkungen“ (S.7). Damit diese Intensität erreicht werden kann, ist allerdings eine sorgfältige Vorbereitung seitens der SpielleiterInnen notwendig. Dafür gibt es umfangreiche Anregungen; Fritz führt viele Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen an: Spielgeschichten, Olympiaden, Rallies, Abenteuerspiele. Alle Spiele sind selber ausprobiert und mit vielen nützlichen Tips am Rande und zahlreichen Literaturhinweisen versehen.

Die vorgestellten Spiele basieren auf einem spielpädagogischen Grundverständnis, bei dem es u.a. um Kooperation, Kommunikation, Sensibilisierung und Konstruktivität geht; es handelt sich nicht um jene Art konkurrativer Spiele, bei denen der Spaß auf Kosten der anderen geht, und die immer noch auf Freizeiten, Festen, am „bunten“ Abend verbreitet sind.

Die vorgestellten „Erlebnisspiele“ benötigen zum Teil einen personell wie materiell ziemlich hohen Aufwand, der aber für alle Beteiligten sicherlich lohnend ist. Das vorliegende Buch ist also sehr anregend für alle, die Freizeiten mit Gruppen organisieren und durchführen (Klassenfahrten, ...), d.h. ein Buch für LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen.

Anschrift der Verfasserin:

Fachhochschule Erfurt, Fachbereich Sozialwesen  
Altonaer Straße 25  
99085 Erfurt

# MusikTheater - TheaterMusik - MusikExil - ExilMusik

Joachim Lucchesi

Horst Weber (Hrsg.): *Musik in der Emigration 1933-1945*. Stuttgart, Weimar: Metzler 1994, 292 S.

Hanns-Werner Heister, Claudia Maurer Zenck, Peter Petersen (Hrsg.): *Musik im Exil*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1993, 523 S.

Milan Kuna: *Musik an der Grenze des Lebens*. Frankfurt/Main: Zweitausendeins 1993, S. 407 (mit zahlreichen Abb.)

Viktor Ullmann: *26 Kritiken über musikalische Veranstaltungen in Theresienstadt*. (Hrsg.): Ingo Schultz, Hamburg: von Bockel Verlag, Bd. 3, 1993, 139 S.

Ingo Schultz: *Verlorene Werke Viktor Ullmanns im Spiegel zeitgenössischer Presseberichte*, Hamburg: von Bockel Verlag, Bd. 4, 1994, 103 S.

Juan Allende-Blin (Hrsg.): *Musiktradition im Exil*, Köln: Bund-Verlag 1993 232 S.

Eckard John: *Musikbolschewismus*, Stuttgart, Weimar: Metzler 1994 437 S. (mit zahlreichen Abb.)

Pavel Haas, Hans Krása: *Streichquartette (Hawthorne String Quartett)* CD: DECCA 440 853-2

Ernst Krenek: *Jonny spielt auf (Gesamtaufnahme, Gewandhausorchester Leipzig/Lothar Zagrosek)*, CD: DECCA 436 631-2

„Kaum eine Disziplin außer der Medizin und der Jurisprudenz hat so lange gezögert, sich ihrer Vergangenheit während des sogenannten Dritten Reiches zu stellen, wie die Musikwissenschaft. Dies geschieht nun in einer Zeit, in der andere Disziplinen schon viel geleistet haben und obendrein erste Ermüdungserscheinungen in der Öffentlichkeit zu verzeichnen sind. (...) Der Überdruß ist unverkennbar, auch das schlechte Gewissen in ihm. Die Gegenwart sperrt sich gegen die Einsicht, daß es keine ‚Vergangenheitsbewältigung‘ gibt und klammert sich an dieses Schlagwort, mit dem das historische Bewußtsein davon betäubt werden soll, daß jede Vergangenheit in der Gegenwart aufbewahrt ist.“

Dies stellte Horst Weber auf dem Symposium „Musik in der Emigration 1933-1945“ fest, das im Juni 1992 an der Folkwang-Hochschule Essen stattfand und nun als Kongreßbericht bei Metzler erschienen ist (Zitat: S. 8)

Die fünfzehn Buchbeiträge konzentrieren sich auf zwei Schwerpunkte. Zum einen wird Zeitgeschichte anhand von Institutionsgeschichte beschrieben: die „Säuberung“ der Reichsmusikkammer, die Lage jüdischer Musikwissenschaftler an den Universitäten der Weimarer Zeit, die Gleichschaltung der Berliner Musikhochschule ab 1933, Musik im Jüdischen Kulturbund 1933-1941 sowie die Politisierung der Internationalen Gesellschaft für Neue Musik. Zum anderen widmen sich weitere Beiträge der Emigration in bestimmte Städte und Länder: Prag als Asylstadt 1918-1938, das Wirken deutscher Dirigenten in der Sowjetunion 1933-1945 sowie Einzelaspekte des französischen, italienischen und englischen Exils. Der angegebene Zeitraum im Titel des Buches läßt allerdings nicht vermuten, daß es noch Beiträge zu Emigranten bei den Darmstädter Ferienkursen für Neue Musik 1946-1951 sowie zu Remigranten in der DDR enthält. Dieser Sammelband ist von hohem wissenschaftlichen Niveau und stellt einen fundierten, facettenreichen Überblick zur Exilforschung dar.

Hiermit korrespondiert ein weiterer, im Fischer Verlag erschienener Band „Musik im Exil“, der dreiteilig angelegt ist. Im ersten mit „Biographien“ betitelten Teil werden in zwölf Beiträgen die Schicksale jüdischer und nichtjüdischer Künstler dargestellt, u.a. des Geigers Henry Meyer (dem späteren Mitglied des berühmten La Salle-Quartetts), der Dirigenten Hermann Scherchen und Fritz Busch oder des Mainzer Konservatoriumsdirektors, Musikschriftstellers und Komponisten Hans Gál. Im zweiten Abschnitt („Asylländer“) werden Österreich, Niederlande, Sowjetunion, Großbritannien, USA sowie Lateinamerika unter dem Aspekt des Musikerexils behandelt. Der dritte Teil („Kompositionen“) untersucht im Exil entstandene Werke von Schönberg, Bartók, Weill, Dessau, Wolpe und Eisler. Hier ist der Anspruch formuliert, wie Claudia Maurer Zenck in ihren Bemerkungen zu Schönbergs Klavierkonzert schreibt, „analytisch Exilforschung zu betreiben.“

MusikTheater - TheaterMusik - MusikExil - ExilMusik

Auch diese Publikation ist im Hinblick auf das wissenschaftliche Niveau der Beiträge, der Materialkenntnis der Autoren und der Darstellung bislang unbekannter Sachverhalts eine empfeh-

lenswerte Studie zur Exilforschung.

Waren in der bisher aufgeführten Literatur vorwiegend Exilanten der künstlerischen und wissenschaftlichen Prominenz beschrieben worden,

S | C | H | I | B | R | I  
 C | V | E | R | L | A | G  
 H | E | T | h | e | a | t | r | a | l | i | s | i | e | r | u | n | g | v | o | n | L | e | h | r | - | L | e | r | n | p | r | o | z | e | s | s | e | n  
 I | R  
 B | L  
 R | A  
 I | G

Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen

Prof. Dr. Gerd Koch

in der Reihe:  
 Innovative Hochschuldidaktik,  
 hrsgg. von Prof. Dr. Lutz von Werder



Zielgruppen:  
 Hochschullehrer,  
 Studenten und Mitarbeiter an den Hochschulen,  
 Tutoren,  
 Lehrer und Lernende in der Erwachsenenbildung

Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen  
 Gerd Koch u. a.



**Zum Buch:**

Das Leben in der "Risikogesellschaft" mit hohen Anforderungen an Individualisierungs-Künsten und -Zwängen wirkt sich auf die Herausbildung von Biographien aus. Dieses Thema greift das Buch auf und verweist auf die Aufgabe der Pädagogik, auf das Arrangieren von Bildungs- und/oder Sozialisationsprozessen an verschiedenen Lernorten - auch an den Hochschulen! Theater (und Spiel) ist als menschliches Vermögen zu sehen, sich Welt anzueignen und zu ergänzen. Auf einer anderen Betrachtungsebene wird an die Weite des Begriffes "hochschulisches Lernen und Lehren" erinnert, an die Poetik des Wissens. Das Buch "Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen" gibt praktisch-theoretische Anregungen als mögliches Gestaltungselement der Hochschuldidaktik.

## MusikTheater - TheaterMusik - MusikExil - ExilMusik

so ist mit dem erschütternden Buch von Milan Kuna („Musik an der Grenze des Lebens“) jenen böhmischen Musikern ein Denkmal gesetzt worden, welche die deutschen Konzentrationslager nicht überlebt haben. Singen und Musizieren, das Bilden von Lagerkapellen wird hier in der Doppelfunktion beschrieben: als Kraftreservoir, als Spender von Mut und Überlebensmut, als Moment des Widerstandes. Gleichzeitig ist Musik auch als SS-Zeremoniell für Hinrichtungen, Schläge und Folter, als tarnende Geräuschkulisse mißbraucht worden. Der Autor (der bei Ausstellungsvorhaben der Gedenkstätte Theresienstadt mitwirkte) beschreibt zudem die recht unterschiedliche Musikausübung in den Lagern Buchenwald, Dachau, Theresienstadt, Flossenbürg, Auschwitz und Mauthausen. Daß das reiche Musikleben in Theresienstadt besonders hervorgehoben wird, ist erklärlich durch die „Vorzeigefunktion“ des Lagers zum Zwecke nazistischer Propaganda. Hier wurde seitens der SS die ansonsten „entartete“ neue Musik ebenso geduldet, ja „gefördert“, wie der ebenfalls in „Reich“ verbotene Jazz. Hinzu kamen klassische Musikdarbietungen und Folklore. Doch Musik erklang auch bei den Besuchen des „Roten Kreuzes“ - „Normalität“ vortäuschend - wie auch im Propagandafilm „Der Führer schenkt den Juden eine Stadt“. Die Regie in diesem August 1944 gedrehten Lügenfilm führte der ebenfalls inhaftierte und dann in Auschwitz getötete Kurt Geron.

Vor einigen Jahren wurde der Förderverein „musica reanimata“ zur Wiederentdeckung NS-verfolgter Komponisten und ihrer Werke mit Sitz in Berlin gegründet (c/o Albrecht Dümling, Wielefstr. 59, 10551 Berlin). Der Verein „hat es sich zum Ziel gesetzt, an diese Musiker zu erinnern, ihre Werke in das öffentliche Konzertleben zu integrieren. Wenigstens posthum soll den Komponisten der ihnen gebührende Platz in der Musikgeschichte gegeben werden.“

Im Auftrag dieses Vereins wird nun in Hamburg seit einigen Jahren eine Schriftenreihe ediert, die zunächst an den in Auschwitz umgekommenen Prager Komponisten Viktor Ullmann (1898-1944) erinnern soll. Ullmann, ein hochbegabter Komponist, schrieb als Häftling in Theresienstadt zwischen 1943 und 1944 sechszwanzig (überlieferte) Kritiken über dortige musikalische Veranstaltungen. Sie sind ein eindringlicher, authentischer Hinweis auf das reiche, qualitativ anspruchsvolle und unter großen Opfern realisierte Musikleben im Lager. Ergänzend hierzu liefert

der vierte Band dieser Reihe einen Überblick zu Ullmanns verschollenen Kompositionen aus der Zeit vor seiner Verhaftung anhand zeitgenössischer Presseberichte im Prag der zwanziger Jahre. Beide Bände geben Auskunft über eine vernichtete Musik, die nur noch über wenige Dokumente erfahrbar ist.

„Zurück aus dem Vergessen“ ist der Untertitel des Buches „Musiktradition im Exil“, das der Komponist Juan Allende-Blin herausgegeben hat. Er konnte noch Zeugen der Zeitgeschichte befragen, wie die in die USA emigrierte Berliner Pianistin Grete Sultan und den nach England geflohenen Komponisten Berthold Goldschmidt. Auch dieses Buch gibt einen guten Einblick in das Kapitel der verdrängten und vergessenen Musikgeschichte.

Als ideologischer Kontext hierzu ist das Buch „Musikbolschewismus. Die Politisierung der Musik in Deutschland 1918-1938“ von Eckard John zu verstehen. Es liefert die Begriffsgeschichte und Analyse eines im wahrsten Sinn benutzten „Schlag“-Wortes. John weist darauf hin, daß dieser Begriff aus der ästhetischen Abwehrhaltung und konservativen Bekämpfung neuer Kunst um 1918 entstand und auch auf jene Werke angewendet wurde, die keineswegs in einem geographischen oder Sympathiezusammenhang mit der Sowjetunion standen. Gleichzeitig korrigiert der Autor Auffassungen, die den Terminus „Kultur bolschewismus“ mit nazistischen Denkmustern gleichsetzen. Er weist vielmehr darauf hin, daß sich der Begriff aus christlich-reaktionärem Denken herleite und bereits um 1930 häufig benutzt wurde. Hier ist ein fundierter, faktenreicher und neue Denksätze liefernder Beitrag zur Faschismusforschung entstanden, dem man eine ausführliche Diskussion wünscht.

Schließlich wäre, ergänzend zum geschriebenen Wort, noch ein Projekt des Labels DECCA zu nennen. Derjenige, welcher Musik der in den Publikationen genannten Komponisten hören möchte, sei auf die Reihe „Entartete Musik“ verwiesen. Eine CD mit Streichquartetten der zunächst in Theresienstadt inhaftierten und später in Auschwitz getöteten Komponisten Pavel Haas (1899-1944) und Hans Krása (1899-1944) ist bereits erschienen. Ebenfalls sind in dieser Reihe Opern-Gesamtaufnahmen von den emigrierten Komponisten Ernst Krenek („Jonny spielt auf“), Erich Wolfgang Korngold („Das

**MusikTheater - TheaterMusik - MusikExil - ExilMusik**

Wunder der Heliane“) und Berthold Goldschmidt („Der gewaltige Hahnrei“) zu finden. Besonders sei die englische CD „Theresienstadt. Die Musik 1941-44“ hervorgehoben (Romantic Robot), die eine Quelle ersten Ranges darstellt, sowie die beiden CDs mit Klavier- und Orchestermusik Viktor Ullmanns (Bayer Records).

Anschrift des Verfassers:

Bahnhofstraße 41a  
15732 Eichwalde

## **Ausblick: Bücher, die wir in den Korrespondenzen besprechen werden**

---

Geplant sind für die nächsten Ausgaben der Korrespondenzen Rezensionen unter anderem der folgenden Bücher:

- Sybille Baumbach u.a.: „Wo Wurzeln waren...“ und Stadtrundgänge. Hamburg 1993
- Gotthilf Gerhard Hiller/Hansjörg Kautter (Hrsg.): Chancen stiften. Langenau-Ulm 1990
- Horst Jesse: Die Lyrik Bertolt Brechts von 1914 - 1956. Frankfurt/M., u.a. 1994
- Detlef Kappert: Tanz zwischen Kunst und Therapie. Frankfurt/M. 1993
- Birgit Klosterkötter-Prisor (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik - Therapie. Remscheid 1994
- Gerd Koch (Hrsg.): Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Milow 1995
- Hajo Kurzenberger/Frank Matzke (Hrsg.): Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik, Universität Hildesheim 1994
- Günter Langer: Darsteller ohne Bühne. Anleitungen zum Rollenspiel im Unterricht. Zug 1989
- Hanne und Klaus Vack (Hrsg.): Politische und soziale Lernprozesse. Beerfelden 1993
- Zeitschrift für befreiende Pädagogik. Vertrieb: AG SPAK, Adlzreiter Str. 23, 80337 München
- Florian Vaßen/Klaus Hoffmann (Hrsg.): Theater und Schule. Konzepte und Materialien. o.O. (Hannover) o.J. (1995)

# *Dreigroschenheft*

## **Informationen zu Bert Brecht**

Bert Brecht wurde 1898 in Augsburg geboren.

Das einzige BB-Fanmagazin erscheint vierteljährlich zum Preis von 30 Pfennig.  
Info: Obstmarkt 11 - D 86150 Augsburg - Tel.: 0821 / 518804 - Fax: 0821 / 39136

## Ständige Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen

Hans-Wolfgang Nickel

Das Jahrestreffen fand statt in Berlin im Rahmen der Ferienkurse des Instituts für Spiel- und Theaterpädagogik in Zusammenarbeit mit den FHSs Berlin, Erfurt, Neubrandenburg und der BAG Spiel und Theater am 24. Februar 1995 von 18 bis 22 Uhr. Es wurde moderiert von Dagmar Dörger, ein Grußwort sprach Ulrike Hentschel von der BAG Spiel und Theater.

### Ergebnisse des Jahrestreffens sind:

1. Als *Name* wird festgelegt:  
Ständige Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen.
2. Die Ständige Konferenz hat das *Ziel*, sich jährlich einmal zu treffen, sich gegenseitig zu informieren und bildungs-, wissenschafts- und kulturpolitisch einzugreifen.
3. *Das nächste Treffen* ist vom 27. bis zum 29. 10. 1995 in *Stralsund*, zusammen mit der Jahrestagung des BUT (Bundesverband Theaterpädagogik; organisiert wird diese Jahrestagung von Hedwig Golpon u.a.). Arbeitsschwerpunkte des Treffens sind: Ausbildungsgänge an FHSs und Hochschulen/ Universitäten; Leistungsfähigkeit, Abschlüsse, Fragen des Selbstverständnisses im Verhältnis zu anderen Lehr- und Studiendisziplinen.
4. Als *weitere Treffen* sind vorgesehen:  
Ende des SS 1996 an der FHS Wiesbaden, Organisation Rita Rosen,  
Ende des SS 1997 an der Universität Hamburg, Organisation Hans Bollmann.
5. Ulrike Hentschel und Gerd Koch stellen das im Auftrag der BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater) erarbeitete *Kerncurriculum* vor. Ergänzungen, Kritik, Hinweise dazu sollten möglichst bald an die Verfasser geschickt werden. Überdies sollten Curricula bzw. curriculare Ansätze an FHSs an Gerd Koch geschickt werden (auch kurze Erfahrungsberichte mit den Curricula an den FHSs sind erwünscht).
6. In Greifswald wird das Kerncurriculum weiter diskutiert; es kann hoffentlich berichtet werden über organisatorische Schritte zur Realisierung (Gespräche in Bonn, ExpertInnenaussagen u.ä.).
7. Im Rahmen der Jahrestagung des BUT in Greifswald wird die Ständige Konferenz etwa fünf Stunden lang eigenständig für sich tagen; wahrscheinlich wird sie zum Teil im Plenum, zum Teil getrennt nach Fachhochschulen (zum Sozialpädagogik-Curriculum) und Hochschulen/Universitäten (Lehrerbildung?) tagen. Organisation der Ständigen Konferenz für Greifswald: Susanne Prinz. Thematisch wird die Ständige Konferenz sich mit den Fragen der BUT-Tagung auseinandersetzen. Dabei wird es einerseits Überschneidungen, andererseits Spezifikationen der behandelten Probleme geben.

Anschrift des Verfassers:

Hochschule der Künste  
Bundesallee 1-12  
10719 Berlin

## Theaterpädagogische Zentren - woher, wo, wohin?

Angela Gärtner

Theaterpädagogische Zentren - woher, wo, wohin? lautete die Leitfrage beim ersten Treffen der Theaterpädagogischen Zentren vom 16. bis zum 18. 3. 1995 im KREATIVHAUS der LAG Spiel und Theater Berlin e.V.

Eingeladen hatten der Bundesverband Theaterpädagogik (BUT), die Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (BAG Spiel und Theater) und das KREATIVHAUS.

## Theaterpädagogische Zentren - woher, wo, wohin?

Während dieses ersten bundesweiten Arbeitstreffens (im Kontext der Geschichte der Theaterpädagogischen Zentren) standen der Erfahrungsaustausch ebenso wie konzeptionelle und kulturpolitische Gedanken auf der Tagesordnung.

Vertreten waren die Theaterpädagogischen Zentren Mühlenberg-Hannover, Köln, Lingen, Erfurt, Stuttgart und Berlin (i.G.) sowie KollegIn-

In diesem Sinne werden die Theaterpädagogischen Zentren während der BUT-Tagung in Greifswald (27. 10. bis 29. 10. 1995) mit den Hochschulen und Fachhochschulen den Dialog aufnehmen.

Die Theaterpädagogischen Zentren sind nicht nur Orte, an denen fachlicher Service (von Ausleihangeboten über Beratung, Bibliothek, Ver-

mittlung von KollegInnen) ebenso wie innovative Projekte und Qualifizierung von MultiplikatorInnen ihre Berechtigung haben. Es sind zugleich die Adressen, bei denen die Suchenden immer eine kompetente Antwort erhalten, weil sich hier die Informationen aus der Region bündeln und fachlich zugeordnet werden. Die regionalen Anforderungen bzw. Bedarfennennungen bestimmen die Akzentuierung der jeweiligen Einrichtung und demzufolge auch die finanzielle Absicherung bzw. Existenzkämpfe.

Ein nächster Termin wurde nicht vereinbart, ist aber nach gewissen Vorarbeiten unab-

dingbar. Das ausführliche Tagungsprotokoll liegt bis zur BUT-Tagung in Halle Ende Juni vor.



nen, die ein TPZ ins Leben rufen wollen. Es herrschte eine angenehme, offene Arbeitsatmosphäre, in der das Suchen nach Gemeinsamkeiten ebenso seinen Platz hatte wie das Aufzeigen von Abgrenzungen. Konsens bestand darin, daß es wichtig sei, perspektivisch eine Position innerhalb der aktuellen bildungspolitischen Diskussion und der damit verbundenen Curriculum-Entwicklungen zu erarbeiten und zu vertreten.

Anschrift der Verfasserin:

KREATIVHAUS Berlin  
Wolliner Straße 18/19  
10435 Berlin

## Theater mit behinderten Kindern und Jugendlichen in Europa

Ein Theaterfest für Menschen mit und ohne Behinderung und eine Fachtagung für Kultur-/ Theaterpädagogen und Künstler, die in der Behindertenarbeit tätig sind, vom 2. - 5. November 1995 in Lingen (Ems) am TPZ

Ausgangspunkt: Am 3. Weltkindertheaterfest vom 1. - 9. April 1994 in Lingen nahm u.a. auch eine Gruppe von taubstummen Kindern und Jugendlichen aus Österreich teil. Die Gruppe überzeugte durch ihre darstellerische Kraft, Phantasie und Spielfreude. Die Kinder und Ju-



## Theater mit behinderten Kindern und Jugendlichen in Europa

gendlichen werden angeleitet von einem Lehrer für Taubstummensprache, der gleichzeitig auch Theaterpädagoge ist. Dies ist kein Einzelfall: Die Theaterarbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen ist endlich zu einem kulturpädagogischen Thema geworden. In Europa gibt es eine Reihe von Theaterprojekten mit und von Behinderten. Das Spektrum reicht daher vom offenen Spielangebot bis zur professionellen Inszenierung. Viele dieser Projekte verfolgen einen interdisziplinären Ansatz. In dem Zusammenwirken von Tanz, Musik, Bildender Kunst und Theater bietet sich die Möglichkeit der kreativen Arbeit mit den jeweiligen individuellen Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Menschen.

Mit diesen Feststellungen ist jedoch nicht gesagt, daß die Theaterarbeit mit behinderten Menschen zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Die vorhandenen Ansätze sind zum großen Teil der Öffentlichkeit nicht bekannt und die Zahl der für diese Form der Arbeit ausgebildeten und qualifizierten Künstler und Pädagogen ist zu gering, als daß man hier bereits von einer breiten Kulturbewegung sprechen könnte. Es handelt sich immer noch um Einzelbeispiele, die allerdings Mut machen können und Wege aufzeigen, welche pädagogische, künstlerische und therapeutische Qualität die Theaterarbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen haben kann.

Das Projekt gliedert sich in zwei Teile:

1. Ein Theaterfest von und für Menschen mit und ohne Behinderung. Es sollen fünf bis sechs Kinder- oder Jugendtheatergruppen aus vier

europäischen Ländern eingeladen werden, die ihre Theaterproduktionen und die Methoden ihrer theaterpädagogischen und künstlerischen Arbeit vorstellen. Bei den Gruppen handelt es sich um exemplarische Ansätze mit Menschen unterschiedlicher Behinderung. Die Gruppen sollen im Verlauf des Festivals in Form verschiedener Werkstattangebote die Möglichkeit des Austausches und gemeinsamen Lernens erhalten.

2. Eine Fachtagung von Künstlern/Künstlerinnen, Theaterpädagogen/Theaterpädagoginnen aus Europa, Menschen, die in entsprechenden Einrichtungen und Institutionen der Kulturarbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen tätig sind, sollen die Methoden ihrer Arbeit, ihr künstlerisches und pädagogisches Selbstverständnis vorstellen und im Kontext der im Rahmen des Festivals gezeigten Produktionen diskutieren.

Eine zweisprachige (deutsch/englisch) Dokumentation soll diese Ansätze vorstellen und gleichzeitig auch eine Handreichung sein für alle, die in diesem Bereich arbeiten.

Veranstalter ist das European Centre Européen/Europäisches Zentrum der International Amateur Theatre Association (aita/iata) in der Zusammenarbeit mit dem Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT) und verschiedenen regionalen und internationalen Einrichtungen und Verbänden der Behindertenarbeit. Das Projekt wird gefördert durch das Programm Helios II der Europäischen Union, durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und durch das Land Niedersachsen.

Leserbrief

**Betrifft: Sprache und Musik - Sprachmusik****Korrespondenzen Heft 22, 1994**

Lydia Dappen

Lieber Bernd Ruping,

ich freue mich sehr über die Veröffentlichung meines Artikels in einem sehr ansprechenden und interessanten Korrespondenzenheft.

Allerdings bin ich etwas erstaunt über die (unbeabsichtigten ??) Striche, die in meinem Artikel vorgenommen wurden. Vor allem der Satz „Hier zunächst ein paar Gedanken, die ich mir (...) in meiner Abschlußarbeit gemacht habe“ ist wesentlich! Durch Auslassen dieses Satzes wird der Inhalt des Artikels mißverständlich. Die theoretisch/praktischen Gedanken aus meiner Abschlußarbeit (z.B. „Die nächste Aufgabe würde lauten ...“ oder „Ein fröhliches Rumpelstilzchen könnte ...“), die z.T. auch im Konjunktiv verfaßt wurden, wirken nun wie das Protokoll des Work-Shops in Groß Munzel - sollten aber diesem Work-Shop gerade gegenübergestellt werden.

Dabei habe ich bereits im Layout meines Manuskriptes durch ein anderes Schriftbild (kursiv) genau gekennzeichnet, wo das Zitat meiner Arbeit beginnt („Es soll gezeigt werden, wie sich

Teilnehmer einem Text (...) nähern können“) und wo das Zitat endet („Vielleicht entsteht gleichzeitig noch eine passende Bewegungs-Choreographie dazu!“).

Bis dorthin handelt es sich ausschließlich um Ideen und Gedanken, die ich für meine Abschlußarbeit am Schreibtisch entwickelt habe. Die Beschreibung des Work-Shops in Groß-Munzel beginnt mit den Worten: „Tatsächlich entwarfen die Teilnehmer ...“ und stellt den letzten Abschnitt des Artikels dar.

Ich fände es gut, wenn Du diesen Brief in der nächsten Korrespondenzen-Ausgabe veröffentlichen könntest.

Herzlichen Dank und viele Grüße!

Lydia Dappen

Anschrift der Verfasserin:

Friedrich-Wilhelm-Straße 9  
12099 Berlin

# Kernecurriculum Theaterpädagogik

Vorgelegt von Ulrike Hentschel und Gerd Koch im September 1994

- A: Präambel
- B: Zu erwerbende Kompetenzen
- C: Lernfelder, Gegenstände und ihre Bearbeitung
- D: Studienstruktur
- E: Dauer des Studiums, Titel, Prüfungen
- F: Curriculum-Revision, Evaluation

Vorgelegt aufgrund der „Synopsis: Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Spiel- und Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland“ (U. Hentschel) und der sich daran anschließenden Diskussion während des Arbeitstreffens der BAG Spiel und Theater am 10. und 11. 06. 1994 in Hannover.

## A: Präambel

Das Studium heißt „Theaterpädagogik.“ Damit sind schon 2 Schwerpunkte benannt: Pädagogik und Theater. Ein Studium muß beide sinntragenden Begriffen gleichermaßen berücksichtigen.

Die Überlegungen zielen auf ein grundständiges Studium der Theaterpädagogik - nicht auf ein Nebenfach- oder Aufbaustudium.

Ein grundständiger Studiengang Theaterpädagogik beschäftigt sich nicht mit der Methodik und Didaktik von Theaterpädagogik in der Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern. Auch die psychologisch-therapeutische oder gar klinische Dimension des Theatralen oder Spielerischen ist nicht Aufgabenfeld dieses grundständigen Studienganges Theaterpädagogik. Hier wären die Studiengänge von Medizin und/oder Psychologie gefragt. Theaterpädagogik könnte dort in der Form eines Nebenfaches studiert werden.

Ein grundständiges Studium der Theaterpädagogik hat sich folgenden Fragen und Strukturproblemen zu stellen:

1. Wie kann mit der Vielfalt des für die spiel- und theaterpädagogische Ausbildung notwendigen Wissens und Könnens umgegangen werden, welche Möglichkeiten zur individuellen Differenzierung sind in einem Studienplan einzuarbeiten? (Problematik: die Struktur des Faches, Schnittpunkt verschiedener Teilgebiete, Gefahr von Oberflächlichkeit bzw. starker Vereinfachung).
2. Welche konstruktiven Möglichkeiten gibt es, mit der Schwierigkeit der Dreiteilung („Kunst - Pädagogik/Didaktik - Wissenschaft“) inner-

halb der Spiel- und Theaterpädagogik umzugehen [Struktur: Fähigkeiten und Fertigkeiten (ÜBEN) gegenüber Struktur: Kenntnisse (LERNEN/STUDIERN)]? Welche ungewöhnlichen Maßnahmen im Bereich der Studienorganisation sind denkbar?

3. Inwieweit sind tätigkeitsfeldspezifische Differenzierungen und Spezialisierungen - bedingt durch die unterschiedlichen Berufsfelder und -perspektiven von Theaterpädagogen/innen - innerhalb der Ausbildung notwendig und/oder wünschenswert?

Es geht in diesem Studiengang darum, eine sensible Balance zwischen dem intensiven Engagement im späteren Beruf und der Befähigung, sich überflüssig zu machen, kognitiv und erfahrungsorientiert zu gestalten. Damit ist der Erwerb personaler und medialer Befähigungen angesprochen, die nicht wie ein Rezept und rein technologisch anzutrainieren sind. Es gilt, das Studium als Ganzes zu einem Experimentierfeld für die Rollenentfaltung als TheaterpädagogIn zu konstituieren; denn Theaterpädagoginnen und -pädagogen sollen (andere und sich) zur Eigenständigkeit anleiten und sollen nicht in einem schlechten Sinne ‚pädagogisieren‘, sondern Hilfen zur Selbsthilfe und zur Stärkung des Expertentums anderer liefern. Zugleich soll der Theaterpädagoge/die Theaterpädagogin dort inspirativ sein, wo Inspiration bei Menschen etwas Kreatives auszulösen vermag: Hier sind Initialzündungen und Hilfen zur Entdeckung verkannter Potenzen zu geben - danach aber ist ebenso professionell ein Loslösen vom Klientel und ein Eigenständigwerden des Klientels zu

ermöglichen. All dies setzt Erfahrungen, Erlebnisfähigkeit, Behutsamkeit, Einfühlung und Kreativität voraus. Um mehr als nur den guten Willen dazu zu haben, sind selbsterfahrerische Dimensionen des Studiums Teil der Kompetenzausbildung; es kommen studien- und berufsorientierte Supervisionen und Übungen in der Selbstanalyse hinzu, um ungewollte Übertragungen (Projektionen) zu vermeiden.

Deutlich ist in diesem Studiengang zu machen, daß sein Fundament, sein Kern oder seine Struktur Theater ist. Dieses Gegenstandsfeld gilt es, als ein Kräftefeld zu verstehen, das Verschiedenes integriert und synthetisiert und aus dieser Mehrfachbestimmtheit erst sein Eigenes gewinnt. Das heißt für den Studiengang, daß er selbstreflexiv angelegt sein muß: Das Denken, Forschen und Korrigieren über den Tatbestand Theater muß in historischer, pragmatischer, systematischer, perspektivischer sowie aktueller Absicht integraler Studienbestandteil sein. Diese Aufgabe korrespondiert mit der Verpflichtung zur Curriculumrevision und Evaluation (s. u.)

Bei dem vorgelegten Vorschlag handelt es sich um ein *Kerncurriculum* für das Studium der Theaterpädagogik. Kerncurriculum soll heißen: Es werden 'essentials' definiert, die unverzichtbar sind, die aber der Erweiterung durch die je besonderen Verhältnissen an den einzelnen Hochschulen offenstehen bzw. ihrer sogar erst bedürfen, damit ein entfaltetes Studium geschehen kann.

Die beiden sinntragenden Begriffe „Theater“ und „Pädagogik“ haben unterschiedliche traditionelle, systematische und erfahrungs- bis erlebnisspezifische Konnotationen. Gemeinsam ist beiden, daß sie handlungsorientierte Disziplinen sind. Sie befinden sich auf einer mittleren Abstraktionsebene. Unterschiede bestehen traditio-

nell darin, daß das Theater eine *künstlerische* Disziplin darstellt, daß die in ihm Handelnden (abgesehen vom Publikum) Künstler sind. Alltagstheoretische Bemühungen von Künstlern (sog. Künstlertheorien) beinhalten - stärker als die sog. Theoretiker-Theorien - subjektive, erlebnishaft, spezielle, gegenstandsbezogene Dimensionen, auch Widersprüchliches bleibt erhalten. In manchen Dimensionen, namentlich den eben fürs Theater-Theoretisieren angeführten, ähnelt das pädagogische Theoretisieren dem theatralen. Unterschiede liegen in der Tatsache, daß Lehren und Lernen, also Pädagogik, ein staatlich verfaßter Akt ist, daß er sich zumeist in der Schule realisiert, daß er stark verrechtlicht, formalisiert ist und intentional ist. Ästhetisch-theatrale Dimensionen sind in der Pädagogik eher funktional, auch zufällig, (sogar in den ästhetischen Fächern kann die Vermittlungsweise des Gegenstandes, seine Erscheinungsform, ganz und gar ‚unkünstlerisch‘ sein.) Theater muß das Ästhetische intentional betrachten und elaborieren - das Pädagogische kann - im pädagogisch-schulischen Verständnis - peripher bleiben. Pädagogik liefert das Modell einer intentional betriebenen Sozialisation (mit Lernzielen, ihrer Kontrolle, mit gesellschaftlichen Plazierungen usw.); Theater liefert das Modell einer funktionalen, by-the-way-Sozialisation (mit starkem Erlebnischarakter, mit Wahrung und Förderung von Sinnlichkeit und subjektiven Momenten). Ist Theater eher ein Handlungsmodell mit ‚offenem Horizont‘, so Pädagogik (in seiner vom Lernort Schule dominierten Fassung) ein Handlungsmodell mit starker Zielgerichtetheit. - Hier wurde typologisch gesprochen, um mögliche *und* nötige Konfliktfelder innerhalb eines Ausbildungsganges für Theater *und* Pädagogik (gleich: Theaterpädagogik) zu signalisieren.

## B: Zu erwerbende Kompetenzen

Angesichts der sich in einem ständigen Wandel befindenden Berufswelt lassen sich die Kompetenzen der zukünftigen Theaterpädagog/innen nicht aus einer Analyse gegenwärtiger Berufsfelder ableiten. Anstatt Zielvorstellungen für eine zukünftige Berufspraxis aus möglicherweise unzuverlässigen Berufsfeldanalysen (Ist-Zustand) zu gewinnen, erscheint es umgekehrt sinnvoller, Kompetenzen anzustreben, die sich aus dem Studiengegenstand ergeben und die auf *potentielle* Berufsfelder (Soll-Zustand) ausstrahlen. Diese Entscheidung schließt eine Absage an ein allzu enges, situativ gebundenes Praxiswissen ein und strebt stattdessen ein breites Handlungswissen an sowie die Fähigkeit, vor dem Hintergrund theoretischer Reflexion in verschiedenen Praxisfel-

dern situationsangemessene Entscheidungen treffen zu können.

Ausgangspunkt aller zu erwerbenden Kompetenzen ist die Erfahrung von Spiel und Theater als einer sinn- und sinnhaften Erfahrung wesentlicher Grundstrategien menschlicher Kommunikation. Die am Beispiel der Grundstruktur theatraler Kommunikation zu erwerbenden Erfahrungen stellen die Grundlage der ästhetischen Bildung im Rahmen spiel- und theaterpädagogischer Arbeit dar wie beispielsweise:

- die Möglichkeit, konventionelle Bedeutungsgefüge durch theatrale Gestaltung neu- bzw. umzugestalten;

- die leibliche Erfahrung der Balance von Darstellen und Erleben im Spiel und damit verbundenen die Einbildungskraft zur Hervorbringung und Belebung einer imaginierten Wirklichkeit;
- das Angewiesensein auf die Präsenz eines Gegenüber und die „leibliche Wahrnehmung“ dieses Gegenüber;
- der Modus der produktiven Auseinandersetzung mit dem fremden, widerständigen Material, seine Aneignung ohne einseitige Anpassung an die eigene Vorstellungswelt;
- die Irritation und Verunsicherung der eigenen Vorstellung vom „Ich“ und von den anderen und das mögliche Scheitern an der gestalterischen Aufgabe. Anzustreben ist die Fähigkeit zur Übertragung dieser Kommunikationsstrukturen auf andere soziale Erfahrungsfelder (Transfer als „Mitlernen“).

Auf dieser Basis lassen sich Kompetenzen unterschiedlicher Komplexitätsgrade in den verschiedenen Handlungsbereichen der Spiel- und Theaterpädagogik (künstlerisch, theoretisch, pädagogisch-didaktisch) ableiten. Dabei handelt es sich um eine operationale Trennung, die die Verflochtenheit der einzelnen anzustrebenden Kompetenzen nicht wiederzugeben vermag.

### 1. Subjekt-Kompetenz

- Wahrnehmung, Analyse und Modifikation von Eigen- und Fremdverhalten;
- Fähigkeit zur „pädagogischen Bescheidenheit“, d.h. Eigentätigkeit anleiten wo nötig (inspirativ und konspirativ sein, stimulieren), sich selbst zurücknehmen wo möglich;
- Fähigkeit zur Kooperation, zur Entwicklung und Anregung innovativer („querliegender“) Vorstellungen.

### 2. Künstlerische Kompetenz

- allgemeine Spielfähigkeit, Improvisationsfähigkeit;
- Kenntnis der theatralen Gestaltungsmittel und Fähigkeit, diese angemessen und im Hinblick auf eine gezielte ästhetische Wirkung einzusetzen;
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Kunstgattungen.

### 3. Theoretische Kompetenz

- Überblick über die einschlägigen theoretischen Zusammenhänge;
- Fähigkeiten, aus der Vielzahl der theoretischen Erkenntnisse situationsangemessen auswählen zu können;
- Fähigkeit zur theoretisch-analytischen Reflexion über die bloße Aneignung von Theoriewissen hinaus.

### 4. Vermittlungskompetenz (methodisch-didaktische Kompetenz)

- Fähigkeit zur Vermittlung von Spielfähigkeit;
- Fähigkeit, psychische, soziale und ästhetische Faktoren in Spielprozessen und Theaterproduktionen aufeinander zu beziehen und auseinander zu entwickeln.

### 5. Technische/handwerkliche/organisatorische Kompetenz

- Fähigkeit, einschlägige technische Probleme erkennen und beurteilen zu können und die notwendigen Schritte zu ihrer Bewältigung zu ergreifen;
- Fähigkeiten, organisatorische Aufgaben in Bezug auf Gruppenprozesse und auf die Anforderungen theatraler Produktionen zu definieren und arbeitsteilig zu bewältigen; Fähigkeiten, Kooperationen über institutionelle Grenzen hinweg zu organisieren.

## C: Lernfelder, Gegenstände und ihre Bearbeitung

Lernfelder des Studiums sind: Theaterpraxis, Theatertheorie, Medialität unter besonderer Berücksichtigung des pädagogisch wirkenden Subjekts und Technik und Organisation.

Die Lernfelder ergeben sich aus der Struktur des Faches „Theaterpädagogik“ und aus den damit verbundenen zu erwerbenden Kompetenzen für die theaterpädagogisch Tätigen. Die den Lernfeldern zugeordneten Stichworte sind als Konkretisierungen zu verstehen.

### Lernfeld 1:

#### THEATERPRAXIS

- Körper- und Bewegungsarbeit,
- Atem, Stimme, Textarbeit,
- Improvisation und Darstellung, Rollenarbeit,
- Erzählen, szenisches Erzählen,
- Arbeit mit ästhetischen Medien (Material, Puppe, Figur, Maske, technische Medien, Ton, Licht usw.),

- Arbeit mit unterschiedlichen Theaterformen,
- Stückentwicklung, Inszenierungspraxis, Produktionsdramaturgie,
- ...

**Lernfeld 2:**

**THEATERTHEORIE**  
(und weitere theoretische Kenntnisse aus „Hilfswissenschaften“)

- Theatertheorie, insbesondere Ästhetik des Theaters
- Theatergeschichte, -stile, -formen, Geschichte des pädagogischen Theaters,
- Ästhetik des Gegenwartstheaters,
- Theorie ästhetischer Kommunikation,
- einschlägige Aspekte der Kulturtheorie, Dramentheorie, Literatur- und Kommunikationswissenschaft,
- ...

**Lernfeld 3:**

**MEDIALITÄT UND SUBJEKTIVITÄT**

- Wahrnehmung, Analyse und Modifikation von Eigen- und Fremdverhalten,
- Erkennen von individuellen und Gruppenstrukturen,
- Interaktion und Rollenspiel,
- Didaktik der Spielleitung: Planung, Durchführung, Reflexion und Analyse von Spieleinheiten,
- Erarbeitung einer (gruppenbezogenen) Auf-führung von der Ideenfindung bis zur Realisierung,
- ästhetische Bildung und Theaterpädagogik,
- einschlägige Kenntnisse aus Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Entwicklungspsychologie, Spieltheorie,
- ...

**Lernfeld 4:**

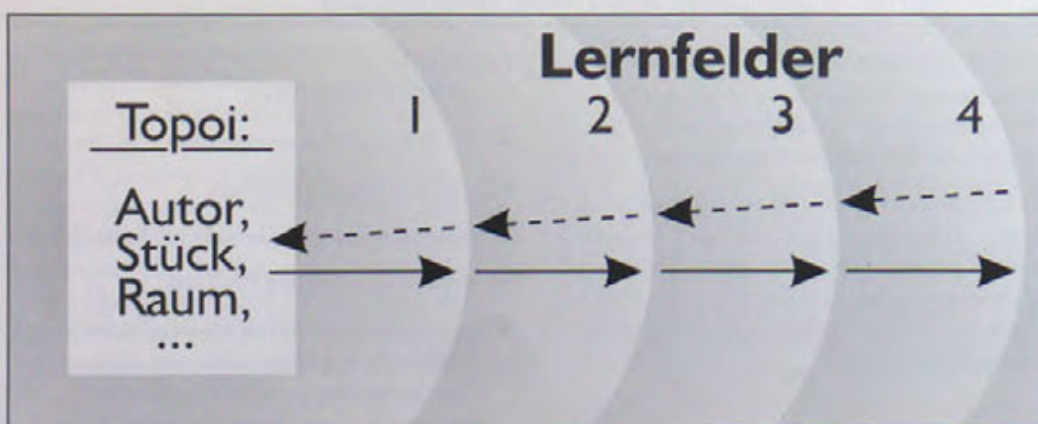
**TECHNIK UND ORGANISATION**

- Theatertechnik: Ton, Licht, Bühne usw.,
- Einsatzmöglichkeiten neuer technischer Medien im Theater,
- Kulturpolitik, Kulturmanagement,
- Projektentwicklung und Management, An-tragsverfahren,
- ...

Lerngegenstände müssen theorie-praktische Be-deutsamkeit in allen vier Feldern haben. Ihre Wahl erfolgt im Rahmen von Handlungsmög-lichkeiten im theater-künstlerischen Erfahrungszusammenhang.

Ein Problem ist, welche Exempla denn innerhalb eines Studienganges Theaterpädagogik zu finden wären? Es müssen Topoi (Negt) oder Kristallisa-tionen gefunden werden, die vieles in sich ber-gen, die Erfahrung am Exempel zulassen, die so-wohl pädagogisch wie theatral-künstlerisch be-deutsam sind, um die herum sich Projekte planen lassen, die konkretisieren, abstrahieren, pragma-tisch vorgehen lassen, die Attraktion und Inter-esse hervorrufen. Zu nennen wären beispielsweise abstraktere Kristallisationen, Topoi, wie: Raum, Zeit, Rhythmus, Person oder Handlung. Konkre-tere bzw. anschaulichere wären ein Medium (z.B. Maske), ein Theater-Text, ein Autor, ein Thema.

Die Bearbeitung der Exempla geschieht durch die Projektmethode des handlungsorientierten Lehrens und Lernens, durch theatrale Phantasie und exemplarisches und forschendes Lernen. Formal gesprochen: Um die Exempla oder To-poi kreisen konzentrisch die Anforderungen und Entfaltungsangebote aus den jeweiligen Lernfel-dern. Sie wiederum bestimmen die Topoi und Exempla genauer. Diese Organisation des Leh-rens und Lernens soll „handlungsmotivierende Strukturen in die chaotische Fülle der Informa-tionen und des Lehrstoffes“ (Oskar Negt) brin-gen.



## D: Studienstruktur

Die Studienstruktur ist von den Lernfeldern und Gegenständen grundiert. Systematisch gesprochen: Sie oszilliert zwischen Wissensaneignung und übendem Umgang. Interdisziplinarität, d. h. wechselseitige Verweisung von unterschiedlichen Lernfeldern wie Gegenständen und Techniken sind üblich, ebenso wird der synergetische Effekt des team-teaching genutzt (nicht zuletzt, weil Theaterpädagogik auch eine Gruppenpädagogik ist.)

Das Fachgebiet Theaterpädagogik ist im Schnittpunkt verschiedener Disziplinen angesiedelt und lebt fast ausschließlich von diesen „Zulieferdisziplinen“. Es ist allerdings dabei, eine eigene Fachtheorie, Fachwissenschaft und Fachterminologie zu entwickeln. Die Übernahme von theoretischen Beständen aus den unterschiedlichsten Wissensgebieten und Künsten stellt besondere Anforderungen an die Studienstruktur und an die Verschiedenartigkeit der Methoden des Studiengegenstandes „Theaterpädagogik“. Neben der Vielfalt der Gebiete stellt die Unterschiedlichkeit der einzelnen Bereiche eine weitere Besonderheit innerhalb der Theaterpädagogik dar. Die Dreiteilung des Gegenstandes in theoretische, künstlerische und pädagogische (methodisch-didaktische) Anteile muß sich auf die Studienorganisation und die Art und Weise der Vermittlung auswirken.

Entsprechend den unterschiedlichen Anforderungen, die die theoretische Auseinandersetzung, der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten theatraler und pädagogischer-didaktischer Art und die künstlerische Arbeit an das Lernen (Kenntnisse betreffend) bzw. Üben (Fähigkeiten betreffend) der Studierenden stellen, lassen sich die Studieninhalte entweder in Form von wöchentlichen Seminaren und (theoretisch-praktischen) Übungen vermitteln oder über einen kontinuierlichen Zeitraum als Projektarbeit organisieren. Die handlungsorientierten Methoden werden dabei einen Vorrang vor der eher seminaristischen Lernorganisation haben. Um eine Konkurrenz der unterschiedlichen Organisationsformen zu vermeiden, die sich leicht aus ihren verschiedenartigen Rhythmen und Anforderungen an die Studierenden ergibt, ist es not-

wendig, ein größtmögliches Maß an Flexibilität und Innovationsbereitschaft in Bezug auf den Studienaufbau und die Methodik der Theaterpädagogik zu zeigen. Neben den herkömmlichen Formen der Studienorganisation in Seminaren und Übungen ist dabei beispielsweise an folgende Möglichkeiten gedacht:

- Projektarbeit im Hinblick auf eine theatrale Präsentation,
- fach- und fachbereichsübergreifende Projekte auch über einen längeren Zeitraum (etwa zwei Semester: 1. Recherche, 2. Realisation),
- Wochenend- und Blockveranstaltungen,
- Praktika/Blockpraktika,
- Supervision,
- Projektarbeit/Werkstätten während der vorlesungsfreien Zeit („Ferienkurse“),
- Kooperation mit den kulturellen Einrichtungen der Region (Theater als Praxis-Ort, Mitarbeit bzw. Hospitation in einem Jugendtheaterprojekt, in freien Theatergruppen),
- Einrichtungen eines „Lerntheaters“/Laboratoriums.

Eine Differenzierung in Grund- und Hauptstudium ist von den Studieninhalten her nicht möglich, da eine Unterscheidung von basalen und komplexen Gegenständen nicht getroffen werden kann. Stattdessen ist der Studiengang so zu organisieren, daß individuell oder in kleinen Gruppen gewonnene Erfahrungen und Erkenntnissen immer wieder aufgegriffen und in komplexeren und breiter angelegten Arbeits- und Problemzusammenhängen vermittelt und eingebunden werden (Saul B. Robinsohn: „Spiralcurriculum“). Im Hinblick auf die primär handlungsorientierte Grundstruktur des Faches erscheint es dabei sinnvoll, an der praktischen Eigenerfahrung anzusetzen und über die systematische Reflexion dieser Praxis und ihrer theoretischen Problemstellungen bis hin zu den Möglichkeiten ihrer Vermittlung voranzuschreiten (vgl. Lernfelder und -gegenstände).

## E: Dauer des Studiums, Titel, Prüfungen

In Analogie zu den lehrerbildenden und Diplom- bzw. Magister-Studiengängen in Erziehungswissenschaft soll das Studium der Theaterpädagogik in der Regel 10 Semester dauern. Es umfaßt 80 bis 100 Semesterwochenstunden. Theaterpädagogik ist Staatsexamensfach und/ oder Diplom-

oder Magisterprüfungsgegenstand. (Abschluß: Diplom-Theaterpädagogin oder Theaterpädagoge M.A.) In der Regel wird das Staatsexamen Theaterpädagogik und ein weiteres didaktisches Fach umfassen und vornehmlich für das Arbeitsfeld Schule gedacht sein. Der Magister- und

Diplom-Abschluß in Theaterpädagogik wird vornehmlich für die außerschulischen Bildungsarbeit qualifizieren.

Prüfungen finden in den Lernfeldern Theaterwissenschaft, Kunst- und Kunstwissenschaft, Methodik und Technik sowie Medialität und Subjektivität statt. Theoretisch-praktische Abschlußleistungen sind zu bevorzugen. Punktueller Prüfungen sollen sich von der Lehr- und Lernstruktur des Studiums nicht grundsätzlich unterscheiden. Es wird generell in den Dimensionen von Erleben, Gestalten und Reflektieren geprüft,

wobei Akzentsetzungen und unterschiedliche Zeitmaße möglich sind.

Von den einzelnen Hochschulen und den hochschuldidaktischen, hochschulpolitischen wie arbeitsmarktpolitischen und Abnehmer-Wünschen hängen die jeweiligen Ausprägungen des Studiums ab, z.B. wie weit Studienanteile zum Pflicht- oder Wahlbereich gehören und mit welcher Semesterwochenstundenanzahl sie jeweils gelehrt werden. Ebenfalls zu berücksichtigen sind die möglicherweise unterschiedlichen Einbindungen in verschiedene Fachbereiche oder Institute.

## F: Curriculum-Revision, Evaluation

Jeder Studiendurchgang soll evaluiert werden, so daß eine permanente Curriculum-Revision konstitutioneller Bestandteil des Studiengangs ist. Vorstellbar ist solches Verfahren: jedes Studium endet mit einem Colloquium in hochschuldidaktisch-kritischer Absicht: Rückblick auf das Gesamtstudium durch Lehrende und Lernende und Mitglieder aus Arbeitsfeldern der kulturellen Praxis, in denen die Studierenden Praktika absolvierten. Eine weitere Möglichkeit der Evaluation besteht in der Vergabe von Beurteilungen der Lernveranstaltungen durch die Studierenden. Eine dritte Aufgabe besteht darin, die berufliche Laufbahn von Absolventinnen zu verfolgen. Hierzu werden nach dem ersten, spätestens nach dem zweiten Studiendurchlauf spezielle Seminare

eingerrichtet, zu denen Absolventen und Arbeitgeber bzw. Berufsforscher eingeladen werden. Auch aus solchen Seminaren können Abschlußarbeiten entstehen, deren theoretisch-praktische Ergebnisse in die Revision des Studienangebotes einfließen. Solche studien- und berufsreflexiven Forschungs-, Lehr- und Interventionsveranstaltungen *üben* zugleich den Transfer des *speziell* Gelernten auf andere Aufgabenfelder *mit*, z. B. Konturierung von Arbeitsplätzen, Zuschneidung von Tätigkeitsfeldern, Projekt-Management. Neben dem Speziellen wird also etwas Generelles mitgelernt, ein Transfer dieses Generellen (also Planungs-, Perspektive- und Reflexionsvermögen); ein Lernen in Zusammenhängen.

Anschrift der Verfasserin:  
Kolonnenstraße 27  
10829 Berlin

Anschrift des Verfassers:  
Alice-Salomon-Fachhochschule  
Karl-Schrader-Straße 6  
10781 Berlin



## Veranstaltungshinweise

### 7. Internationales Fest der Puppen

vom 30. 8. bis zum 3. 9. 1995 in Lingen

Ort: Theaterpädagogischen Zentrum, Universitätsplatz 5-6, 49808 Lingen, Tel.: 0591 - 50 33 oder - 50 34

### 10. Bundestagung Theaterpädagogik

*Programme, Profile, Perspektiven: theaterpädagogische Bildung in der Diskussion.*

27.-29.10.1995 in Stralsund

**Das Programm:**

Freitag, 27.10.1995

16.00 Uhr

#### Eröffnung der Tagung - Begrüßung

- Ansprache der Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern, *Regine Marquardt* (angefragt)
- Chancen und Probleme einer neuen Bildungspolitik. Darstellendes Spiel: Nur etwas für Enthusiasten? *Hedwig Golpon, Universität Greifswald, Brigitte Keuchel, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern*
- Die theaterpädagogische Bildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland - Historie und Chancen. *Prof. Gerd Koch, Berlin*

19.00 - ca. 21.30 Uhr

#### Der konzeptionelle Blick

Die aktuelle theaterpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, gesehen durch die Brille der Bildungskonzeption des Bundesverbandes Theaterpädagogik und des Kerncurriculums der AG Theaterpädagogik in der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater. *Ulrike Hentschel, Berlin, Dr. Bernd Raping, Lingen.* Mit anschließender Nachfragemöglichkeit.

Sonnabend, 28.10.1995

9.00 - 11.15 Uhr

#### Mitgliederversammlung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.

11.30 Uhr

#### Der institutionelle Blick

Konzeption und Rezeption - Über die Brauchbarkeit der in den referierten Bildungspapieren ausgewiesenen Kriterien aus der Sicht verschiedener Bildungsinstitutionen

1. Hochschule der Künste, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik Berlin, *Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel*

2. Fachhochschulen. *Ulrike Hanks, FHS Neubrandenburg*

3. Modellstudiengang Darstellendes Spiel, *Dr. Susanne Prinz, Universität Greifswald*

4. Theaterpädagogische Zentren, *Uwe Schäfer-Remmels, TPZ Köln*

5. Spielstatt Ulm - Fachschule für Theaterpädagogik, *Dr. Harald Schneider*

6. Akademien, *Gitta Martens, Akademie Remscheid*

16.30 Uhr

#### Der visionäre Blick

Zukunftswerkstatt - Theaterpädagogische Bildungsgänge zwischen Programmatik, Anforderungen und Marktchancen. Arbeitsgruppen

19.00 Uhr

#### Abendvorstellung

im Theater Vorpommern, Stralsund, im Anschluß: Buffet und informeller Austausch

Sonntag, 29.10.1995

9.30 Uhr

#### Fortsetzung der Zukunftswerkstatt in Arbeitsgruppen

11.30 Uhr

#### Plenum

Ideenschmiede und Realisierungschance - Konsequenzen, Strategien und Aktionspläne aus den Arbeitsgruppen. Bilanz der Tagung, Tagungskritik

12.30 Uhr

Ende der Tagung

#### Informationen

**Übernachtung:** Exklusive Unterbringung auf einem Hotelschiff mit Seeblick. Kurze Wege durch den historischen Stadtkern von Stralsund. Die Preise für die Doppelbettkabinen (mit Dusche und WC) betragen bei Zweierbelegung 45,- DM pro Person. Auf Wunsch sind auch Einzelzimmer für 80,- DM zu buchen. Für Teilnehmer, die eher kommen und die Hansestadt Stralsund mit ihren nahegelegenen Inseln Rügen und Hiddensee genießen wollen, ist dies bei rechtzeitiger Absprache möglich. (Nach Bewilligung der Fördermittel können voraussichtlich Anteile der Übernachtungskosten zurückerstattet werden.)

Sparvariante: Einige Betten sind in der zentral gelegenen Jugendherberge reserviert. (12,- DM

## Veranstaltungshinweise

zzgl. 5,- DM für Frühstück und 6,- DM für Bettwäsche.)

**Teilnahmebeitrag:** Es wird ein Teilnahmebeitrag von 120,- DM erhoben, für Mitglieder des BUT 80,- DM. Die Tagungskarte kostet für Freitag und Sonntag jeweils 30,- DM und für Sonnabend 40,- DM. Der Theaterbesuch findet zum Vorzugspreis von 10,- DM pro Karte statt.

**Örtlichkeiten:** Die 10. Bundestagung Theaterpädagogik ist zu Gast in der Jugendkunstschule Stralsund, im Scheesaal des Kulturamtes und im Theater Vorpommern.

**Treffpunkt:** Jugendkunstschule Stralsund, Nelkenhagen 5, 18439 Stralsund (Stadtzentrum)

**Tagungsbüro:** siehe o.g. Adresse. 14 Tage vor der Tagung von 10.00 bis 15.00 Uhr telefonisch unter der Nummer 03831 - 28 07 86 erreichbar.

**Anmeldung:** Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Geschäftsstelle Turmstr. 7, 50733 Köln, Tel.: 0221 - 739 09 99. Rückfragen auch bei Hedwig Golpon, Tel.: 03834 - 27 86 oder - 84 42 23

**Anmerkungen zum Programm:** Für alle KollegInnen, die am Sonnabendvormittag nicht an der Bundestagung Theaterpädagogik teilnehmen, steht selbstverständlich das Café mit seiner Informationsbörse zum Austausch offen. Im Anschluß an die 10. Bundestagung trifft sich die Ständige Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen zur abschließenden Beratung.

### Internationales Theaterfest und Fachtagung

Vom 2. - 5. November 1995 in Lingen (Ems)

Theater mit behinderten Kindern und Jugendlichen in Europa - Ein Theaterfest für Menschen mit und ohne Behinderung und eine Fachtagung für Kultur-/Theaterpädagogen und Künstler, die in der Behindertenarbeit tätig sind.

### Ständige Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen

vom 27. bis zum 29. 10. 1995 in Stralsund.

Kontakt: Dr. Susanne Prinz, Modellstudiengang Darstellung des Spiel, Bahnhofstraße 46/47, 17489 Greifswald

### Reduktion auf das Wesentliche

Theaterpädagogischer workshop der Gesellschaft für Theaterpädagogik vom 10. - 12. November 1995 in Groß Munzel bei Hannover.

Anmeldungen und Informationen: Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, 30167 Hannover

### Masken in der Theaterpädagogik

Berufsbegleitende eineinhalbjährige theaterpädagogische Fortbildung für Pädagoginnen und Pädagogen aller Tätigkeitsfelder

Ein Angebot des Theaterpädagogischen Zentrums Köln e.V.

Leitung: Hein Haun, Christine Karge

Voraussichtlicher Beginn: Januar 1996

Die Fortbildung füllt eine Lücke im theaterpädagogischen Angebot des Landes. Denn sie ist das einzige theaterpädagogische Angebot in NRW, das sich tiefergehend mit dem Phänomen Maske in Spiel und Theater befaßt und das sowohl die künstlerische Gestaltungskraft der Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch Eigenerfahrung fördern möchte als auch einer konkreten Praxis zuarbeitet, in der persönlichkeitsbildende, sozialkulturelle und/ oder sozialpädagogisch-therapeutische Aspekte relevant sind. Zentraler Angelpunkt aller künstlerischen und reflektierenden Momente ist die pädagogische Bedeutung, die eine solche Arbeit mit einer jeweiligen Bezugsgruppe haben kann. Im Vordergrund der Fortbildung steht also ihr Praxisbezug.

Die Fortbildung organisiert sich in einem Curriculum von sechs Quartalen mit unterschiedlichen zeitlichen Gittern. Abendveranstaltungen, Tages- und Wochenendprogramme, Kompaktwochen, Beratungstermine und "Heimarbeit" sind in unregelmäßiger Folge angesetzt.

## Veranstaltungshinweise

Die einzelnen Fächer und Qualifikationen betreffen folgende Bereiche:

- Theatralische und theaterpädagogische Grundlagen
- Unterschiedliche Techniken des Maskenbaus

Anmeldung und weitergehende Auskünfte sowie Anforderung eines ausführlichen Fortbildungsprogramms (gegen Voreinsendung eines mit DM 3,- frankierten Rückumschlags) im Theaterpädagogischen Zentrum Köln e.V., Inge Münzner, Turmstr. 7, 50 733 Köln, Tel.: 0221/ 739 04 52



- Bewegung/ Körperarbeit
- Projektarbeit mit einer Praxisgruppe
- Kulturgeschichte und Theatertheorie der Maske
- Erarbeitung und Aufführung eines Maskentheaterstücks
- Öffentlichkeitsarbeit
- Reflexion und Transfer.

Die Kernzeiten umfassen rund 320 Unterrichtsstunden, zuzüglich rund 80 Stunden der Anwendung und Übung und etwa 8 Stunden individueller Praxisberatung.

Die Kompaktwochen (eine außerhalb der NRW-Schulferien, eine in den NRW-Sommerferien) sind als Bildungsurlaub beantragt. Der Regierungspräsident Köln unterstützt die Teilnahme von Lehrern und Lehrerinnen an der Fortbildung.

Die Fortbildung orientiert sich an der Bildungskonzeption des Bundesverbandes Theaterpädagogik. Der erfolgreiche Abschluß der Fortbildung wird mit einem Zertifikat bestätigt.

Kosten der Fortbildung: DM 240,- monatlich

### Körper - Bewegung - Bilder

Der Körper als neue Metapher des Theaters

6. Internationales Theaterseminar vom 8. - 12. 1. 1996 in der Akademie Remscheid

Für Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen sowie Schauspieler und Schauspielerinnen mit fundierter Praxiserfahrung.

Zentrales Thema des Seminars ist der Körper als Ort der Erinnerung, als eigene Sprache, die im Verbund mit den anderen Zeichen der Bühne das Wort in die zweite Reihe verweist.

Angeboten werden vier Workshops unter Leitung von:

**Rahim Buchan**, Leiter des Roma-Theaters „Pralipe“ und Regisseur u.a. der Inszenierungen „Bluthochzeit“ und „Othello“;

**Cristina Castrillo**, argentinische Theaterlehrerin in der Schweiz und Regisseurin u.a. der Inszenierung „Frieda Kahlo“;

**Marcel Cremer**, Leiter des Kinder- und Jugendtheaters „Agora“ in Belgien und Regisseur u.a. der Inszenierungen „Der stumme See“ und „VW“ (=Valentin/Waits) zusammen mit dem „Brausepaul“-Ensemble,

**Debby Growald**, brasilianische Tänzerin und Choreografin, Gründerin des Ensembles „Bahia“, lebt in Paris und begleitet die Arbeit des „Theatre du Soleil“ von Ariane Mnouchkine in der tänzerisch-darstellerischen Ausbildung.

Nähere Informationen beim Theaterpädagogischen Zentrum Köln e.V., Genter Straße 23, 50672 Köln, Tel.: 0221 - 52 17 18 oder der Akademie Remscheid, Gitta Martens, Kuppe Istein 34, 42857 Remscheid, Tel.: 02191 - 79 40

## Im 11. Jahrgang: **KORRESPONDENZEN** Zeitschrift für Theaterpädagogik

Folgende Ausgaben können noch in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik angefordert werden:

Heft 5: Theater: Prozesse – Produktionen (DM 8,-)

Heft 6: Musik und Theater (DM 8,-)

Heft 7/8: Lach-Theater (DM 12,-)

Heft 9/10: Theaterprodukte: Reflexionen aus der Praxis (DM 12,-)

Heft 11/12/13: Spiel-Versuch 1991: Das Badener Lehrstück vom Einverständnis (1929) (DM 12,-)

## Materialienhefte der LAG

11 Spiel und Natur

Möglichkeiten, mit einem Thema spielerisch umzugehen

12 Zur Dramaturgie des Amateurtheaters

Bemerkungen zu Aufführungen des Theatertreffens der Jugend Berlin und zur Theaterwoche Korbach

13 Spiel und Theater in Israel

Zwei Reiseberichte, darunter das Programm der Berliner LAG-Gruppe in Israel

14 Der Spielleiter zwischen Pädagogik, Wissenschaft und Kunst

Eine theoretische Auseinandersetzung mit vielen klugen Sprüchen

15 Spiel und Theater in der Türkei

Ein Kongreßbericht mit weiteren Materialien

16 Soldatenglück oder Spiel und Geschichte

Spiele zur Einführung in die Minna von Barnhelm von Lessing und zum Umgehen mit Geschichte überhaupt

23 Spiel und Theater mit Grundschulern

Werkstattberichte; Spielen mit Umweltproblematik (1990)

24 Singapore - ein Modell

Spiel und Theater in einem Entwicklungsland (1990)

25/26 Spiel und Theater in Berlin und den neuen Bundesländern

## Noch zu haben!

Heft 14 Spuren entdecken - sichern - verfolgen (DM 8,-)

Heft 15: Die ganze Welt ist eine Bühne... Mit Beiträgen aus Brasilien, Deutschland, Frankreich, Nordirland, Portugal, USA (DM 8,-)

Heft 17/18: Ohne Körper geht nichts (DM 8,-)

Heft 19/20/21: Brechts Lehrstücke (DM 12,-)

Heft 22: Sprechen, Sprache, Gestalten (DM 8,-)

Bestelladresse: Bundesverband Theaterpädagogik e.V.,  
Turmstraße 7, 50733 Köln

## Dreigroschenheft

Informationen zu Bert Brecht

Das einzige BB-Fanmagazin erscheint vierteljährlich zum Preis von 30 Pfennig.

Info: Obstmarkt 11, D-86152 Augsburg,  
Tel.: 0821 - 51 88 04, Fax: 0821 - 391 36

*Bert Brecht wurde 1898 in Augsburg geboren.*

28/29 Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen (Doppelheft, 1992)

30 Forderungen, Empfehlungen, Vorschläge  
Zu Spiel und Theater in der gegenwärtigen Gesellschaft (1993)

31 Improvisation I: Grundlagen (1993)

*Sonderheft:* M. Hayneccius: Almansor  
Ein Schultheaterstück von 1582

32 „grenzüberschreitungen“

Spiel und Theateraktionen im Kita-Alltag, hg. vom KREATIVHAUS der LAG (1994)

33 Bis auf weiteres... „freundlich“

Atmosphärisches aus Theater und Pädagogik

Als weitere Themen sind geplant: Spiel und Theater in der Türkei II, Spiel und Theater in der Schweiz, Improvisation II, Kultur und Spiel, Theater im Kibbuz. Weitere Themenvorschläge sind willkommen.

Jährlich erscheinen zwei Hefte für je DM 5,- (Doppelheft DM 10,-). Für Mitglieder im Mitgliedsbeitrag inbegriffen.  
Bestelladresse: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater,  
Wolliner Straße 18/19, 10435 Berlin