

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



[Redacted text]

Shakespeare gestalten

Die
Jugendclubs
in Theatern
Landestreffen 1996

Inhaltsverzeichnis:

Korrespondenzen, Heft 29/30, Oktober 1997

Teil 1: Intro

Bernd Ruping: Editorial	1
Dorothea Hilliger-Ache: Mein Selbstverständnis als Theaterpädagogin	5

Teil 2: Shakespeare gestalten

Norbert Kentrup: Shakespeare-lectures	9
Jakob Jenisch: Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont	27
Hans-Joachim Wiese: Der genuine Warencharakter des <i>Globe-Theatre</i>	41
Klaus Thiele: Die Welt ist rasend, und rasend ist die Liebe	44
Alexandra Scharnow: Trommeln für Shakespeare	48
Wolfgang Sting: Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt	51
Susanne Schmidt: Was haben Blondinen und Shakespeare gemeinsam?	56
Shakespeare-Fotostory	59
Bernd Ruping: Kriterien für das Gelingen internationaler Jugend-Theater-Werkstätten	60
Kathleen Breen: A festive scene (engl.)	65

Teil 3: Jugendclub-Treff in Senftenberg (Redaktion: Peter Galka/Raimund Finke)

Peter Galka: Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen	71
Karin Hobinka: Die Bandbreite: Bericht über die Jury-Arbeit	77
Gudrun Bahrmann: Ankommen in Senftenberg	79
Marlis Leibitzki: Das Theaternü: Inszenierungen von Braunschweig bis Zeitz	79
Marlis Jeske: Füttere mein Ego: Ich-Welten von Jugendlichen als Workshop-Thema	83
Alex, Anne u.a.: Senf dazu: Die Zeitung zum Treffen	84
Herbert Enge: Jugendclubs an Theatern machen Geschichte(n)	85

Teil 4: SPIEL und THEATER an den Hochschulen (Redaktion: Hans Bollmann)

Hans Bollmann: Ständige Konferenz SPIEL und THEATER an den Hochschulen	87
Hermann Lange: Statement: Aus Anlaß des Kolloquiums „Spiel und Theater in der Schule“	88
Maria Peters: Bewegungen im Dazwischen	91
Arno Combe: Unterricht als Inszenierung (Thesen)	92

Aktuelle Publikationen 94

Teil 5: Korrespondenzen

Helga Daniels: Annäherung an Supervision	95
Rainer E. Zimmermann: Aspekte verallgemeinerter Ästhetikproduktion	98

Teil 6: Rezensionen

Elinor Lippert: Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis	101
Gitta Martens: Jakob Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen	106
Gerd Koch: Johannes Beck e.a.: Tragt Masken, schont das eigene Gesicht	107
Gerd Koch: Theater als Vermittlung von Weiterfahrung	108
Helga Daniels: Jonathan Fox: Renaissance einer alten Tradition. Playback Theater	109

Teil 7: Veranstaltungshinweise 111

Es stellen sich vor: die Herausgeber 117

Impressum / Bildnachweis	8
--------------------------------	---

„Dichtung ist, was eintrifft.“

(Peter Brombacher)

Die Art-Deco-Häuser am Strand von Verona Beach schaffen „Miami Vice“-Ambiente. Ein Teenie in Designerklamotten wird verfolgt von High-Tech-Hubschraubern. „Lovefool“, singen die Cardigans und landen in den TopTen. Vorm Hause von Demi Moore erwischt ein deutscher Paparazzi Leonardo DiCaprio, Bruce Willis ist sauer.

Das tertium comparationis?

Janna, 13 Jahre jung, zögert keine Sekunde: „William Shakespeare“. Der Vater wundert sich nicht, denn die Tochter war tags zuvor im Kino. Angesagt ist „Romeo und Julia“, in der Regie von Baz Luhrmann, mit eben jenem Leonardo DiCaprio in der männlichen Hauptrolle, als Julia an seiner Seite Claire Danes, den Kids bekannt aus der TV-Soap-Opera „Willkommen im Leben“. Zwischen „Theatralik und Gangsterposen“ zeigt sich „das zärtlichste Paar seit Aids und Ehetrend“ – eine „Pulp-Slacker-Version von ‚Romeo & Julia‘ für die MTV- und Streetball-Generation“ (Rolling Stone, 3/1997). Auch BRAVO ist einverstanden: „Die siebte Kino-Version der tragischen Liebesgeschichte mit Punks und Drogen sprengt alle klassischen Ketten: Dieses packende Drama spielt in der Gegenwart – mit 95% des Originaltextes!“ (März 97) Die Fünf-Takt-Rhythmen Shakespeares behaupten sich dabei kühn vor den Soundkulissen von Radiohead, Garbage oder Stina Nordenstam: Got the feeling?

„Shakespeare“, so das Rock-Magazin Rolling Stone, „wäre der Popstar unter den Drehbuchautoren“ (3/1997). Posthum bleibt er auch so der meistverfilmte Dramatiker, nicht zuletzt wegen Kenneth Branagh, der sich nach „Heinrich V.“, nach „Viel Lärm um nichts“ und einem verspielten „Wintertraum“ nun entschlossen den „Hamlet“ vorgenommen hat: vier Stunden im 70mm-Format, „das schafft überwältigende Bilder und atemberaubende Tableaus“ (Rolling Stone 6/1997). Es spielen mit: Kate Winslet, Charlton Heston, Billy Crystal, Robin Williams, Jack Lemmon, Gerard Depardieu. Al Pacino nicht, denn der begab sich schon im Januar auf die „Suche nach Richard“: In Interviews und Spielszenen mit (natürlich:) Kenneth Branagh, Winona Ryder oder Kevin Spacey diskutiert, rezitiert, parodiert er Shakespeares „Richard III.“, beschwätzt er Passanten, kalauert er über England, Kino und – ja: Theater. „Ein kurioses ‚Making of...‘, das den dreisten Duft eines selbstverliebten Schelms dokumentiert.“ (Rolling Stone, 1/1997)

Keine Frage, Shakespeare ist in, Shakespeare überwindet den Graben zwischen den E- und U-Lagern, und als arte die Aktualität Shakespeares am 22. April mit mehreren Beiträgen feierte, war diese in den pop-art-Kolumnen von Rolling Stone und BRAVO schon längst bestätigt.

Am 14. Juni dieses Jahres materialisierte sich diese Aktualität mit der Einweihung des „Internationalen Shakespeare Globe Centers London“ auf ganz andere Weise: Nach vierzigjähriger Traum- und neunjähriger Bauzeit (wieder-) entstand die klassische Architektur des „wooden O“ der Shakespeare-Zeit und mit ihr ein Zentrum, an dem sich professionelle Theatermacher und -Pädagogen, Zuschauer und Wissenschaftler, Schüler und Studenten aus der ganzen Welt treffen können, um Shakespeare in der Praxis zu erfahren (s.u., S. 14-15). Das integrierte „Globe Education Centre“ mit seinem Leiter Patrick Spottiswoode hat die Aufgabe, diese Erfahrungen an Schulen, Universitäten und Theaterpädagogische Zentren weiterzuvermitteln; die Kooperation mit Deutschland sichert Heinz Abeling, der auch Studienfahrten mit Übernachtung im „Shakespeare-Hotel“ organisiert. (s.u., S. 16-19).

„Shakespeare spielen, ist für mich wie Rockmusik: der direkte körperliche Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Haltung, eines Gedankens, einer Figur, die direkte Begegnung im Austausch mit einem Massengefühl. Im Globe zu spielen, ist so geil wie die Rolling Stones zu ihren besten Tagen“ – so Norbert Kentrup, bekannt als Gründungsmitglied und stimmungswaltes Sprachrohr der bremer shakespeare company, ein Mann, der bei der Eröffnung des Globe auf der Bühne stand und im nächsten Jahr ebendort den Shylock als Schauspieler geben und die Regie für Macbeth übernehmen wird.

Wann immer es die Spiel- und

Korrespondenzen

EDITORIAL

Bernd Ruping

ROMEO





1 Die Waffen immer bereit: Romeo (M.) mit seinen Cousins und seinem besten Freund Mercutio (r.). Sie sind der Montague-Clan



2 Tybalt (M.) ist der heißblütigste in der Capulet-Familie. Auf einem pompösen Maskenball paßt er auf, daß kein Montague in den Saal kommt



5 Romeo (l.) vertraut sich seinem Cousin Benvolio an. Er weiß, daß seine Liebe zu Julia aussichtslos ist, da sich beide Familien abgründig hassen



6 Heimlich vorbringen die Verliebten ihre erste gemeinsame Nacht. Stunden vorher hatte sie Pater Laurence, der Romeo seit dessen Kindheit ins Herz geschlossen hat, in seiner Kirche getraut



8 Jetzt will Mercutio (weißes Hemd) Romeo rächen. Am Strand trifft er auf den hinterlistigen Tybalt (schwarzer Anzug). Sie stehen sich wie Westernhelden gegenüber



10 Tybalt zieht blitzschnell und erschließt Mercutio



12 Pater Laurence gibt Julia eine Mixtur zu trinken, die sie in einen todesähnlichen Schlaf versetzt



13 Ihre Familie soll glauben, daß Julia tot ist, damit sie für immer mit Romeo leben kann. Doch Romeo weiß nichts davon - in seinem Versteck hört er von ihrem Tod und bricht weinend zusammen



14 Von Polizeihubschraubern verfolgt, eilt Romeo in die Kirche, in der die leblose Julia inmitten Hunderten Kerzen aufgebahrt liegt. Er hält Julia für tot - zärtlich streichelt er noch einmal ihr Gesicht



15 Romeo bemerkt nicht, daß die leblose Julia lächelt, als sie ihren Liebsten aus dem Versteck aus und berührt Romeo's Wange

Probenpläne erlauben, tourt Kentrup als Theaterpädagoge mit seinen Shakespeare-lectures durch die Lande: eine Mischung aus kunstphilosophischem und historisch-soziologischem Traktat, angetrieben und in Bewegung gehalten von der praktischen Erfahrung des Schauspielers, deshalb prall von Erlebnissen und durchdrungen vom missionarischen Eifer: Shakespeare als message und Methode, als Stachel im selbstgefälligen Fleisch der Klassikerpfleger und als Stolperstein im atemlosen Bilderreigen des postmodernen „everything goes“.

Kentrops Beitrag, der den ersten thematischen Schwerpunkt dieser Korrespondenzen einleitet, ist nicht auf Schrift angelegt, braucht die Präsenz des Schauspielers, der dem Redner ins Wort fällt mit Körper und Gebärde. So zielt er auf eine wache, schöpferische Haltung seiner Zuhörer, die „mitgehen“ sollen – eine Haltung, die Kentrup selbst sich als Schauspieler in der Auseinandersetzung mit Shakespeare anverwandelt und im Spiel erprobt und gestaltet hat: als innere Einstellung zu seiner Sache und als ihr sinnlich-körperlicher Ausdruck zugleich.

In diesem klassisch-theatralen Doppelsinne provoziert Kentrup zu einer neuen, erweiterten, unzeitgemäß-zeitgemäßen Form der Kommunikation mit einem Autor, seinen Stücken und unserer Zeit: Keine Episode, keine Fragestellung, die nicht umschlagen in szenische Arrangements, die nicht münden in Spielvorschläge. Wie nebenbei „ereignet sich“ dabei Theaterpädagogisches: aus Dichtung entstehen Regieimpulse; aus Bildern methodische Hinweise und Versuchsanordnungen, erprobte, mögliche. Und all dies im Gestus des „Probier's aus, mach's selbst, fang besser gleich damit an!“

Rollentausch und Verfremdung durch Maskenarbeit schmecken nach Brecht, den Text als materialen Impuls und Korrektiv für szenische Untersuchungen zu nehmen, ist ganz nach Lehrstück-Art; das „O aus Holz“ des Globe nimmt Peter Brooks leeren Raum beim Wort; ein Forum eher, das Boal vorwegnimmt und seinem Theater möglicherweise vital die Nase zeigt im

sinnlich-expressiven Zuspitzen von Herrschaft und Gewalt, aber auch: von Subversion und Eigensinn; ein Forum das zugleich auf Spielweisen verpflichtet, wie sie Keith Johnstone vorschlägt: extemporierend, ja-sagend zum Apfel, der auf die Bühne fliegt: *Theatersport* mit Shakespeare schwingt als Möglichkeit jedenfalls weit eher mit, als der erbaulich-klassische Theaterabend.

Dem Appell zu aktiver Mit-Gestaltung und Improvisation sieht sich die Gestaltung dieser hier nun erstmals in Literatur verwandelten *lecture* verpflichtet: Im Ineinander aus Fließtext, Text- und Bildzitat, im Zusammenspiel von Vorgang und Philosophie erhofft sich der Herausgeber vom Leser ein ähnlich tätiges Mitspiel, in dem sich Theorie als Ausdruck von Erfahrung, Kenntnis und sinnlichem Eindruck bildet – ein aktiver Findungsprozeß, zu dem Shakespeare mit seinem Übersetzer und Mittler Kentrup den Impuls gibt. Es ist ja – so Kentrup – nur die gemeinsame Anstrengung, veranstaltet so vergnüglich als möglich, die die Wahrheit herausbringt.

Der Beitrag von Jakob Jenisch, bei dem Norbert Kentrup gelernt hat, schließt sich bruchlos an. Mit der Genauigkeit und dem Sachverstand des Theaterlehrers führt Jenisch heran an die Arbeit des Schauspielers, auf die Norbert Kentrups *lecture* Appetit macht. So nimmt er ihn beim Wort und bestätigt die Thesen Kentrups am literarischen Detail: „Julius Caesar“ gibt dazu ein reichhaltiges Übungsfeld.

Hans-Joachim Wiese antwortet auf Kentrup vom Standpunkt der Kritischen Theorie. In den diskursiven Brüchen der *lecture* und den historischen ihres Gegenstandes spürt er den Möglichkeiten einer „vorindustrielle Kulturpraxis“ nach, der „Assimilierungskraft der bürgerlichen Kulturindustrie“ entgegenzuwirken: als unabgeholte Vergangenheit, als Utopie von Öffentlichkeit, mindestens aber: als Statthalter nicht-entfremdeter Kommunikation: „Wir müssen

Auch Julia fühlt sich zu Romeo hingezogen. Schon nach wenigen Minuten in Küssen sie sich



3 Doch „Ritter“ Romeo hat sich heimlich eingeschlichen. Als er der süßen Julia begegnet, steht sein Herz sofort in Flammen. Spontan gesteht er ihr seine Liebe

Korrespondenzen
EDITORIAL

Bernd Ruping



7 Glücklich liegt Julia am nächsten Morgen in Romeos Armen. Sie gesteht ihm, daß sie bereits in der nächsten Woche auf Wunsch ihres Vaters den reichen Geschäftsmann Paris heiraten sollte



8 Zwei Tage später wird Romeo von Tybalt und dessen Freunden auf offener Straße brutal zusammengeschlagen



11 Als Romeo seinen Freund sterben sieht, knallt er Tybalt nieder – dann flüchtet er

die Hoffnung an die Front setzen, sonst wird sie zur Festung des Bestehenden: affirmativ.“

Die Beiträge von Thiele, Scharnow und Sting zeigen und kommentieren aktuelle Beispiele theatraler und theaterpädagogischer Arbeit mit Shakespeare: für die Schulbühne in der Grafschaft Bentheim, für die außerschulische Jugend-Theaterwerkstatt Spandau und fürs Kindertheater, veranstaltet von Studierenden der Universität Hildesheim.

Die Beiträge von Ruping, Schmidt und Breen wenden sich international: Shakespeare als Anlaß und Ziel einer europäischen Jugendbegegnung und als Stimulus und Rahmen für ein universitäres Fest mit Studenten im amerikanischen Kentucky: „How to get Shakespeare off the page and your students on their feet.“

Damit ist die Brücke geschlagen zum zweiten Themenkomplex dieses Heftes, dem das 8. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Senftenberg Anlaß und Material gibt. „Füttere mein Ego in Senftenberg“. Redaktion und Einführung in diese mittlerweile gleichermaßen ästhetisch und pädagogisch bedeutsame Verständigung über Theaterarbeit mit Jugendlichen übernahmen Peter Galka (Stuttgart) und Raimund Finke (Köln).

Für die Entwicklung und Profilierung der Theaterpädagogik als Ort professionellen Denkens und Handelns nicht weniger



15 ... daß die Augen aufschlägt und glücklich überstrahlt streckt Julia ihre rechte Hand und schluckt eine Giftpille und stirbt



16 Als Julia wieder voll zu Bewußtsein kommt, entdeckt sie den toten Romeo. Sie fühlt sich durch ihr Täuschungsmanöver schuldig an seinem Tod. Ohne Romeo will Julia nicht mehr leben. Verzweifelt setzt sie die Waffe an ihre Schläfe – und drückt ab



Die Waffen immer bereit: Romeo (M.) mit seinen Cousins und seinem besten Freund Mercutio (r.). Sie sind der Montague-Clan

Tybalt (M.) ist der heißblütigste in der Capulet-Familie. Auf einem pomposen Maskenball paßt er auf, daß kein Montague in den Saal kommt



Romeo (l.) vertraut sich seinem Cousin Bonvolio an. Er weiß, daß seine Liebe zu Julia aussichtslos ist, da sich beide Familien abgrundtief hassen

Heimlich verbringen die Verliebten ihre erste gemeinsame Nacht. Stunden vorher hatte sie Pater Laurence, der Romeo seit dessen Kindheit ins Herz geschlossen hat, in seiner Kirche getraut



Jetzt will Mercutio (weißes Hemd) Romeo rächen. Am Strand trifft er auf den hinterlistigen Tybalt (schwarzer Anzug). Sie stehen sich wie Westernhelden gegenüber

Tybalt zieht blitzschnell und erschläßt Mercutio



Pater Laurence gibt Julia eine Mixtur zu trinken, die sie in einen todesähnlichen Schlaf versetzt

Ihre Familie soll glauben, daß Julia tot ist, damit sie für immer mit Romeo leben kann. Doch Romeo weiß nichts davon - in seinem Versteck hört er von ihrem Tod und bricht weinend zusammen

Probenpläne erlauben, tourt Kentrup als Theaterpädagoge mit seinen Shakespeare-lectures durch die Lande: eine Mischung aus kunstphilosophischem und historisch-soziologischem Traktat, angetrieben und in Bewegung gehalten von der praktischen Erfahrung des Schauspielers, deshalb prall von Erlebnissen und durchdrungen vom missionarischen Eifer: Shakespeare als message und Methode, als Stachel im selbstgefälligen Fleisch der Klassikerpfleger und als Stolperstein im atemlosen Bilderreigen des postmodernen „everything goes“.

Kentrops Beitrag, der den ersten thematischen Schwerpunkt dieser Korrespondenzen einleitet, ist nicht auf Schrift angelegt, braucht die Präsenz des Schauspielers, der dem Redner ins Wort fällt mit Körper und Gebärde. So zielt er auf eine wache, schöpferische Haltung seiner Zuhörer, die „mitgehen“ sollen - eine Haltung, die Kentrup selbst sich als Schauspieler in der Auseinandersetzung mit Shakespeare anverwandelt und im Spiel erprobt und gestaltet hat: als innere Einstellung zu seiner Sache und als ihr sinnlich-körperlicher Ausdruck zugleich.

In diesem klassisch-theatralen Doppelsinne provoziert Kentrup zu einer neuen, erweiterten, unzeitgemäß-zeitgemäßen Form der Kommunikation mit einem Autor, seinen Stücken und unserer Zeit: Keine Episode, keine Fragestellung, die nicht umschlagen in szenische Arrangements, die nicht münden in Spielvorschläge. Wie nebenbei „ereignet sich“ dabei Theaterpädagogisches: aus Dichtung entstehen Regieimpulse; aus Bildern methodische Hinweise und Versuchs-anordnungen, erprobte, mögliche. Und all dies im Gestus des „Probier's aus, mach's selbst, fang besser gleich damit an!“

Rollentausch und Verfremdung durch Maskenarbeit schmecken nach Brecht, den Text als materialen Impuls und Korrektiv für szenische Untersuchungen zu nehmen, ist ganz nach Lehrstück-Art; das „O aus Holz“ des Globe nimmt Peter Brooks leeren Raum beim Wort; ein Forum eher, das Boal vorwegnimmt und seinem Theater möglicherweise vital die Nase zeigt im

sinnlich-expressiven Zuspitzen von Herrschaft und Gewalt, aber auch: von Subversion und Eigensinn; ein Forum das zugleich auf Spielweisen verpflichtet, wie sie Keith Johnstone vorschlägt: extemporierend, ja-sagend zum Apfel, der auf die Bühne fliegt: Theatersport mit Shakespeare schwingt als Möglichkeit jedenfalls weit eher mit, als der erbaulich-klassische Theaterabend.

Dem Appell zu aktiver Mit-Gestaltung und Improvisation sieht sich die Gestaltung dieser hier nun erstmals in Literatur verwandelten lecture verpflichtet: Im Ineinander aus Fließtext, Text- und Bildzeit, im Zusammenspiel von Vorgang und Philosophie erhofft sich der Herausgeber vom Leser ein ähnlich tätiges Mitspiel, in dem sich Theorie als Ausdruck von Erfahrung, Kenntnis und sinnlichem Eindruck bildet - ein aktiver Findungsprozeß, zu dem Shakespeare mit seinem Übersetzer und Mittler Kentrup den Impuls gibt. Es ist ja - so Kentrup - nur die gemeinsame Anstrengung, veranstaltet so vergnüglich als möglich, die die Wahrheit herausbringt.

Der Beitrag von Jakob Jenisch, bei dem Norbert Kentrup gelernt hat, schließt sich bruchlos an. Mit der Genauigkeit und dem Sachverstand des Theaterlehrers führt Jenisch heran an die Arbeit des Schauspielers, auf die Norbert Kentrops lecture Appetit macht. So nimmt er ihn beim Wort und bestätigt die Thesen Kentrops am literarischen Detail: „Julius Caesar“ gibt dazu ein reichhaltiges Übungsfeld.

Hans-Joachim Wiese antwortet auf Kentrup vom Standpunkt der Kritischen Theorie. In den diskursiven Brüchen der lecture und den historischen ihres Gegenstandes spürt er den Möglichkeiten einer „vorindustrielle Kulturpraxis“ nach, der „Assimilierungskraft der bürgerlichen Kulturindustrie“ entgegenzuwirken: als unabgeholte Vergangenheit, als Utopie von Öffentlichkeit, mindestens aber: als Statthalter nicht-entfremdeter Kommunikation: „Wir müssen



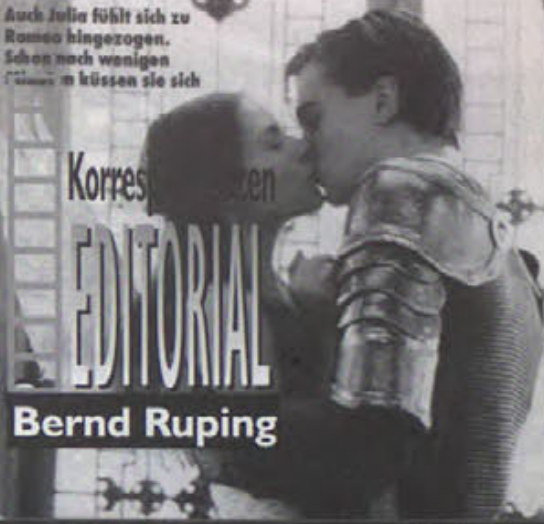
Doch „Ritter“ Romeo hat sich heimlich eingeschlichen. Als er der süßen Julia begegnet, steht sein Herz sofort in Flammen. Spontan gesteht er ihr seine Liebe



Glücklich liegt Julia am nächsten Morgen in Romeos Armen. Sie gesteht ihm, daß sie bereits in der nächsten Woche auf Wunsch ihres Vaters den reichen Geschäftsmann Paris heiraten sollte



Als Romeo seinen Freund sterben sieht, knallt er Tybalt nieder - dann flüchtet er



Zwei Tage später wird Romeo von Tybalt und dessen Freunden auf offener Straße brutal zusammengeschlagen

die Hoffnung an die Front setzen, sonst wird sie zur Festung des Bestehenden: affirmativ.“

Die Beiträge von Thiele, Scharnow und Sting zeigen und kommentieren aktuelle Beispiele theatraler und theaterpädagogischer Arbeit mit Shakespeare: für die Schulbühne in der Grafschaft Bentheim, für die außerschulische Jugend-Theaterwerkstatt Spandau und fürs Kindertheater, veranstaltet von Studierenden der Universität Hildesheim.

Die Beiträge von Ruping, Schmidt und Breen wenden sich international: Shakespeare als Anlaß und Ziel einer europäischen Jugendbegegnung und als Stimulus und Rahmen für ein universitäres Fest mit Studenten im amerikanischen Kentucky: „How to get Shakespeare off the page and your students on their feet.“

Damit ist die Brücke geschlagen zum zweiten Themenkomplex dieses Heftes, dem das 8. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ in Senftenberg Anlaß und Material gibt. „Füttere mein Ego in Senftenberg“. Redaktion und Einführung in diese mittlerweile gleichermaßen ästhetisch und pädagogisch bedeutsame Verständigung über Theaterarbeit mit Jugendlichen übernahmen Peter Galka (Stuttgart) und Raimund Finke (Köln).

Für die Entwicklung und Profilierung der Theaterpädagogik als Ort professionellen Denkens und Handelns nicht weniger



Von Polizeihubschraubern verfolgt, eilt Romeo in die Kirche, in der die leblose Julia inmitten Hunderte Kerzen aufgebahrt liegt. Er hält Julia für tot - zärtlich streichelt er noch einmal ihr Gesicht



Romeo bemerkt nicht, daß die Augen aufschlägt und glücklich lächelt, als sie ihren Liebster ansieht. Er streckt Julia ihre rechte Hand aus und berührt Romeo



Als Julia wieder voll zu Bewußtsein kommt, entdeckt sie den toten Romeo. Sie fühlt sich durch ihr Täuschungsmanöver schuldig an seinem Tod. Ohne Romeo will Julia nicht mehr leben. Verzweifelt setzt sie die Waffe an ihre Schläfe - und drückt ab

Korrespondenzen

EDITORIAL

Bernd Ruping

bedeutsam ist das Engagement, das von den Hochschulen der Bundesrepublik ausgeht (vgl. Korrespondenzen 28: Theaterpädagogische Bildungsgänge). Die „Ständige Konferenz Spiel- und Theaterpädagogik an Hochschulen“ traf sich im Juni des Jahres, um über Sinn und Reichweite einer Verankerung theaterpädagogischer Inhalte und Methoden in die Curricula der Lehrerbildung nachzudenken. Die Redaktion dieses letzten thematischen Schwerpunktes des Heftes oblag dem Ausrichter der Tagung, Hans Bollmann (Hamburg).

Die Rubrik „Korrespondenzen“ beginnt schließlich mit dem Versuch der „Annäherung an Supervision“ von Helga Daniels, in dem sie Gang und Ergebnisse der Frühjahrstagung des BuT zusammenfaßt und für die theaterpädagogische Praxis auswertet.

Anschließend betreibt Rainer E. Zimmermann das Nach- und Weiter-Denken des Themenkomplexes „Theatralität“ (vgl. Korrespondenzen 27), indem er mit Hilfe der philosophischen Konzeption Sartres auf weitere „Aspekte verallgemeinerter Ästhetikproduktion“ verweist.

Eingeleitet aber wird das Heft mit einem Beitrag, der die Frage stellt nach dem Selbstverständnis nicht: der Theaterpädagogik, sondern der Kolleginnen und Kollegen, die mit theaterpädagogischen Mitteln arbeiten. Dorothea Hilliger-Ache schlägt darin zugleich vor, unter dem Arbeitstitel „So arbeite ich – und das denke ich mir dabei“ eine

festen Rubrik einzurichten – Gelegenheit für jede Kollegin und jeden Kollegen zur Selbstverständigung und professionellen Standort-Bestimmung.

Eine gute und wichtige Idee, der die Herausgeber erwartungsfroh folgen. Sie ist allerdings, wie so oft, auf Ihren Beitrag angewiesen!

Heft 31 steht in der Redaktion von Gerd Koch, Sieglindstr. 5, 12159 Berlin.

Die Schwerpunkt-Themen: Theater und die anderen Künste / Lehrerfortbildung.

Redaktionsschluß: Mitte Februar 1998

Anmerkung:

Apropos: unzeitgemäße Form der Kommunikation. Das Titelfoto zu diesem Heft stammt aus einer Performance, die im Rahmen des Studienganges Kommunikation der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen entstand – ein Unternehmen, das die Darstellende Kommunikation/Theaterpädagogik in Reibung bringt zu den Formen der medialen und instrumentellen Kommunikation (= PR). Dabei kann es geschehen, daß Romeo und Julia ihren Eigensinn gegen die kalkulierten Bildwelten richten, oder Hamlet, vereint mit Sartre, die Alternative von Sein oder Nicht-Sein im „Kommunikationsmix“ zur Disposition stellt. Kein Globe zwar, aber ein öffentlicher Raum, der – so umgedeutet und umgestaltet – zum Spielort sich verwandelt, darin festgezurrte Kommunikationsformen und -Rituale zu tanzen beginnen (vgl. dazu auch den Ansatz des „Theaters der Versammlung“, skizziert von Gerd Koch, S. 107f in diesem Heft).

Wir danken der Heinrich-Bauer Spezialzeitschriften-Verlag KG, München, für die Genehmigung der Gestaltung dieses Editorials unter Verwendung von Bildmaterial aus „Bravo“.

Anschrift des Verfassers:
TPZ Lingen
Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen



**Shakespeare als Schocker:
Leonardo DiCaprio und Claire
Danes spielen die Hauptrollen
in der schönsten und dramatisch-
sten Liebesgeschichte aller Zeiten...**

JULIA

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagogin

Plädoyer zur Einrichtung einer ständigen Rubrik:

„So arbeite ich – und das denke ich mir dabei“.

Dorothea Hilliger-Ache

Die Beschäftigung mit theaterpädagogischen Bildungsgängen im letzten Korrespondenzenheft konnte man lesen als Prozeß der Selbstverständigung über Ziele, Wege und Möglichkeiten unserer Arbeit. Ergebnisformulierungen und Definitionen also, die einem grundsätzlich offenen System angehören, die zielen auf „weitere Anstrengungen des Verstehens, des Klärens, des Entgegenhaltens bzw. (Wieder-) Erkennens“ (Bernd Ruping).

Um mit Bloch weiterzudenken: „Nur Wissen als bewußte Theorie-Praxis betrifft Werdendes und darin Entscheidbares“. (Vorwort zu „Das Prinzip Hoffnung“)

Was also liegt näher als -den Anspruch der Korrespondenzen am Schopfe packend -regelmäßig einen in der Praxis erprobten bzw. entwickelten theaterpädagogischen Arbeitsansatz *reflektierend darzustellen*. Zur Selbstverständigung zwischen uns Praktikern, vielleicht auch, um einen Anreiz zu schaffen zum Innehalten, zum Nachdenken: Wo und wie schaffe ich es, meine Ansprüche einzulösen, kann Grenzen verschieben im Prozeß gemeinsamen künstlerischen Schaffens, wo zwingt mich der Druck der Praxis zur Handwerkelei und könnte man dem entkommen? Aber auch, um die bildungspolitische Diskussion um das Fach zu bereichern und -egal in welchem Arbeitsfeld auch immer- zu der so notwendigen Durchsetzung und Bedeutungsformulierung der theaterpädagogischen Arbeit beizutragen.

Mit der Einführung dieser Rubrik ist also die Aufforderung verbunden, sich zu formulieren zu dem Thema: „So arbeite ich – und das denke ich mir dabei“!

Überlegungen zu Ansatz und Arbeitsweise mit Schülertheatergruppen der Sek. II

Dem Theater ist heute nicht mehr – wie in anderen historischen Epochen selbstverständlich – eine eindeutige gesellschaftliche Funktion und mit ihr korrespondierende und durch sie schon vorbestimmte Form zuzuschreiben. Die Suche des modernen Theaters ist dementsprechend vor allem auch eine Suche nach Formen, die dem jeweiligen ‚Wie‘ der künstlerischen Auseinandersetzung mit Wirklichkeit Ausdruck verleihen können.

Natürlich läßt sich diese künstlerische Prämisse nicht bruchlos auf das Amateurtheater übertragen, natürlich muß man mit Heranwachsenden

anders Theater machen und andere Ergebnisse erzielen wollen als mit Erwachsenen, zumal professionell arbeitenden. Dieses ‚Andere‘ sollte sich vor allem durch eine Orientierung an pädagogischen Erfordernissen im Erarbeitungsprozess auszeichnen, nicht aber dadurch, daß Ansprüche in Bezug auf die *theatrale Formgebung* von vorneherein niedrig gehalten werden, weil man es ‚ja nur mit Jugendlichen zu tun hat‘. Gerade auch in der Arbeit mit Jugendlichen geht es darum, die speziellen Ausdrucks- und damit Kommunikationsmöglichkeiten des Theaters möglichst weitgehend auszuschöpfen, damit das Wesen dieser künstlerischen Auseinandersetzung mit Wirklichkeit vermittelt werden kann.

Der konkrete Weg, den man als Theaterpädagogin dabei jeweils beschreitet, muß je nach Gruppe, Arbeitsbedingungen und gesellschaftlich-sozialem Umfeld sowie dem eigenen Entwicklungsstand selbstverständlich immer wieder neu definiert werden. Eine noch so positive Erfahrung verliert all ihre Lebendigkeit und damit all ihren Wert, wenn man sie einfach zu wiederholen oder zu übertragen sucht. Trotzdem ist es notwendig, Positionen zu formulieren, um sie reflektieren und zur Diskussion stellen zu können und sich und seine Arbeit daran zu verändern.

Dies sei hier in einigen Aspekten versucht.

I. Zur Bedeutung von Collage und Montage in der theaterpädagogischen Arbeit

In der theaterpädagogischen Arbeit ist es in den seltensten Fällen möglich und auch gar nicht erstrebenswert, sich für ein Stück, das man als Gruppenleiter in der Funktion des Regisseurs realisieren möchte, die entsprechenden Spieler zu suchen. Vielmehr hat man es gewöhnlich mit mehr oder weniger inhomogenen Gruppen zu tun, die ‚etwas machen‘ wollen. Um die in dieser Ausgangssituation liegenden kreativen Möglichkeiten zu nutzen, müssen sich Stückauswahl und Art der Bearbeitung an den Erfordernissen der Gruppe orientieren.

Komplexe literarische Vorlagen brauchen – gerade wenn man sie mit Jugendlichen realisieren möchte – in sich geschlossene Regiekonzepte. Theater mit Jugendlichen sollte aber kein Regietheater sein.

Die spezielle Arbeitssituation mit Jugendlichen erfordert einen freien (dabei nicht respektlosen) Umgang mit dramatischen Texten oder anderen

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagogin

literarischen Vorlagen. Montage und Collage entsprechen in ihrer relativ offenen Form in besonderer Weise den Bedingungen einer Jugendtheatergruppe.¹ Innerhalb dieser Formen ist auch eine eigene Stückproduktion am ehesten zu realisieren.

Die oben genannten Formen sind Konstruktionsprinzipien der Moderne. Sie sind entstanden aus der Fragmentierung von Wirklichkeit und Erfahrung. Die Theaterpädagogik sollte sich gegenüber Entwicklungen in Kunst und Gesellschaft nicht verschließen, sondern sie aufgreifen und aktiv verarbeiten.

Auch Kunstwerke des 20. Jahrhunderts sind „noch hermeneutisch (d. h. als Sinn Ganzes) zu verstehen, nur hat die Einheit den Widerspruch in sich aufgenommen.“² Die Szenenauswahl und die Art der Zusammensetzung entscheiden über die Sinnstiftung. Hier liegt die Hauptaufgabe des Gruppenleiters in seiner Funktion als Regisseur.

Die Formen der Montage und Collage erlauben es in besonderer Weise, die Erfordernisse von Regie und Pädagogik zu vereinen. Die Regie kann mit dem Material arbeiten, das die Gruppe anbietet.

Ziel ist es nicht, auf der Bühne etwas zu vermitteln, was für alle Zuschauer gleich ist. Man muß die Zuschauer ‚abhöhlen‘, ihnen Anknüpfungspunkte und Assoziationsmöglichkeiten bieten. Sie sollen dabei aktive Zuschauer sein können, d. h., sie sollen ihre eigenen Geschichten sehen und entwickeln dürfen. Dem entspricht das Fragmentarische als Formprinzip.

2. Dramatische Figuren, Bewegungsformen und Requisiten als Spielidee und Bausteine der Stückentwicklung

Theatralisches Handeln verweist immer auf die Wirklichkeit und wird vom Zuschauer auch mit Blick auf seine persönliche und die gesellschaftliche Lebensrealität verstanden. Dabei ist Theater nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern wählt aus, pointiert, vergrößert, kontrastiert usw.

Die Sichtweise auf die Realität drückt sich nicht nur in der Wahl des Inhalts aus, sondern – entsprechend dem Theater als Schau-Platz – in der Art und Weise, in der dieser Inhalt auf der Bühne dargestellt wird. „Die Formen des allgemeinen ‚natürlichen‘ Verhaltens verschleiern die Wahrheit; wir komponieren eine Rolle als Zeichensystem, das aufzeigt, was hinter der allgemein sichtbaren Maske vor sich geht: die Dialektik des menschlichen Verhaltens.“³ Es müssen Stilisierungen gefunden werden, die eine Aussagekraft besitzen und dem Denkansatz über Wirklichkeit theatralische Form verleihen können.

Jugendliche in ihrer Situation als Heranwachsende und als Amateure brauchen Hilfe und Anleitung beim Aufspüren und Finden solcher stilisierter Ausdrucksformen. Das Material, das man ihnen hierzu anbietet, muß so gewählt sein, daß es wie ein Wegweiser wirkt, der aber individuelle Kreativität entfalten sollte, um überhaupt zum Ziel führen zu können.

Der umfassenden Erarbeitung von Personagen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu.⁴ Die Jugendlichen haben hierbei die Möglichkeit, viel von sich einzubringen (Träume, Wünsche, Phantasien, Erlebtes, Beobachtetes), ohne daß sie dabei in Gefahr geraten, nur sich selbst zu spielen. Da der Weg der Erarbeitung von einer relativ realistischen Darstellung zu immer größerer Stilisierung voranschreitet, die durch spezielle Improvisations- und Erarbeitungsaufträge erreicht werden kann, nehmen die Jugendlichen am Prozeß der theatralischen Sichtbarmachung aktiv teil und erhalten so mehr als nur einen flüchtigen Einblick in die Vorgänge künstlerischen Schaffens.

Arbeitsaufträge, die dazu geeignet sind, klare, dabei überraschende wie auch ausdrucksstarke Bewegungsformen für die dramatischen Figuren zu finden und festzulegen, sind eine wesentliche Hilfe bei der Stilisierung und können außerdem zur Strukturierung ganzer Szenen dienen. (Zu denken wäre z. B. an Improvisationen mit den Elementen, Tierimprovisationen, aber auch in Isolationen und Verschiebung von Körperteilen u.v.a.m.)

Requisiten sind besonders geeignet, Teil einer Grundidee zu sein, und können in dieser Funktion eine Spiel- und Strukturierungshilfe sein. (So läßt sich z. B. ein Stück denken, in dem jeder dramatischen Figur eine ihr entsprechende Lampe zugeordnet wird, mit deren Hilfe man sich Spielräume auf der Bühne schaffen, sich ein- und ausblenden kann, die aber auch Partner werden sollte, z. B. in einem ‚Lampentanz‘.)

Sorgfältig erarbeitete Personagen, klar strukturierte Bewegungsformen und ausgewählte Requisiten können Material liefern zur Entwicklung eines eigenen Stücks, das entsprechend der Grundidee, des Themas oder einer Aussage montiert werden muß. Die Arbeit an dramatischen Figuren, Bewegungsformen und mit Requisiten geben aber auch der Auseinandersetzung mit dramatischen oder anderen literarischen Vorlagen von vorneherein eine darstellungsbezogene Richtung.

„All dies ist ein Dialog und ein Tanz zwischen dem Regisseur und dem Schauspieler. Ein Tanz ist eine genaue Metapher, ein Walzer zwischen Regisseur, Schauspieler und Text.“⁵ In der theaterpädagogischen Arbeit ist es für den Gruppenleiter besonders wichtig, in diesem Tanz sowohl

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagogin

zu führen, als auch sich führen lassen zu können. Man muß die Tanzfläche immer wieder von oben sehen, Anregungen aufnehmen, Impulse geben und Ergebnisse ordnen.

3. Zur Idee eines körperbezogenen ‚Untertextes‘ in der Theaterarbeit mit Jugendlichen

„Zentrales Produktionsmittel des Theaters ist der menschliche Körper in der Komplexität seiner Ausdrucksmöglichkeiten, seiner Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, Zeichen zu setzen, die den Spieler noch im leeren Spielraum präsent sein lassen. Theater ist also vor allem Körperkunst; dies schließt die Sprache, die im Theater stets als gesprochene Sprache gegeben ist, ein, wie Sprechen zur Körperlichkeit des Menschen gehört.“⁶ Die Spieler können ihre körperliche Konditionierung durch Geschichte und Gesellschaft einschließlich ihrer individuellen Lebenssituation nicht überspringen, Ausgangspunkt der künstlerischen Gestaltung wie auch Vermittlungsbasis gegenüber dem Zuschauer sind immer Elemente der Alltagskommunikation. „Dennoch kann das Theater für Spieler und Zuschauer zum Übungsraum neuer Ausdrucksmöglichkeiten werden, in dem es gerade in der spielerischen Auseinandersetzung mit den Kunst-Rollen die eigenen Alltags-Rollen und deren Ausdruckssysteme reflektieren läßt. Theater bleibt gegenüber dem Erfahrungsbereich des Alltags und seinem Ausdrucksrepertoire stets das Fremde, der Gegenentwurf, die Irritation; nur in solcher Abgehobenheit, nicht in der artifiziellen Verdoppelung, vermag das Theater zum Reflexionsraum des Alltags zu werden.“⁷

Ein stimmiger, präziser Körperausdruck muß auf der Bühne zwar stilisiert, braucht aber nicht artistisch zu sein, um einen komplexen Bedeutungsgehalt in sich aufnehmen zu können. Die Stimmigkeit beweist sich am Vorhandensein von Assoziationsmöglichkeiten in Bezug auf Wirklichkeit. Die Grundidee des dramatischen Körperausdrucks muß also aus einer verschärften Sicht auf Geschichte, Gesellschaft, Menschen, Literatur entstanden sein.

Ziel der theaterpädagogischen Arbeit sollte es sein, die jugendlichen Amateure zu einer dramatischen Qualität im körperlichen Ausdruck zu führen und ihnen damit neue Wege der Kommunikation zu eröffnen. In diesem Zusammenhang ist besonders wichtig, daß den üblichen schulischen Lehrmethoden hier ein Lernen über körperliche Symbolbildung entgegengesetzt werden kann.⁸

Die Entwicklung eines auf den Körperausdruck bezogenen ‚Untertextes‘ (als Beispiel sei hier ein imaginäres Gummiband, das die Spieler sich an verschiedenen Stellen ihres Körpers vorstellen können und mit dem sie das Zusammenspiel mit dem Partner gestalten, angeführt, dessen vielfältige darstellerische Möglichkeiten z. B. in der Szene zwischen Nell und Nagg aus Becketts Endspiel genutzt werden könnte) hat zwar einen anderen Inhalt als der eher auf das ‚geistige Leben der Rolle‘ bezogene Untertext bei Stanislawski⁹, doch hilft er ebenso Privatheit auf der Bühne zu vermeiden, sorgt für Präsenz und Aufmerksamkeit, gibt durch die Klarheit der Aufgabe den Spielern Ruhe und Sicherheit, die sich insbesondere auch in der Gestaltung von Immobilitäten niederschlägt; er spielt eine große Rolle bei der

Shakespeare's London

Studienreisen zum neuen Shakespeare-Centre in London:

- Theaterbesuch im neuen open-air Globe Theatre
- Theaterführung mit Besuch im Shakespeare Museum
- Shakespeare lectures, workshops and walks

S-E-T ist offizieller Deutschlandpartner von Shakespeare Globe Education, London.

Fordern Sie unseren Prospekt an

S-E-T-Studienkreis England Tours

Am Schwarzen Meer 165, 28205 Bremen

Telefon: 04 21 / 498 82 99, Fax 498 59 01



Außerdem organisieren wir Schulfahrten nach London und Südengland.

Mein Selbstverständnis als Theaterpädagogin

Tempogestaltung und der Installation von Räumen. Nicht zuletzt dient er dazu, jede Ausführung mit neuem Leben zu füllen.

Anschrift der Verfasserin:

Rotdornstr. 5
12161 Berlin

Anmerkungen:

¹Selbstverständlich soll hier nicht behauptet werden, mit Schülern wären Dramen nicht zumzusetzen. Entscheidend ist das 'Wie', das sich z.T. aus den hier gemachten Ausführungen ableiten läßt. Überlegungen dazu folgen in einem der nächsten Hefte.

²Bürger, Peter: Theorie der Avantgarde. Frankfurt/Main 1974 (3.Auflage 1981), S.110.

³Brauneck, Manfred: Theater im 20.Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg 1986, S.20.

⁴Der Begriff Personnage wird hier in bewußter Anlehnung an die Arbeit Lecoqs benutzt. Vgl. zur Arbeitsweise Lecoqs Köller, Thomas: Die Schauspielpädagogik Jacques Lecoqs. Frankfurt/Main 1993

⁵Brook, Peter.: Der leere Raum.. Berlin 1983 (3.Aufl. 1988), S.181.

⁶Brauneck, M.: Theater im 20.Jahrhundert. A.a.O., S.34.

⁷Ebd. S.35.

⁸Vgl. hierzu Bernd, Christine: Bewegung und Theater. Lernen durch Verkörpern. Frankfurt/Main 1988

⁹Vgl. Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Band 2. Berlin 1955, S.62ff.

Impressum

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Pressegesetzes: Florian Vaßen, Gerd Koch und Bernd Ruping für die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. und den Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Gesamt-Redaktion: Bernd Ruping

Gast-Redaktion für den Themenschwerpunkt „Jugendclubs an Theatern“: Peter Galka und Raimund Finke

Gastredaktion für den Themenschwerpunkt „Ständige Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen“: Hans Bollmann

Grafik, Satz, Herstellung: Media diSain,
53797 Lohmar, Günter Cürten

Druck: Prima Print, 50674 Köln

Preis für die Doppelnummer: DM 18,- zuzüglich
Versandkosten (für Mitglieder von BuT und GfTh im
Mitgliedsbeitrag enthalten)

ISSN-Nr. 0941-2107

Bestelladressen:

- Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
Genter Str. 23
50674 Köln

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

- Florian Vaßen, per Adr. Universität Hannover,
Seminar für Deutsche Literatur und Sprache
Königsworther Platz 1b
30167 Hannover

Abbildungsverzeichnis

Titelbild unter Verwendung eines Fotos von Reinhard Prüllage, Nordhorn

Rückseite unter Verwendung eines Photos von John Trammer

S. 1-4: Die Foto-Story stammt aus „Bravo“. Mit freundlicher Genehmigung der Heinrich Bauer Spezialzeitschriften-Verlag KG, München

S.4 unten rechts, S. 61 und S.62: Photos: Reinhard Prüllage, Nordhorn

S.10: Photo: Richard Kalina

S.12: Photo: Bärbel Emde, Bremen

S.15: Künstler: Judith Euringer/Young Jin Park;
Photo:Mathias Hempe

S.20: Photo: Robert Goldberg, Oldenburg

S.26: © Witley Press, Hunstanton, Norfolk

S.27: aus: Shakespeare's Globe – The guidebook,
GB-Reading 1997

S.41: Photo: Marianne Menke, Bremen

S. 49, S. 50: Photos: Friedhelm Zumbrägel,
Essen/Oldenb.

S. 59: Gestaltung: Günter Cürten, Lohmar;
Photos: Th. Pelzner

S. 73, S. 75: Photo: Rasche, Senftenberg

S. 80 oben: Photo zur Verfügung gestellt von der
Landesbühne Niedersachsen Nord GmbH,
Wilhelmshafen

S. 80 unten: Photo: Ralf Bergel, Nordhausen

S. 81: Photo zur Verfügung gestellt vom Theater Zeit

S.82 oben: Photo: Frank Heller, Heidelberg

S.82 unten: Photo zur Verfügung gestellt vom
Staatstheater Braunschweig

S.83: Photo: Kurt Wobbe, Bremen

S.93: Photo: Maria Peters, Hamburg

Shakespeare - lectures

Norbert Kentrup

O wären wir erleuchtet wie mit Feuer,
Den hellsten Himmel voller Phantasie
zu wölben über diesem Bühnenkönigreich
Kann dieser Hühnerstall
die Weite Englands fassen? Dürfen wir
in dieses O aus Holz die Truppen zwängen,
die eine Welt erschütterten bei Azincourt?
Verzeiht: kann nicht die schiefe kleine Zahl
auf einem Zettel für Millionen stehen?
So lasst uns, Ziffern dieser großen Summe,
heut abend Eure Phantasie entfachen!

(Heinrich V., Prolog)

Ein O aus Holz : Der Spielort als Spielimpuls

Shakespeares Spiel ist untrennbar mit der Architektur des Globe verbunden. Im Prolog zu Heinrich dem V. hat er genau beschrieben, wie seine Welt auf dem Theater realisiert werden müßte. Doch keiner weiß seit 350 Jahren, wie das aussehen soll!

Denn 1599 wurde das Globe erbaut, es brannte 1613 ab, wurde 1614 als Second Globe wiedererbaut, aber 1644 endgültig abgerissen.

45 Jahre lang waren Shakespeares Stücke Teil dieser Architektur. Die Architektur des Globe erst macht den Prolog aus Heinrich sinnlich erfahrbar. Seit dieser Zeit weiß keiner mehr, was dieser Text für das Theater bedeutet, dieses O aus Holz,

wie fühlt es sich an?
wie spielt man darin?
wie schaut man darin zu?

Was wir wissen, ist, daß während des Produktionsbooms neuer Stücke zwischen 1600 und 1610 das unglaubliche Platzangebot in den kommerziellen Theatern alljährlich über zwei Millionen Menschen betrug, und das bei einer Bevölkerung von rund 250.000 Einwohnern in London. 50.000 Zuschauer pro Woche besuchten die Theater auf der Bankside!

Was ist das Geheimnis dieses Theaters?

Wie kennen das Globe, ähnlich wie die Person William Shakespeare, nur wenig aus Erzählungen: ein paar ungenaue Zeichnungen, Kaufverträge, Berichte und vor allem Vermutungen, dazu natürlich die Hinweise in den Stücken Shakespeares.

Robert Weimann nannte das Globe ein „Diagramm des Universums“. Die offene Bühne, der große Balkon und die zweite Galerie symbolisieren, so Weimann, auf drei Ebenen die Götter, die Herrschaft, die Bevölkerung, voneinander getrennt und doch miteinander verbunden.

„Theater ist trotz der stofflichen Greifbarkeit seiner Mittel (Gebäude, Maschinen, Dekorationen, Requisiten, die Unzahl des Personals) nur die Grundlage für ein unstoffliches Zusammenspiel von Kräften, die sich in Raum und Zeit verschieben und den Zuschauer in ihre veränderliche Spannung hineinziehen, in das Zusammenspiel, das wir Bühnenaufführung, Vorstellung nennen.“

Jan Mukarovsky

Shakespeare entwickelte seine Stücke mit Hinblick auf die Architektur dieses Theaters. Die Plattform war nach allen drei Seiten geöffnet. Es wurde bei Tageslicht gespielt. Das ermöglichte, ja erzwang den engen Kontakt zwischen Darsteller und Zuschauer.

Die Nähe von Schauspieler und Publikum ist nicht nur ein physischer Tatbestand, sondern Grundlage und Ausdruck einer bestimmten Kunstwirkung: Das Publikum wurde provoziert, und es provozierte selbst.

„Nach Wekerth tritt der ‚Theater-Effekt‘ dann ein, wenn ‚Sachverhalte in Verhalten umschlagen‘. Darunter versteht er nicht den vordergründigen Umstand, daß auf der Bühne etwas ‚geschehen‘ muß, sondern jene fundamentale Voraussetzung, daß es zwischen Bühne und Auditorium zu Vorgängen kommt.“

Arno Paul

Auf den Apfelwurf aus dem Publikum antwortete die Bühnenfigur mit einem treffsicheren Reimpaar. Die Welt wird als Bühne, aber die Bühne als Abbild der Welt gesehen, und diese Verbundenheit von Kunst und Leben erfordert und erfüllt die Gemeinschaft von Künstler und Zuschauer:

„Ergänzt, was bei uns fehlt, in Eurem Kopf.
Zerlegt in tausend Teile einen Mann
und formt aus ihm ein Heer.
Glaubt, reden wir von Pferden, sie zu sehn,
wie sie mit stolzen Hufen Spuren prägen,
denn eure Phantasie krönt unsere Könige;
tragt sie von hier nach dort, springt in der Zeit,
und kürzt so das Geschehn von dreizehn Jahren
zum Stundenglas.“
(Heinrich V., Prolog)

Shakespeare - lectures

Eine der größten Freiheiten des elisabethanischen Theaters ist die nackte leere Bühne. Der Verzicht auf illusionstragende Kulissen stellt an die Sprachkunst des Dichters, die gestischen und mimischen Ausdrucksmittel der Schauspieler und an das Hörvermögen und die Vorstellungskraft des Publikums sich gegenseitig stützende Anforderungen.

Alle Shakespeare-Stücke entfalteten ihre große Kraft in diesem leeren Raum. Er gab den Dramatikern die Möglichkeit, die Zuschauer mühelos durch die unbegrenzte Folge von Illusionen zu jagen, die, wenn er es wollte, die ganze physische Welt beinhalten.

Gedankenschnell wechseln wir vom römischen Parlament in das Grabmal der Cleopatra, oder wir befinden uns plötzlich im Wald von Arden, ohne einen einzigen realen Baum auf der Bühne zu sehen. So erzeugt die Bühne die Magic im Zusammenspiel von Schauspielern und Zuschauern.

„Beides habe ich gleichzeitig: Wahrnehmung und Imagination. Ihr Zusammenspiel, ihr Bezug zueinander, das Spannungsfeld, das sich zwischen ihnen ergibt, das ist es, was als das Theatralische bezeichnen könnte.“

Max Frisch

Und: Der leere Raum setzt den schauspielerischen Vorgang wieder ins Zentrum der Aufführung. Denn jeder imaginierte Raum muß vom Schauspieler geschaffen werden. So kommt zur Darstellung der Figur und Situation noch die Schöpfung des Raumes hinzu.

Im gängigen Bildertheater wird versucht, die Phantasie der Zuschauer durch perfekte überästhetisierte Bildwelten zu ersetzen. Unsere Ästhe-

tik will die Bilder in den Köpfen der Zuschauer entstehen lassen. Die Phantasie der Zuschauer krönt unsere Könige.

Der hell erleuchtete Zuschauerraum stellt also eine zutiefst demokratische Kommunikation mit dem Publikum her. Er erzeugt die unteilbare Szene.

Das O heute: Erforschung des Spielortes

Seit 13 Jahren versucht die *bremser shakespeare company*, dies in der Praxis umzusetzen. Aus dem Grund fuhr das gesamte Ensemble, einschließlich Verwaltung, Technik, Kostümabteilung, im August 1995 mit einem Lastwagen voller Kostüme und Requisiten eine Woche nach London, um als deutsche Vertretung an der ersten *Workshop Season* des „Internationalen Shakespeare Globe Centers“ teilzunehmen. Theater, Schauspieler, Regisseure, Bühnenbildner und Musiker aus Japan, Australien, USA, Chile, und vor allem aus Großbritannien waren eingeladen, um das Globe in 50 Workshops mit verschiedenen Shakespeare Themen nach 350 Jahren für das Theater wieder zu erforschen und in Besitz zu nehmen.

Was wir zum ersten Mal erlebten, war das Gefühl: das Globe ist ein Marktplatz, auf dem die Ebene der Gasse wie die Anwesenheit der Götter immer vorhanden ist. Für uns als Schauspieler war das Beunruhigendste daran, daß wir uns in diesem Raum kaum auf eine uns vertraute Bühnen-Konvention, Wahrnehmung und Erfahrung verlassen konnten.



The Globe - This Wooden 'O' 1997

Shakespeare - lectures

Spiel als physisches Begreifen

Mich traf diese Ebene als Darsteller des Falstaff am extremsten, in der Liebesszene zwischen Frau Fluth und Falstaff, in der er seine unsterbliche Liebe erklärt.

Die für mich normalen Distanzen auf einer Guckkastenbühne mit der relativen Nähe der Intimität, stimmten nicht mehr. Mein innerer Entfernungsmesser, ja selbst der Kompaß, der die Richtung angibt, gerieten in Verirrung.

Es beginnt schon beim Auftritt. Frau Fluth steht in der Nähe der Rampe zwischen den Säulen, sie hat noch einen kurzen Dialog mit dem Publikum. Ich als Falstaff, stehe relativ weit hinten, in der Nähe der linken Auftrittstür, durch die ich gerade aufgetreten bin.

*„FALSTAFF: Hab ich dich endlich, mein himmlischer Juwel
Jetzt Götter laßt mich sterben, denn ich habe lang genug
gelebt. Dies ist der Gipfel meines Sterbens, oh,
segensreiche Stunde.“*

(Die lustigen Weiber von Windsor, 3. Akt, 1. Szene,
Übersetzung: Chris Alexander)

Man tritt auf und hat das Gefühl: der Raum diktiert: -Du mußt an die Rampe zu ihr gehen. Doch die Rampe ist längst nicht der Idealort. Ich muß ja drei Seiten und noch die Höhe energetisch beachten und bedienen. Also geh ich auf Frau Fluth zu, spüre aber, je weiter ich nach vorne gehe, desto mehr Publikum habe ich im Rücken, zu dem ich die Spannung verliere und das meine Gefühle, die ich mit Gesicht oder Händen zu Frau Fluth hin ausdrücke, nicht mehr sehen können. Also bleibe ich hinten, aber mir geht es nicht gut dabei. Jetzt scheint aber die große Entfernung zwischen uns für das Publikum zu stimmen.

Das ist für eine intime Liebessituation für die Schauspieler äußerst befremdlich und ungewohnt zu spielen!

Frau Fluth wendet sich zu Falstaff hin, nun hat sie die andere Hälfte des Publikums in ihrem Rücken, die ihre Reaktionen, ihr Gesicht nicht mehr sehen können. Für mich als Falstaff stimmt es, für das Publikum hinter ihr nicht.

Die Szene fiel sofort auseinander, wenn wir uns, wie wir es bei dieser Liebesszene gewohnt waren, nur auf uns beide beziehen.

Nach drei Seiten spielen bedeutete nun plötzlich, daß ich meine Energie nicht auf meine Partnerin focussieren darf, sondern sie verbreitern muß, damit das hinter ihr plazierte Publikum versorgt wird. Dazu kommt noch, daß es nicht nur das Parkett, sondern noch zwei Ränge gibt, die mit Spiel bedient werden müssen.

Shakespeare *benutzte* diese Raumsituation in seinen Stücken. Die *Handwerkerszene im 5. Akt des „Sommernachtstraums“* belegt das in eindrucksvoller Weise und hält im Text eine Lösung bereit, durch die sich der Text zugleich auch entschlüsselt. Als Phyramus sagt da Zettel:

*„RAUS SCHWERT, DURCHSTOß
DIE BRUST DEM PYRAMO.
HIER, LINKE TITT
DURCHS HERZ DER SCHNITT
SO STERB ICH: SO, SO, SO.“*
(Übersetzung: Maik Hamburger)

Wie spielt man dieses „so, so, so“?

Im Globe wird es einleuchtend: Zettel ersticht sich dreimal, nach allen drei Seiten und zu den drei Zuschauerblöcken hin: So, So, So!



*Die lustigen Weiber von Windsor:
Norbert Kentrup als Falstaff, Christian Dieterle als Fluth*

Die 500 nichtüberdachten Groundlings-Stehplätze bieten für ein solches Angespil-Werden die beste Voraussetzung; die akustischen und optischen Verhältnisse sind optimal.

Heutzutage setzen sich allerdings die meisten Zuschauer auf den Boden, so daß die Groundlings eine bequeme Sitz- bzw. Liegehaltung einnehmen. Für unser Spiel war das eher kontraproduktiv, denn stehende Zuschauer sind in einer völlig anderen psychischen und körperlichen Situation, was Reaktionen, Wachheit oder gar Mitspiel betrifft. Das schafft eine neue Realität des Spiels. Als entsprechend unterschiedlich erwies sich auch der Grad der Teilnahme der Zuschauer: Zwar ist die Sicht fast überall gut; je nach

Platz in den beiden Rängen, an den Seiten oder auf den Mittelplätzen aber waren sie eher Handelnde, nur Zuschauende oder gar Mitspieler.

„Wie es euch gefällt“, I. Akt, 2. Szene:
Der Herzog Frederik kommt durch die mittlere Bühnentür mit Gefolge auf die Bühne. Was passiert mit dem Publikum? Nichts.

Nächste Variante: Die Schauspieler kommen durch das Publikum, durch eine der beiden Tore

„Der Reiz liegt gerade darin, daß der Zuschauer seine Spiele, die er sonst in seinem Kopf an inneren Modell der Außenwelt ‚spielt‘, für die Dauer einer Vorführung auf die Bühne verlegt, wo sie von anderen realisiert werden, so daß sie der Zuschauer ansehen kann. Das ist möglich, weil ja auch der ‚andere‘, der Schauspieler doppelt vorhanden ist: als konkreter (anwesender) Mensch, der auf der Bühne etwas zeigt, und als jemand, der etwas bedeutet. Und diese Bedeutung wird allein vom Zuschauer unterlegt (...). Es ist also falsch, die sogenannte ‚Stille‘ im Zuschauerraum nur als tatenlose zu deuten. In Wirklichkeit zeigt ‚Stille‘ zunächst nichts anderes an, als daß der Zuschauer begonnen hat zu spielen.“

Manfred Wekwerth

nahe den Gallerietürmen. Soldaten müssen Platz machen. Drängelei, die Leute bleiben stehen. Aber: Frederik war nicht zu sehen.

Dritte Variante: Soldaten stürmen in den Raum, stellen Atmosphäre her, der König kommt, die Soldaten knien sich hin, mit ihnen nur wenige Zuschauer. Musik erklingt. Plötzlich und durch die Schauspieler animiert, knien alle Groundlings. Jetzt wurde es wirklich ein Herrschaftsauftritt: Der Herzog schreitet durch sein kniendes Volk, geht auf die Bühne. *Eure Phantasie* hat ihn gekrönt!

Als nächstes der Kampf zwischen Orlando und dem Ringer Charles. Der Kampfplatz ist vor der Bühne, der Hofstaat oben auf der Bühne. Frederik spricht:

*„Tritt vor.
Da der junge Mann nicht mit sich reden läßt,
vonwitzig, wie er ist, tritt er auf eigene Gefahr an.“*
(Übersetzung: Rainer Iwersen)

Der Sieger Orlando wird von Soldaten wie ein Champion auf den Schultern durch die Arena getragen, einmal rundherum, dem Sieger wird in den Blöcken zugejubelt: ein Liebling des Publikums.

So muß sich nun der Schauspieler, der die Rolle des Frederik spielt, bei Orlandos Verbannung gegen das Publikum, das Orlando zugetan ist, behaupten. Das verändert physisch und psychisch die Situation des Schauspielers, denn er hat nun wirklich 1500 Menschen vor sich, gegen die er sich durchsetzen muß.

Auch für den Zuschauer, der ja eben noch Orlando zugejubelt hat, ist das ein *physisches Begreifen*: das ist Unrecht, was Frederik da tut. Also ein aktiver, gefühlter Denkvorgang, der durch eine physische Handlung ausgelöst wurde, in die das Publikum durch die Schauspieler gebracht wurde.

Der Zuschauer als Handelnder und Täter

Was passiert mit den Rängen, wie kann man die bespielen, dort das Publikum integrieren.? Erstaunlich ist in diesem *O aus Holz*, daß alle 1500 Menschen nicht weiter als 15 Meter von der Bühnenrampe entfernt sind. Wenn ich auf der Bühne stehe, kann ich die Gesichter erkennen, so

nah. Ich kenne keinen anderen Theaterraum, wo diese Nähe, auch bei den Rängen, vorgegeben ist.

„Titus Andronicus“,
1. Akt: Tamora, die verhaßte Gotenkönigin, zieht mit dem Sieger Titus Andronicus in

Rom ein. Die Särge der Titus Söhne und die gefangenen Goten werden hergebracht. Für mich in meiner Figur des Titus wird der Spielort zu meinem Rom, meine Triumphparade führt durch die ganze Stadt. Meine Sprache, meine Körperlichkeit verändern sich entsprechend.

Wenn ich die Götter für meine Rache anrufe, bekommt das unter dem freien Himmel des Globe eine andere Dimension, denn es könnte ja für mich und die Zuschauer sein, daß dort oben ein Gott wohnt, jedenfalls die Unendlichkeit.



Titus Andronicus: R. Brandt, N. Kentrup, B. Kratz

Titus spricht also nicht zu seinem Hofstaat, der normalerweise hier auf der Bühne angenommen wird, sondern zum Publikum:

*TITUS: „Heil Rom“ (ich bestimme den Ort)
„siegreich in deinem Trauerkleid“ (ich bestimme die Situation)
„so kommt Andronicus“ (ich bestimme, wer ich bin)
„und grüßt sein Vaterland mit Tränen wieder“ – , das heißt:*

Ihr, das Publikum, ihr seid die Bürger des barbarischen Rom. Ich, der Schauspieler, besetze Euch

Shakespeare - lectures

in meiner Phantasie und in dem realen Anspielen als Römer, als Teilhaber am Racheritual.

„Für das Theater wesentlich ist sein Charakter als einer Versammlung. Weder die versammelten Museumsbesucher vor einem Bild noch das Publikum des Films sind in die Situation gebracht, realer Bestandteil der künstlerischen Handlung von Menschen zu sein. Theater als Kunstform und als Verhaltensweise hat im Kern mit dem Zusammen-Kommen von Theatermachern und Publikum zu tun.“

Hans-Thies Lehmann

Ich erwarte auch, daß ihr euch entsprechend verhaltet, ich erwarte von der Regie, daß sie alles tut, um euch und mich in diese Imagination – Rom, öffentlicher politischer Ort – versetzt.

*„TITUS: Heil Rom siegreich in deinem Trauerkleid
Meinen erschlagenen Söhnen weihe ich
die Gotenprinzen, Roms künftigen Kaiser:
zu Füßen lege ich die Königin der Goten.
Du großer Schutzgott unseres Volkes
sei gnädig unserer Opferfeier.“*

Ich stelle dich, den Zuschauer, der nun durch mein Spiel Römer wurde, in die Situation: Willst Du Rache? – etwas Rache? – oder ein bißchen mehr? – oder lieber nicht? – für oder gegen die Goten? usw.

„In jener Vorführung, die sich Theater nennt, tritt sich der Mensch selbst gegenüber, er schaut sich in einer von ihm geschaffenen Welt an, bestätigt sich und verwirft sich. Er kann ein anderer sein, und doch er selber. Er kann etwas tun und es doch lassen, kurz: er beginnt zu spielen. (...) Bühne und Zuschauerraum gehören zu jenem System, Theater genannt, dessen Daseinsweise die verdoppelte Daseinsweise des produzierenden Menschen ist.“

Manfred Wekwerth

Tamora tritt auf, versucht, Sympathien für sich zu gewinnen. Sie appelliert mit ihrer Mütterlichkeit an unsere, an Deine Menschlichkeit:

*„TAMORA: Halt, römische Brüder! Gütige Eroberer, Siegreicher Titus, erbarm dich meiner Tränen
Schmerztränen einer Mutter für ihren Sohn
Willst Du ihn schlachten in den Straßen Roms
Dreifach edler Titus, schone meinen Sohn.“*
(Übersetzung: Maik Hamburger)

Das Publikum kommt dadurch in einen Konflikt, denn Tamora hat für uns humanistisch erzeugten Zuschauer Recht.

Auf diese Weise bekommt das Publikum durch die Spieler und durch das Arrangement eine Rolle zugewiesen. Es ist Bestandteil der Aufführung, ist Handelnder, ist Täter.

*„Zwei Herren aus Verona“, II. Akt, 6. Szene:
Proteus in seinem Monolog mit dem Publikum, in dem er sich entschließt, seinen Freund Valentin zu verraten, Julia zu verlassen und um Silvia zu werben.*

*„PROTEUS: Vergessen will ich jetzt, daß Julia lebt
Gedenkend, daß die Liebe zu ihr tot ist
Und Valentin betrachte ich als Feind
Und such' in Silvia einen süß'ren Freund.“*

Das Publikum in der Premiere, vor allem die Groundlings zischten und buhten, Proteus direkt nun zu ihnen auf diese Reaktion:

*„Mir selber kann ich nicht die Treue halten
Ohne ein Stück Verrat an Valentin
Sofort erzähl ich ihrem Vater alles
Von der Verschwörung und geplanten Flucht;
Der wird, in Rage, Valentin verbannen
Weil Turio seine Tochter kriegen soll.
Doch ist erst Valentin vom Platz, stech ich
Durch einen Trick den Pappkopf Turio aus.
O Liebe.“*



GLOBE EDUCATION

A new enterprise began to thrive in the suburbs of London in the late 16th century. Crowds crammed into yards and galleries of buildings called "theatres" which were unlike common stages in market places or innyards. Common players became licensed servants of the nobility and a constantly changing repertory was on offer. Playwrights and actors conjured up vast fields and bed chambers; midnight and dawn; sunshine and storms on scaffold stages in the afternoon.

Globe Education's varied programme of workshops and lectures focuses on this new enterprise and introduces children, students and adults to the plays and playing conditions of Shakespeare's workplace.

Globe Education organises a wide range of Shakespeare courses and outreach projects both local, national and international.

The Globe Education Centre's theatre models, maps and illustrations provide documentary evidence for the entertainment industry in Tudor and Stuart London. Workshops complement classroom work for the Key Stage 2 in History and Key Stage 3 and 4 in English. They introduce youngsters to the world of Shakespeare's theatre, his actors and their audience.

Globe Education also offers a range of lectures and workshops suitable for A-level English and Theatre Studies students and for undergraduates. A four-week acting and directing Summer School for undergraduates is held every July and courses for US undergraduates on "Shakespeare in Performance" are run every Spring and Autumn.

Dabei macht er einen wunderbaren Tanz, das Publikum klatscht über den guten Schauspieler, begreift, daß Liebe was Tolles ist, ja sogar auch Verrat einen Reiz hat.

„O Liebe (er fällt hin),
leih mir Flügel schnell auf meiner Bahn
Wie du mir Grips geliehen hast für den Plan.“

(Übersetzung: Maik Hamburger)

In diesen wenigen Zeilen laufen neben dem schauspielerischen Vorgang mehrere Ebenen zwischen Begreifen, Handeln, Steuern und Reagieren beim Zuschauer und Schauspieler ab. Die Relation zwischen beiden bestimmt die Szene, den Rhythmus der Aktion. Das ist das neue Alte.

Dem Zuschauer kommt in diesem Theater, bei dem die Vierte Wand geöffnet ist, eine neue aktivere, lustvollere und auch gedanklich aufregendere Rolle zu, die wir alle heutzutage im Theater nicht mehr kennen: *Er stört nicht*. Das ist ein

„Indem der Mensch sich in seinen Produkten, zu denen auch der Mensch selbst zählt, gegenübertritt, erkennt er sich als Produzent und bestätigt sich somit als Mensch, das heißt, er genießt sich. Dieser Genuß ist die höchste Form menschlichen Daseins.“

Manfred Wekwerth,

fundamentaler Unterschied in der Haltung. Der Zuschauer hilft mir sogar.

Wir stellten einen Bremer Kritiker, der uns immer in seinen Kritiken verrissen hat – alles war ihm zu nah, alles roch ihm zu sehr nach Schweiß, und er sagte völlig verblüfft:

„Hier muß man das Publikum ja ganz anders bedienen!“

Bedienen – ja darum geht es.

Dieses Theater ist im besten Sinne ein – Dienstleistungszentrum.

Und Shakespeare hat seinen Titel schon diese Haltung eingeschrieben: „Was ihr wollt“, „Wie es Euch gefällt“, „Ende gut, alles gut“, d. h.: Ich bin für die Zuschauer da, das Publikum ist für die Inszenierung mit zuständig.



Zwei Herren aus Verona

(aus dem Bildzyklus für das Theater am Leibnizplatz)

Animation

Ich möchte hier den Begriff *Animation* einführen.

Jedes Kaufhaus versucht heutzutage Erlebnisräume zu schaffen.

Die Käufer sollen durch optische und räumliche Situationen animiert werden, einzukaufen. Jede mittelmäßige oberflächliche Talkshow im Fernsehen versucht, ein lebendiges Publikumsgefühl herzustellen.

Workshops

Workshops last c. 90 minutes but groups should allow at least two hours for the visit so that they are able to see the new Globe site and Exhibition. Groups may choose a workshop on a specific play or a general one on Elizabethan London, the playing conditions within the Globe or the use of cue-scripts.

Cost: £80.00 (including VAT) per workshop + £1.50 per student

(Globe Education can accommodate up to 30 students per workshop. It is possible to run up to four workshops concurrently in the spaces available at the Globe Education Centre. Early booking is advisable).

Lectures

Lectures last c. one hour but groups should allow at least 90 minutes for the visit so they are able to see the new Globe site and Exhibition. Cost: £60.00 (including VAT) per lecture + £1.50 per student

INSET and Adult Education

INSET days for teachers are held in the Globe Education Centre in Bear Gardens. To arrange an INSET day for your school, please contact the Globe Education office.

A programme of evening classes and playreadings is also available.

The Globe Education Centre is next door to the sites of the Rose Theatre (1587) and Hope Playhouse (1614) and 100 yards from the original Globe Theatre. The Centre is a two-minute walk from the Bankside reconstruction of the new Globe and within easy walking distance from the Royal National Theatre and the Barbican.

For further details on Globe Education activities and workshop/lecture bookings please contact:

Globe Education Centre, Bear Gardens, Bankside, London SE1 9ED

Telephone: 0171 620 0202 Fax: 0171 928 7968

Shakespeare - lectures

Im Globe bietet sich die Möglichkeit, für das heutige Theater verlorengegangene Erfindungen neu zu beleben, denn die Arbeit des Schauspielers erweitert sich in diesem Raum.

Animation, was ist das aber für uns Schauspieler? Nur ein plattes Gewebe, bei dem wir nicht so spielen können wie wir es gewohnt sind? Für viele Regisseure ist das anbiedernd; bei jeder Diskussion darüber landet man bei Jürgen von der Lippe, den Fischerchören: „Und jetzt mal alle zusammen, humta humta.“

„Gehen wir in eines dieser Häuser und beobachten wir die Wirkung, die es auf den Zuschauer ausübt. Sich umblickend, sieht man ziemlich reglose Gestalten in einem eigenartigen Zustand: Sie scheinen in einer starken Anstrengung alle Muskeln anzuspannen, wo diese nicht erschlafft sind in einer starken Erschöpfung. Untereinander verkehren sie kaum, ihr Beisammensein ist wie das von lauter Schlafenden, aber solchen, die unruhig träumen, weil sie, wie das Volk von den Alpträumern sagt, auf dem Rücken liegen. Sie haben freilich ihre Augen offen, aber sie schauen nicht, sie stieren, wie sie auch nicht hören, sondern lauschen. Sie sehen wie gebannt auf die Bühne, welcher Ausdruck aus dem Mittelalter stammt, der Zeit der Hexen und Kleriker. Schauen und Hören sind Tätigkeiten, mitunter vernünftliche, aber diese Leute scheinen von jeder Tätigkeit entbunden und wie solche, mit denen etwas gemacht wird.“

Bert Brecht

Volkstheater ist durch diese Formen in Verruf geraten. Wir meinen etwas ganz anderes. Aber wir haben seit 350 Jahren keine qualifizierte Erfahrung mehr damit machen können – das Guckkastentheater und Bildertheater hat die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten verkümmern lassen.

Wie weit wir heute gehen können, hat aber auch mit den verschiedenen Stücken Shakespeares selbst zu tun, denn ein Stück wie „Was ihr wollt“ ist

leichter zu öffnen als z.B. ein Stück wie „Perikles“, und eine Komödie leichter als eine Tragödie – zumindest aus unserer heutigen Bühnenkonvention und unserem heutigen Rezeptionsverhalten.

Wir von der *bremer shakespeare company* halten das Sammeln von Arbeitserfahrungen in *öffentlichen Proben* für notwendig, um den Publikumsbezug, aus denen die Stücke teilweise entstanden sind und die Szenen oft leben, überhaupt wieder zu begreifen.

Eine grundsätzliche Erfahrung dabei ist, daß der Schauspieler die Angst vor dem Publikum verliert. Das Publikum ist *nicht* mehr der Gegner, das dunkle Loch, das beißen kann, sondern besteht aus Menschen, die freiwillig ins Theater gehen, ja die so freundlich sind, daß sie sogar noch dafür bezahlen.

Sie, die Zuschauer, prägen unsere Theatervorstellungen.

Als wir **König Heinrich IV. und V.** auf Einladung des Präsidenten des Senats im Bremer Rathaus spielten, war vor allem die High Society Bremens und verschiedene Botschaften eingeladen gewesen. Wir spielten zu ersten Mal in der Geschichte des Bremer Rathauses im alten Bremer Parlamentssaal. Bisher hatten vor allem die Kneipszenen immer einen sehr großen Erfolg beim Publikum gehabt, nun aber waren wir in heiligen Räumen.

Die Hoheitsebenen in Heinrich funktionierten im Rathaus so gut wie nie. Die Kneipszenen, die damit beginnen, daß Falstaff mit nacktem Hintern unter dem Tisch in der Kneipe liegt, die funktionierten nicht. Alles schaute auf den Präsidenten des Senats, ob der nun dabei auch lacht, und das, was die Aufführung an Lebendigkeit auszeichnete, wurde erst nach der Pause möglich. Da hatten sich die Herrschaften darauf verständigt, daß man auch lachen darf.

Jetzt erst funktionierte auch diese Ebene.



GLOBE EDUCATION AND GERMANY

- Globe Education is developing a host of courses in Germany and England for German students thanks to the help and support of Studienkreis England Tours and the *bremer shakespeare company*.
- S.E.T. is an educational tours company run by Heinz Abeling which sends over students to England every year. Heinz is interested in organising educational activities for his groups as well as travel and accommodation and approached Patrick Spottiswoode in 1989 to develop special lectures and workshops for Leistungskurs students. Globe Education now welcomes over 3000 S.E.T. students each year.
- S.F.T. also helped co-ordinate the 15 German schools involved in Globe Education's 1993/4 International Hamlet Project and Heinz organises all of Patrick Spottiswoode's tours around Germany. Most recently, S.E.T. ran a Shakespeare competition offering free travel and 10 night's accommodation and a trip to the Globe for an entire class as first prize. The prize was won by Gymnasium Bad Zwischenahn.
- Another Shakespeare competition is being run this September. For further information contact the S.E.T. office.
- The *bremer shakespeare company* has supported the Globe in many generous and valuable ways. It was the first professional theatre company to donate box office receipts to the Globe; it was the first company to perform on the new Globe site and it hosted the International Hamlet Project Festival in Bremen, organising accommodation and food for over 300 students.
- Renate Heitmann is the administrator of the *bsc* and the Shakespeare Globe Centre of Germany and is currently preparing an exhibition and series of events about the Globe in Bremen. Globe Education is indebted to Heinz, Uwe and Brigitte from S.E.T., Jutta Klors and to everyone at the *bremer shakespeare company*, especially Norbert Kentrup and Renate Heitmann.

Shakespeare - lectures

Indem wir die Anwesenheit des Publikums suchen, dringt Gegenwart ins Spiel ein und gibt ihm neue Farbe und auch: *Worte*.

Ein Beispiel: Der Ehrenmonolog von Falstaff in König Heinrich IV. in dem Falstaff sich direkt ans Publikum wendet:

„Gut, ich gebe zu, die Ehre frischt mich auf anzugreifen, aber wenn Ehre mich bei Angriff frisch macht, was dann? Kann Ehre ein Bein ankleben? Nein! Oder einen Arm? Nein! Oder den Schmerz einer Wunde stillen? Nein! Was ist Ehre? Ein Wort! Was steckt in dem Wort? Ehre? Luft, wer hat sie? Er, der letzten Mittwoch gefallen ist, fühlt er sie? Nein! Schmeckt er sie? Nein! Man nimmt sie also nicht wahr? Die Toten nicht! Dann lebt sie also für die Lebenden? Nein! Warum nicht? Weil Verleumdung Ehre nie am Leben läßt. Ich mag sie also nicht. Die Ehre ist nur eine vermodernde Grabinschrift Und damit schließ ich meine Predigt. (ab)“
(Übersetzung: Chris Alexander)

Als wir dieses Stück zu Zeiten des Golfkrieges spielten, mußte man niemanden von der Sinnlosigkeit eines Krieges überzeugen, aber interessant wurde dieses Stück, als wir es auf Einladung der Firma Bayer in Leverkusen spielten, da also, wo im Zweiten Weltkrieg Giftgas hergestellt wurde. Ich wußte, daß der Darsteller als Falstaff immer wieder mit dem Publikum extemporiert hatte, also nahm ich den aktuellen Spielanlaß auf:

Ich improvisierte:

„Was ist Ehre? Ein Wort, was steckt in dem Wort Ehre? -Naja, Ehre haben wir schon mal gehabt, sind wir schon für belobigt worden, mit dem Nobelpreis, Nobelpreis ja-ha, für die Erfindung des Giftgases, hmhm, im Ersten Weltkrieg haben wir es ausprobiert, im Zweiten Weltkrieg perfektioniert und jetzt – lassen wir die andern vergasen. Ehre, nein,

ich mag sie nicht. Die Ehre ist nur eine vermodernde Grabinschrift, und damit schließ ich meine Predigt.“

Ich war verblüfft, wie die Türen flogen, und das alte Stück eine aktuelle Bedeutung bekam.

„Das also ist der Wald von Arden“

Wie führe ich das Publikum, mit geöffneter Vierter Wand, durch einfache poetische Zeichen in die verschiedenen Räume, die Shakespeare als Wortkulisse angegeben hat – den Wald von Arden etwa, in „*Wie es euch gefällt*“, wie macht man das „*springt in der Zeit*“?

Sie alle kennen das Problem, man liest ein Buch, stellt sich in der Phantasie die Welt, die der Autor in Bildern und Situationen farbig beschreibt, vor. Dann sieht man eine Verfilmung des Buches, und fast immer ist das alles schal und hohl, was da auf der Leinwand zu sehen ist.

Wie finden wir nun im leeren Raum Zeichen, die kein Bildersatz sind, sondern eigene Phantasie animiert, die eben tausendmal reicher ist als das, was alle Bühnenbildner der Welt, mit dem gigantischsten Ausstattungsetats auf die Bühne bringen könnten?

„*Wie es euch gefällt*“, 2. Akt, 4. Szene:

Celia, Orlando und Touchstone kommen in den Wald von Arden: Wie sieht dieser Wald im Globe aus? Peter Stein hatte einen Wald aufgebaut, in den CCC-Hallen in Berlin. Hier nun kein Baum, kein Strauch, nicht mal Dunkelheit.

Wir probieren im Bühnenhaus des Globe drei Türen aus. Es stellt sich kein Wald her, denn durch die Türen bleibt es immer etwas ein Zim-

VOLKSHOCHSCHULE

In 1945 the British helped to develop an adult education system in Lower Saxony and set up university extra-mural departments. There are now over 50 Volkshochschulen (literally "people's high-schools") in Lower Saxony that offer subjects ranging from politics to handicrafts. Most popular, though, are courses in modern languages.

Globe Education staff have given lectures and workshops at various Volkshochschulen in Germany, and in May 1995 an especially devised one-week course was offered at the Globe Education Centre to adults from Hannover and Seelze-Ronnenburg. This involved participants in a variety of workshops, presentations, voice classes and seminars. Students saw the RSC production of *A Midsummer Night's Dream* and spent a day in Stratford-upon-Avon.

Thanks to Martine Behrens, Arrike Wendelken and Heinz Abeling for their help in organising the course and to Teresa O'Connor, Mel Churcher, Leigh Hatti and Nick Hutchison for their various workshops.

Globe Education is planning further courses for Volkshochschule students. Please contact the Globe Education Centre for information.

LEISTUNGSKURS

Over 3000 students specialising in English at Leistungskurs level (the equivalent of 'A' level) visit the Globe Education Centre every year. In association with S.E.T. Bremen, Globe Education provides an especially devised inter-active lecture every Tuesday morning at 10.30 am. The one-hour lecture is suitable for all Leistungskurs students whether or not they have started to study a Shakespeare play. From 1 August 1995, the cost of the lecture will be £4 per head, which will include a visit to the Globe Theatre and Exhibition. Grundkurs students may also be interested in attending this lecture. For further information please contact S.E.T. Bremen or the Globe Education Centre office.

Shakespeare - lectures

mer, ein geschützter Raum; eine Tür hat etwas geordnetes, sie ist rechteckig, macht eine klare Bewegung.

Wir hängen die Türen aus, probieren mit Vorhängen. Auch nicht befriedigend. Es sieht so aus, als wenn man von draußen nach drinnen, z. B. in eine Höhle kommt.

Nun kommen die drei Schauspieler durch den Zuschauerraum, wir stellen die Treppe, um auf die Bühne hochzukommen, mal an die Seiten, mal in die Mitte. Wenn man von der Seite kommt, stimmen die Ausmaße der rechteckigen Bühne in den Proportionen nicht, es hat keine Rückwand, die Bühne geht zu den Zuschauern weiter. Schließlich kommen die drei von der Mitte.

Sie spielen körperlich die Situation der Erschöpfung, Hindernisse müssen überwunden werden, die letzte Stufe scheint unüberwindlich, sie spielen eine große Anstrengung, stürzen fast auf die Bühne, sie spielen; der Boden ist uneben, man kann nur sehr schwer gehen. Sie tasten sich zu den Säulen der Bühne hin. Plötzlich

werden die Säulen riesig hoch. Baumhoch. Dann: Die Bühne hat eine Kante; die Kante wird zu einer Schlucht, in die man fallen kann. Vorsicht!

Endlich stehen sie vor der Rückwand – ein Gebirge tut sich auf. Die Schauspieler agieren, als gäbe es an diesem Ort eine Art Echo. Wir hören Geräusche, die wir nicht identifizieren können.

„Die Bedeutung eines jeden schönen Gebildes beruht gleichermaßen darauf, wer es wahrnimmt, wie darauf, wer es schuf. Ja der Betrachter verleiht sogar dem schönen Ding tausende von Bedeutungen, er macht es für uns wunderbar und bringt es in Beziehung zu der Zeit, so daß es zu einem vitalen Bestandteil unseres Lebens wird.“
Oskar Wilde

„TOUCHSTONE: Das also ist der Wald von Arden.

ROSALIND: Mir ist danach zumute, meinen Auftritt als Mann zu verpatzen und wie eine Frau loszuheulen.

Aber ich muß ja das schwächere Geschlecht trösten. Jacke wie Hose sollen sich ja mutiger anstellen als

Unterröcke.

Deshalb nur Mut, liebe Aliena.

CELIA: Ich kann nicht mehr.

ROSALIND: Das ist der Wald von Arden.“
(Übersetzung: Rainer Iwersen)

Der Zuschauer macht die Reise mit. Die Schauspieler haben ihn in den Wald geführt, den jeder einzelne Zuschauer in seinem Kopf hat. Denn dein Wald, vor dem Du dich fürchtest, ist ein anderer als meiner. Wäre er gemalt oder gebaut, würde jeder sagen, den kenn ich, oder eben nicht. So erspielt, wird dieser Wald genauso unheimlich sein, wie es sich jeder vorstellt.

„Springt in der Zeit“!

Wie wird das auf der leeren Bühne durch das Spiel realisiert? Wir untersuchten die Jahreszeiten. Sommer: man schwitzt, Winter: es schneit, aus einem gebrochenen Zweig rieselt Konfetti, wir verändern das Klima, spielen mit Orten, mit Zeiten, Nacht, Tag. Die reale Sonne oben wird zum Mond verwandelt. Bootsfahrten, einfach mit einem Brett und einem Lied.

Ein langsam herunter segelndes Blatt, das alle Schauspieler fasziniert ansehen und sie melancholisch stimmt, erzählt den Herbst. Geräusche erzählen Wasser, Wind und den Sturm, es ist immer physisches Spiel, ein kleiner Impuls, der von den Schauspielern in eine gestische Form, in eine szenische Situation gebracht wird.

GRUNKURS

Those students not choosing to specialise in Leistungskurs English have to study English at a 'Grundkurs' level. Grundkurs students do not have to study a Shakespeare play.

S.E.T. Bremen has asked Globe Education to devise a new introductory talk for Grundkurs students visiting London. The 15-minute talk will offer students an opportunity to listen to a native English speaker give an introduction to the Globe Theatre. The students will receive a sheet listing key vocabulary and will be shown a short video about the Globe before being taken on a tour of the theatre itself. From 1 August 1995, the Grundkurs talks are given on Tuesdays at 2 pm and will cost £3 per head, which will include admission to the Globe Theatre and Exhibition. For further information please contact S.E.T. Bremen or the Globe Education Centre office.

TEACHERS AND STUDENTS

A weekend course for university students and teachers was given by Globe Education and the bremer shakespeare company last November at the Theater am Leibnizplatz in Bremen. The weekend, organised by Renate Heitmann, was generously funded by Bremen University and attracted over 90 participants who took part in workshops led by Teresa O'Connor (Shakespeare Birthplace Trust), Norbert Kentrup, Peter Leuchinger, Erich Rosshaender (bremer shakespeare company) and Globe Education Director Patrick Spottiswoode. The course culminated in three contrasting performances of Act 3 Scene II of Julius Caesar.

A similar course is planned for Lingen, January 29th – February 1st 1998. For further information please contact the bremer shakespeare company or TPZ Lingen, 0591 – 9166310 (Bernd Ruping).

Bei dem großen Sturm in König Lear muß man sich aneinander festbinden, damit man sich nicht verliert, denn so werden alle hin und hergeschleudert, alle hängen aneinander, können sich wirklich ins Seil legen, aneinander reißen, ein Donnerblech ist dann dabei wirkungsvoller und sinnlicher als die beste Tontechnikanlage eines perfekt ausgestatteten Theaters.

Spielanlässe liefern

Bühne und Kostüm, Requisite und Ton bekommen einen völlig anderen Charakter: Sie sind nicht Illustrationen, Bebilderungen eines Vorgangs, der so aussehen soll, wie es in der Realität so ist, sondern sie liefern Spielanlässe.

Dem Beruf des Bühnenbildners, der normalerweise das Stück durchbildert, kommt nun eine völlig andere Funktion zu, er muß die Bühne anders begreifen, muß helfen, durch optische Signale Konflikte mitzuproduzieren, stellt Zeit, Ort und Situationen her, es ist immer ein künstlicher Vorgang auf der leeren Bühne – Kunst im besten Sinne.

„Glaubt, reden wir von Pferden, sie zu sehen. Wie sie mit stolzen Hufen Spuren prägen...“

Selten stellt man ein lebendiges Pferd auf die Bühne, leichter schon mal ein Auto, oder einen Wald, ein Haus, einen Tisch, in fast jedem heutigen Theaterstück spielen Wohnzimmergarnituren mit.

Peter Brook hat dagegen in seinem Buch „Der leere Raum“ das Geheimnis der Shakespeare Bühne beschrieben: ein neutrales, offenes Podium, das dem Dramatiker die Möglichkeit gibt, den Zuschauer durch eine unbegrenzte Folge von

Illusionen zu jagen, die – wenn er es wollte – die ganze physische Welt beinhalten.

Spielbehauptungen aufstellen

Gelingt es den Theaterleuten, die richtigen Spielbehauptungen auf diese leere Bühne, in diesen nackten Raum zu stellen, sind Probleme wie die der Geschlechtszugehörigkeit oder der Mehrfachbesetzung dieser Bühne eine neue Qualität.

Wir wissen, in Shakespeares Theater durften keine Frauen spielen, Julia, Cleopatra, Rosalind und Tamora wurden von Männern gespielt.

Gerade im Gegensatz zu der inzwischen sehr stark durch unsere Medien geprägten Welt mit ihrer Eins-zu-Eins-Wahrnehmungsweise, schien eine Besetzung, wo wir mit Geschlechtszugehörigkeit experimentieren, also Männer Frauen spielen und Frauen Männer, die interessantere.

Je höher die Künstlichkeit einer Szene ist, je mutiger, je poetischer, ja in einem gewissen Sinne: je „unwahrer“ man zu der heutigen Film- und Fernsehbesetzung sein Spiel setzt, desto größer wird die szenische Reibung, desto klarer werden die Figuren, die inneren Welten – z. B. des Geschlechts.

Polonius sagt in Shakespeares „Hamlet“: „Ist dies schon Tollheit, hat es doch Methode.“

So will ich fortfahren und an Hand des Geschlechtertauschs weitere Spielanlässe benennen.

„Auch Wasser ist nur so lange ‚naß‘, wie seine Temperatur nicht mit derjenigen des eingetauchten Fingers übereinstimmt, der sich zu dem bewegen muß. Das heißt: Wahrnehmung kommt nur durch Bewegung zustande, die selbst bekanntlich etwas Relationales ist. Daher kann eine ‚leere‘ Bühne nur so lange ‚Vorgänge‘ bieten, wie ich in Beziehung zu ihr trete, mich zu ihr verhalte, also ‚bewege‘.“

Arno Paull

GYMNASIUM

In 1995 Globe Education staff have given lectures and workshops in Gymnasiums and Museums from Kiel to Heidelberg, and from Oldenburg to Magdeburg. For further information about future tours please contact Heinz Abeling at S.E.T. in Bremen.

KLETT CONFERENCES

Klett Verlag promotes the Cambridge University Schools Shakespeare editions in Germany and invited Patrick Spottiswoode to give lectures about the Globe at Teachers' conferences in Leipzig, Berlin and Stuttgart. Klett has invited Patrick back to talk to teachers in Stuttgart and Munich this autumn. Contact Sascha Wenzel at Klett Verlag in Stuttgart for further information (Telephone [0049] 0711 667 2503)

Studienkreis England Tours
Am Schwarzen Meer 165, 28205 Bremen. Tel. [0049] 0421 498 8299

bremer shakespeare company
Theater am Leibnizplatz, 28199 Bremen
Tel. [0049] 0421 500222
Fax. [0049] 0421 503 372



Shakespeare - lectures

Geschlechter tauschen

Wenn Julia, wenn Cleopatra, wenn Emilia, wenn Gonneril oder Rosalind auftreten, traten nicht Frauen, es traten Männer auf. Das bedeutet etwas, das gibt eine bestimmte Sicht auf ein Stück.

Beispiel: In „Zwei Herren aus Verona“ sagt Julia zu Lucetta:

*„Wie dumm Lucetta ist, sie weiß, ich bin 'ne Jungfrau,
und denkt nicht daran, den Brief mir aufzupressen,
denn Jungfrauen sagen bloß aus Anstand ‚Nein‘.
Wo sie doch wollen, daß man ‚Ja‘ versteht.“*

Was bedeutet das, wenn es ein Mann spielt? Et-
was ganz anderes, als wenn es eine Frau sagt!



Was Ihr wollt:

v.l.n.r. Renato Grünig als Sir Toby, Norbert Kentrup als Maria,
Anke Engelsmann als Sir Andrew

Im elisabethanischen Theater sagte es ein Mann. Umgekehrt: Was passiert mit einem Text, ebenfalls aus „Zwei Herren aus Verona“, wenn Valentin, also ein Mann, Vorschläge macht, wie man sinnvoll mit Frauen umgehen sollte:

*„Auf das, was sie verschmähen, sind Frauen oft scharf.
Schenkt noch etwas, und zeigt euch bloß nicht trübe,
Zuerst Verachtung, später große Liebe.
Zieht sie 'nen Flunsch so nicht, weil sie euch haßt,
Sie will, daß Liebe euch noch fester faßt.
Beschimpft sie euch, so nicht, daß ihr verschwind.
Frauen drehen doch durch, wenn sie allein sind.
Was sie auch sagt, so nehmt sie nie beim Wort,
Denn geht zum Henker, heißt noch lang nicht ‚fort‘.“*

(Übersetzung: Maik Hamburger)

Wenn dies ein Mann sagt, hat Frau nichts Besseres erwartet.

Wenn es eine Frau sagt, stutzt man: Das Gegenteil vom Behaupteten schwingt mit!

In dem Stück haben wir die Rollen gedreht, alle Männer werden von Frauen gespielt, und alle Frauenrollen werden von Männern gespielt.

Dadurch ist eine andere Sicht auf die Texte möglich.

Ähnliche Erfahrungen machten wir mit Doppelbesetzungen.

Was bedeutet es auf der Bühne, wenn in Julius Cäsar über 30 Rollen, oder in Antonius und Cleopatra über 45 Rollen sind, aber die „Kingsmen“ waren nicht mehr als 115 Schauspieler?

Doppelt besetzen

Das ist wiederum ein Anlaß zum Spielen. Z.B. benutzen wir in unseren Inszenierungen ganz bewußt die Möglichkeit des Rollentauschs, um Figuren zu ergänzen.

Da spielt der Darsteller des „guten“ Leonatus in „Cymbeline“ auch gleichzeitig den „bösen“ Cloten; in „König Lear“ ist die böse Gonneril auch der treue Kent; derselbe Darsteller für Regan und Edgar, für Edmund und Cordelia oder im „Sturm“ für Caliban und Ferdinand.

In „Perikles“ ist es ein Genuß, wenn eine Schauspielerin Mutter, Tochter und Amme zugleich spielt. Es ergibt sich daraus eine Figurenkonstellation, die zugleich auch Inhalt ist. So ergeben sich neue, deutungsfähige Blicke auf die Figuren und auf das Stück.

Für mich aber ist der wesentlichste Punkt der Doppelbesetzung, daß das Stück dadurch immer Spiel bleibt. In „Titus Andronicus“, der wohl finstersten Tragödie, gewinnt das Stück gerade dadurch ein Stück Utopie: *Es ist das gespielte Grauen, es könnte eben auch anders ausgehen.*

Die Spielbehauptung, die dabei aufgestellt werden, müssen allerdings sehr entschieden sein, damit der Zuschauer die Pferde, die nicht da sind, auch sehen, die Figuren auch entschlüsseln kann.

Eine Neuentdeckung war in diesem Zusammenhang die Arbeit mit Masken im Globe.

Die Maske als Arbeitsmethode

Shakespeares Theater hat auf den ersten Blick wenig Verwandtschaft mit dem Maskentheater etwa der Comedia dell'arte oder den Bali- oder Katakali Masken. Das Spielprinzip aber ist ihnen gemeinsam:

Die Präsenz der Maske, die einen Ausdruck fest schreibt und ausstellt, verlangt eine körperliche Spielweise und erfordert eine klare, holzschnittartig und plakativ gespielte Figur auf der Bühne. Ohne Maske gespielt, ist immer weniger, und die Situation und die Höhe der notwendigen Emotionalität der Figuren ist lange nicht so Shakespeare entsprechend, wie die mit Maske.

„In der Maske tritt das ästhetische Prinzip des Gestus oder des Gestischen mit den Momenten der Auswahl, der Isolierung, der Feststellung gewissermaßen exemplarisch in Erscheinung. Es gibt eine sehr schöne Formulierung Walter Benjamins, mit der er das Brechtsche Theater und seinen Stil generell zu charakterisieren sucht: Die sozialen Einheiten oder die Erscheinungen des Verhaltens werden in diesem Theater ‚gesperrt‘; wie wichtige Worte in einem Text gesperrt werden, damit sie auffällig werden. Die Maske ist entsprechend zu verstehen als ein ‚gesperrtes Gesicht‘, das einen bestimmten Ausdruck, einen Gestus, in auffälliger Weise deutlich macht.“

H. M. Ritter

Shakespeares Bühne spielte ausschließlich für Zeitgenossen, und das war die erste Bedingung dafür, daß es Shakespeare überhaupt gab. Die erste Frage, die uns Shakespeare stellt, ist daher die nach *unserem* Shakespeare, und ohne die dringende Frage, die konkrete Nachfrage nach zeitgenössischen Autoren, werden wir *unseren* Shakespeare nicht bekommen. Deswegen hat die *bremer shakespeare company* auch eine dem Shakespeare gleichberechtigte Dramatikerwerkstatt eingerichtet.

Shakespeare schrieb so sehr für die konkrete Bühne seiner Zeit, daß seine Stücke gerade darum nicht ohne weiteres auf die eines anderen Theaters passen.

Kunstwerke werden mit der Zeit unverändert, nicht indem sie sich ändern, sondern gerade indem sie sich nicht verändern. Sie werden notiert und fixiert, und sie bleiben in verdinglichter Form in der lebendigen Sprache liegen. Was sich verändert, ist die Welt, die sie umgibt, in die sie eingebettet sind. Ein Text bleibt in

Eine interessante Arbeitsmethode könnte für die Schauspieler der Globetheater sein, lange Zeit bei den Proben mit Maske zu arbeiten, um einen vergrößerten physischen und gestischen Ausdruck zu bekommen, und dann ohne Maske an den anderen Welten zu arbeiten. Beim Spiel könnten dann diese Erfahrungen zusammenkommen.

Authentizität als Aufgabe: der Shakespeare-Text

Shakespeare ist nicht unser Zeitgenosse. Seine erste Lehre kann nicht sein, Shakespeare zu spielen; müßte fast sein, Shakespeare *nicht* zu spielen.

„Es ist der Darstellung der Shakespearischen Stücke auch eine falsche Auffassung von Größe im Wege; die wurde von kleineren Zeitaltern dem Ausmaß des Dichters als Berühmtheit, seiner Gegenstände und seiner unalltäglichen Sprache abgezogen, so daß nun eine ‚große‘ Darstellung für nötig befunden wird, wobei diese kleineren Zeitalter nun ihr Größtes tun und kläglich zusammenbrechen.“

Bert Brecht

der Überlieferung erhalten; aus der lebendigen Entwicklung herausgefallen, wird er unverstänlich. Ein Stück der Shakespearzeit hat sich seit Shakespeare, von Überlieferungsfehlern abgesehen, nicht verändert. Während es in seiner Fixierung unverändert blieb, hat die Zeit, die kommunikative Gruppe, in der es wirken soll, sich verändert. Das überlieferte Stück bleibt in der lebendigen Kommunikation als Fremdkörper stehen.

Ein altes Werk kann daher durch „Werktreue“ nicht gerettet werden, es kann nicht „authentisch“ interpretiert werden. *Wo der Kontext sich verändert hat, muß*

auch das Werk verändert werden, um es zu erhalten. Wer „Werktreue“ fordert, tut daher eher das Gegenteil dessen, was er vermutlich will.

Wir können das Globe nachbauen, und wir können Shakespeares Stücke dort oder anderwärts so aufführen, wie das vermutlich früher geschah – Authentizität wird damit nicht erreicht; sie hat nur scheinbar ihr Maß im Original.

Authentizität, wenn überhaupt, findet im Spiel statt, im Hier-und-Jetzt, in der Interaktion zwischen Konsument und Produzent, zwischen Schauspieler und Publikum.

Das Spiel bei Shakespeare finden: Anknüpfungspunkte

Was zu spielen ist, hat Shakespeare in seinen Spielen verborgen (vgl. J. Jenisch, S. 27ff). Wenn wir seine Stücke lesen, finden sich eine Fülle an Spielanweisungen. Und wenn es uns gelingt, Shakespeare zu *spielen*, ist dieser größte und schwerste Autor ganz einfach zu verstehen.

Ich habe in letzter Zeit zwei Erlebnisse gehabt, die mich in dieser Meinung sehr bestätigen.

Während unseres Internationalen Shakespeare-Festivals tanzte eine indische Company den „Kö-

„Ich glaube nicht an eine werkgetreue Inszenierung. Man fragt sich einfach: ‚Wie machen wir’s?‘ Und dann geht’s los. Das Fabelhafte ist eben, das jeder echte Schauspieler seinen ganz eigenen Rhythmus hat. Und der kreuzt sich dann mit Shakespeares Rhythmen. Das ist interessant. Ich arbeite gerade mit Leuten aus der Karibik. Und zu erleben, wie ein karibischer Rhythmus sich mit Shakespeare mischt, ist einfach aufregend. Seine Rhythmen werden auf eine ganz neue Art lebendig. Es gibt keine lebende Shakespeare-Tradition. 400 Jahre sind einfach ein zu großer Abstand, um sagen zu können: So ist es gemeint gewesen.“

Peter Sellars

„Shakespeare ist nicht unser Zeitgenosse, und man sollte ihn auch nicht so behandeln. Vielleicht sollte das Theater überhaupt niemanden als Zeitgenosse behandeln. Vielleicht strahlt das Licht erst aus der Distanz. Alle großen Formen haben im Kern den gleichen Ursprung. Danach wählt jeder seinen eigenen Weg. Es gab selbst bei Heinrich IV. Szenen, wo die Anregung für unsere Arbeit, für unsere Bewegungen, selbst für unsere Sprache vom indischen Kathakali, vom japanischen Kabuki oder von der Commedia dell’arte inspiriert waren. Das war einfach so, und ich glaube, daß das auch Shakespeares Vorgehensweise entsprach. Er ließ sich von den Griechen inspirieren, von den Königschroniken Holinsheds, von einem lateinischen Gedicht und vielem mehr. Er holt sich seine Nahrung, wo er sie findet, sei es aus der Philosophie oder der Literatur. Dann knetet er sie, und so entsteht Shakespeares Theater.“

Ariane Mnouchkine

Shakespeare - lectures

nig Lear“ als Katakali und nahm so diesen Stoff hinein in ihre Bild- und Mythenwelt.

Der Stoff begann in der fremden Sprache und im Medium Tanz neu zu leben. Und als wir dann mit den indischen Kollegen arbeiteten, ohne ihre Sprache zu verstehen, gab es noch nicht einmal das Bindeglied „englisch“, aber wie wir dann die emotionalen Erforschungen begannen: was ist Liebe?, was ist Haß?, was ist Neugier?, also diese Gefühle spielten – da entstand plötzlich unabhängig von der Sprache und im Spiel eine internationale emotionale Sprache, über die wir uns verstehen konnten.

Bei einem Projekt des „International Shakespeare Globe Centre London“ unter der Leitung von

„Wie könnte eine Rolle von zwei verschiedenen Schauspielern in gleicher Art gespielt werden, während doch sogar beim klarsten, genauesten, kraftvollsten Autor die Wörter nichts sind und nichts anderes sein können als einem Gedanken, einem Gefühl, einer Idee angenäherte Zeichen, und zwar Zeichen, deren Gehalt erst durch die Bewegung, die Geste, den Ton, das Gesicht, die Augen, die gegebenen Umstände vervollständigt werden.“

Denis Diderot

Patrick Spottiswoode, setzten sich englische, deutsche, polnische und dänische Schulen mit dem „Hamlet“-Stoff auseinander: Jede Schule sollte maximal 15 Minuten aus Hamlet spielen. In diesen 15 Minuten war das Lebensgefühl der Nationalitäten, der jungen Menschen, die von ihren Lebensumständen geprägt sind, sinnlich auf der Bühne zu sehen: Da waren die deutschen und dänischen Schulen, die im Überfluß leben, die spielerisch chaotisch und anarchisch mit dem Stoff umgingen; die englischen Schulen, die sehr genau und respektvoll mit *ihrem* Autor Shakespeare umgingen wie die deutschen meistens mit Goethe; und dann die polnischen Schüler, das ärmste Land unter den teilnehmenden, die die Verzauberung durch den Autor suchten und in sehr kostbaren Kostümen ankamen und die Heiligkeit bei Shakespeare fanden.

Spielen heißt: die Situationen, die sich beim Lesen herstellen, sinnlich zu machen. Hier liegt vielleicht die erste Hürde, die wir beim Spielen miteinander überwinden können, wenn die Angst

„Die Wandelbarkeit des ästhetischen Werts ist keine bloß sekundäre Erscheinung, die sich aus einer ‚Unvollkommenheit‘ des künstlerischen Schaffens oder Wahrnehmens ergibt, aus der Unfähigkeit des Menschen, das Ideal zu erreichen, sondern sie gehört zum Wesen des ästhetischen Werts, der Prozeß ist und nicht Stand, energie und nicht ergon.“

Jan Mukarovsky

vor dem Papier, vor der scheinbaren Wahrheit des Textes verloren geht.

Patrick Spottiswoode, Educational Direktor des Londoner Globe, hat einmal gesagt: „Solange Shakespeares Texte vor 1623 nicht verlegt waren, waren sie lebendig.“

Spiel ist nicht festlegbar, Spiel ist nichts Statisches.

Theater ist immer noch das lebendigste Medium, wenn es geprägt wird durch die Zeitumstände, durch das Bewußtsein der Schauspieler. Das meint „Shakespeares unteilbare Szene“: die Einheit von Bühne und Zuschauerraum prägt die Vorstellung.

Der Text als materialer Spielimpuls

Jago sagt: „Ich bin nicht, was ich bin.“ Er ist der Spielleiter in „Othello“, der sich verwandelt und andere verwandelt. *Ich bin nicht, was ich bin*, heißt für den Spieler, er ist nicht berechenbar, in jeder Szene ist er ein anderer.

Shakespeare hat das Spiel in seine Texten hineingeschrieben. Spielanweisungen, die im Text stehen, können Phantasie auslösen.

Othello sagt: „Deshalb, mich demütig vor Euch verneigend, erbitte ich besten Schutz für meine Frau“ – *demütig vor Euch verneigend*: da steht auch die Handlungsanweisung.

Oder wieder Othello: „Mein Leben ist für ihre Treue. Ehrlicher Jago, ich muß Dir meine Desdemona überlassen.“

„In der Arbeit ist es ein Hin und her von Nähe, meist nonverbal, und von Distanz. Distanz auch durch Verbalisierung. Eine Formulierung am Anfang, eine Zielvorstellung, die hat Hebefunktion. Aber man muß sich, um ins Schlaraffenland zu kommen, durchfressen durch den ganzen Hirseberg von konkretem Material. Und im glücklichen Fall kommt man eben gut raus. Wie man sich auseinandersetzt und zusammenkommt – das sind keineswegs nur diskursiv formulierbare Gedanken, die da ausgetauscht werden; das sind Stimmungen, das ist Musik, die Andeutung einer Linie, eine Bewegung, eine Geste, ein Tonfall, über die man sich verständigt, das ist ganz sinnlich und ganz unmittelbar; und zwischendurch muß man halt mal wieder auftauchen und überlegen, und dann wieder den nächsten Kopfsprung machen und wieder drin verschwinden.“

B. K. Tragelehn

Das bedeutet, Othello findet den Jago *ehrlich*, das prägt seine Haltung, sein Spielen. Außerdem ist die Handlung benannt: *Othello bringt Desdemona und Jago zusammen*. Und wenn Othello sagt: „Komm Desdemona, nochmal Willkommen auf Cypern“ – dann sind sie eben in Cypern.

Oder, wieder Othello: „Jetzt Himmel, spür ich, wie mir das Blut zu Kopfe steigt, wie Leidenschaft mir die Vernunft verdunkelt. Gotts Wunden werd ich wild.“ – *den Himmel spüren, wie das Blut zu Kopfe steigt, wilde werden* – alles Spielhinweise, Regie im Text.

Wenn Othello Desdemona verdächtigt, untreu zu sein, *spielt* er bei ihrem Zusammentreffen, daß es ihm gut geht, und Desdemona fragt ihn: „Wie fühlst Du dich, liebster Mann?“ Othello: „Gut,

mein Schatz. (beiseite:) O, Gott, es gilt sich zu verstellen. Wie geht es Dir, Desdemona?"

Ich wußte lange nicht, wie ich diese Szene spielen soll. Erst nachdem ich mich verstellte, nämlich so tat, als ob es mir gut ginge, konnte ich die Szene spielen. Ich spielte einen Urlauber auf Cypern, und die extremste Verstellung, nämlich mit Badehose, Shorts und Picknickkorb, bracht die Szene an den Punkt des Absturzes.

Nachdem Jago Othello mit der Eifersucht infiziert hatte, sagt Jago: „Ich seh, das schlug euch etwas aufs Gemüt.“ Othello: „Gar nicht, nicht sehr.“ – Auch hier wieder eine ganz klare Spielanweisung, nämlich, daß ich als Darsteller des Othello eine Reaktion spielen muß, die der andere sieht und kommentiert, und der Text dagegen geht.

Im Text stehen Spielanleitungen.

Im Text stehen Bühnenbildanweisungen

(vgl. den Beitrag von Jakob Jenisch, S. 27ff.)

Wortkulissen

Für mich die verblüffendste Entdeckung geschah bei „Der Widerspenstigen Zähmung“: Die Hochzeit findet im Sommer statt, am nächsten Tag nach der Hochzeit ist Winter und die Szene beginnt, in der Petruchio Katharina zu seinem Haus bringt und Grumio folgenden Text sagt:

*„Zum Teufel, zum Teufel mit allen Gäulen,
mit allen bescheuerten Herren,
mit allen dreckigen Straßen.*

*Ist je einer so verdroschen worden,
war je einer so eingesaut,*

*war je einer so kaputt. Ich bin vorgeschickt worden,
um Feuer anzumachen, meine Lippen frieren
an meinen Zähnen fest,
meine Zunge an meinem Gaumen und mein Herz
an meinen Gedärmen,*

*bevor ich an ein Feuer komme, um mich aufzutauen.
Bei diesem Scheißwetter soll sich ein längeres Elend als ich
den Schnupfen holen.*

Curtis: Wer ist das so verfahren zu rufen?

Grumio: Ein Eisklotz!

(Übersetzung: Rainer Iwersen)

In diesem Text steht, wie Grumio aussieht, wie er sich fühlt, daß Winter ist, Winter einerseits als Metapher für die Ehe im allgemeinen und was Ehe für Katharina bedeutet, aber auch die reine zeitliche und meteorologische Situation im Stück. Ein Eisklotz!

Mit seinen Wortkulissen legt Shakespeare die emotionale Situation fest, bietet Spielanlaß zwischen den Personen, gibt Hinweise zu Klima und Umgebung.

Szenische Sprache

Weiter gibt Shakespeare in seinem Text Auskunft über die szenische Sprache.

Wenn etwa Antonius in „Antonius und Cleopatra“ sich ins Schwert stürzt, um als Held zu sterben, und es ihm mißlingt, sagt er verzweifelt:

*„ANTONIUS: Was, noch nicht tot? Nicht tot?
He Wache, he oh, bringt mich um.*

ERSTE WACHE: Was für ein Lärm?

*ANTONIUS: Der Tat ist mir mißraten, Freunde,
oh macht Schluß mit dem, was ich begann.*

ZWEITE WACHE: Der Stern ging unter.

ERSTE WACHE: Und eine Zeit ist aus.

ALLE: Oh Gram und Schmerz.

ANTONIUS: Wer mich noch liebt, der schlag mich tot.

ERSTE WACHE: Ich auch nicht.

ZWEITE WACHE: Ich auch nicht.

DRITTE WACHE: Keiner da? (Die Wächter ab)

(Übersetzung: Chris Alexander)

Da es sich nun um eine Tragödie handelt – der Hauptdarsteller stirbt, ein großer Feldherr, ein Mann aus dem Geschichtsbuch, meinen wir nun, muß das auch tragisch gespielt sein.

Shakespeare aber schlägt in seiner szenischen Sprache etwas anderes zum Spielen vor: Wenn ein Feldherr nicht in der Lage ist, sich selbst umzubringen, sich drei Wachen verdrücken, hat das Folgen auf das Spielen – wir glauben, daß Shakespeare hier Lachen oder Erstaunen herstellen will.

Shakespeare – Geschichte und Gegenwart

Shakespeare thront bei den Göttern des Olymp, deshalb kann man ihn ruhig etwas herunterholen. Shakespeare wollte mit seinem Theater Geld verdienen, er empfand seine Stücke, von denen er pro Jahr zwei bis drei produzierte, als Gebrauchsware, die den zahlenden Konsumenten erreichen sollten.

Deshalb hat er auch nur seine Sonette, die er als künstlerisch wertvoll einschätzte, verlegt – nicht seine Stücke. Theater war für ihn eine Ware, die sich auf dem Markt verkaufen mußte.

Adolf Dresen beschreibt in seinem Festvortrag bei der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft 1995: „Ohne das Bedürfnis der Menschen, Handel zu treiben, Märkte zu haben, gäbe es vermutlich keine Kunst und Kultur in Westeuropa. Die griechischen Städte, die unser Theater erfanden, waren umgebaute Märkte. Der Wind des Mittelmeers brachte mit den Handelsschiffen auch den Horizont.“

Shakespeare - lectures

„Das Theaterpublikum bestand aus intellektuellen, aus einfachen Menschen und bekanntlich aus Gaunern, Huren und Taschendieben. Und Shakespeare war in jedem Stück darum bemüht, allen Rechnung zu tragen. Das ist das Wunderbare. Shakespeare benutzt dabei immer wieder komplizierte Worte („plus sophisticate“), die möglicherweise nur ein Teil des Publikums sofort verstehen und genießen konnte. Um aber in dieser halben Sekunde auch den Rest des Publikums nicht zu verlieren, fügt Shakespeare ein „und“ hinzu und läßt einen gebräuchlichen, alltäglichen Ausdruck folgen. Und in diesem Moment verschmelzen beide zu einem strahlenden Begriff, der sowohl die Würze des Lebens beinhaltet als auch den Reiz der intellektuellen Gewähltheit.“

Peter Brook

teil: es wurde Volkstheater im besten Sinn.

Markt, Volk, Theater

Immerhin beklagte aber auch Shakespeare schon die Warensituation – Timon von Athens Tiraden gegen das Geld konnte Marx in seinem „Kapital“ zitieren, und Hamlets Klagen über die Groundlings waren wohl die Klagen Shakespeares.

Der Markt brachte neue Freiheit. Er ermöglichte dem Einzelnen, auch außerhalb seiner angestammten Gemeinschaft zu leben: Er konnte nun Dinge, die er zum Leben brauchte, kaufen – wenn er Geld hatte. Der Markt machte ihn unabhängig von der alten Gemeinschaft, er schuf eigentlich erst das moderne Individuum.

Markt heißt Ware, die Ware beruht aber darauf, daß es einerseits Produzenten, andererseits Konsumenten gibt, daß der eine etwas herstellt, was der andere braucht, und daß dieser, um es zu bekommen, ebenfalls etwas herstellen muß.

Produzent und Konsument sind dann nicht mehr, wie in alten Gemeinwesen, in unmittelbarer Einheit. Ihre Einheit wird vermittelt durch Warenzirkulation. Diese setzt die Trennung Produzent und Konsument voraus – und eben diese Voraussetzung erfüllt Shakespeares unteilbare Szene, erfüllt sein Theater nicht.

Sein Theater war konkret. Es fühlte sich an, es roch, es schmeckte, es war obszön, es war keine abstrakte Welt. Shakespeare war ein historischer Glücksfall, er war begünstigt durch seine Zeit. Daß es keine „gute alte“ Zeit war, darüber belehrt er selbst uns am besten. Die Bitterkeit Timons von Athen galt wohl dem alten London:

„Matrone, an den Mann!
Bockt gegen eure Eltern, Kinder! Sklaven
Die Senatoren runter von der Bank
Regiert für sie. In allgemeinen Schmutz
Schmeiß, Tochter, deinen grünen Jungfrauenkranz
Vor Augen deiner Eltern! Bankrotteur

So wirkte auch Shakespeares Bühne in einer Handelsmetropole, und der Lärm der See- und Schauerleute der Themse drang bis ins Parkett. Seine Company spielte gegen Eintrittsgeld, jedes Stück führte das „Wie es Euch gefällt“ und „Was ihr wollt“ daher heimlich im Titel – es war ein Theater unmittelbar für dieses Publikum, Shakespeare schrieb für dieses Publikum – ganz ohne negative Folgen! Im Gegen-

grapsch zu, gib nicht zurück; das Messer raus
Für deines Gläubigers Gurgel! Stich, du Knecht!
Dein würdiger Herr hat lange Finger auch,
Er klaut gesetzlich, Magd, zum Herrn ins Bett;
Die Gnädigste ist im Puff! Halbwüchsiger, los,
Die Krücke nimm dem lahmen Vater, schlag
Das Hirn ihm damit aus! Furcht, Frömmigkeit,
Bildung, Sitte, Kultus, Handel und Wandel,
Stürzt selbsterstörerisch ins Gegenteil,
Ins allgemeine Chaos!“
(Übersetzung: Maik Kamburger)

Doch auch wenn Shakespeares Zeit, wie die unsere, keine gute Zeit war, so war sie doch eine, wie Marx bemerkt, die „Riesen brauchte und Riesen zeugte“. War das Leben nicht schöner, so war es doch konkreter als das unsere: Gestorben wurde sichtbar, nicht hinter der Klinikwand; hingerichtet öffentlich, nicht in der Todeszelle; Blut floß fühlbar, nicht versteckt im Schlachthof.

Es gab noch nicht Hiroshima und den Archipel GULAG, nicht diese „humane“ Form des Tötens, die Computer im Irak praktizierten. Und es gab nicht die effektive Vernichtungsindustrie, in der Tod nur noch Zahlen sind, die von Bürokraten bewegt werden können wie in Auschwitz und Buchenwald. Entsprechend neu ist dieser Typ des Mörders.

„Eichmann war nicht Jago und nicht Macbeth, und nichts hätte ferner gelegen, als wie Richard III. zu beschließen, ‚ein Bösewicht zu werden‘“, schreibt Hanna Arendt. Um Eichmann verurteilen zu können, fehlte die Prämisse aller Rechtsprechung: Schuldfähigkeit, Verantwortlichkeit, Mündigkeit. Und die Frage wurde abweisbar: War dieser Täter überhaupt noch Individuum?

Der Verlust von Sinnlichkeiten

Betrachten wir unsere Wirklichkeit in einer Großstadt: Überall ameisenhafter Betrieb, Leute, die zur Arbeit strömen in U-Bahnen, Bussen, die mit dem Auto in die Tiefgarage fahren und von dort gleich mit dem Lift in ihr Stockwerk. Es sind Wege und Handlungen, die nur noch statistisch erfaßt werden können und jede Konkretheit verloren haben. Das ist nicht wie Haareschneiden, Schreinern und Schuhbesohlen.

Die Arbeiten, die da geleistet werden, haben einen so hohen Grad an Abstraktheit, daß sie sich einem sinnlichen Verständnis entziehen. Weit entfernt von der Konkretheit des Theaters mit seinen klaren W-Fragen: Wer, Was, Wo, Wann, Warum, Weshalb, Wie...

Es ist natürlich die Frage, ob unsere Bretter diese Welt noch bedeuten können. Die Bühne, wie technisiert

„Zu dem restlos von der technischen Reproduktion erfaßten, ja -wie der Film – aus ihr hervorgehenden Kunstwerk gibt es in der Tat keinen entschiedeneren Gegensatz als den der Schaubühne.“

Walter Benjamin

sie auch ist, bleibt ein alter Hut. Sie hat es schwer mit der neuen Wirklichkeit der Banken und B-Ebenen, der Computer und Flughäfen – das alles paßt besser ins Kino.

Aber wir, unsere Gefühlswelten, unsere zwischenmenschlichen Situationen mit Tränen, Liebe, Angst, Begierden, Unglück und Sehnsucht, sind dann ebenfalls alte Hüte. Die haben einerseits diese Welt geschaffen, aber sie finden sich kaum noch darin zurecht.

Brechts Antwort auf die Krise des von den Nazis hinterlassenen Theaters ähnelt der Schillerschen:

„Nicht durch besonders leichte Aufgaben kann das verkommene Theater wieder gekräftigt werden, sondern nur durch die allerschwersten. Kaum mehr imstande, seichteste Unterhaltung herzustellen, hat es noch eine letzte Aussicht, wenn es sich Aufgabe zuwendet, die ihm nie gestellt worden sind; unzulänglich in sich selbst, als Theater, muß es sich anstrengen, auch noch seine Umwelt zu verändern. Es kann hinfort seine Abbildungen der Welt nur noch zu gestalten hoffen, wenn es mithilft, die Welt selbst zu gestalten.“

Es ist dieser aktive Impuls, dieses Gefühl, diese Behauptung: ich selbst sei Subjekt der Geschichte, ich selbst, auf den es ankommt, die alle wirkliche Kunst auszeichnet. Sie ist unvereinbar mit dem Konsumentenstandpunkt.

Ich als Subjekt der Geschichte

Es ist dieser Rat, der uns an Shakespeare verweist.

Ein Mangel macht sein Theater groß: daß Dinge fast keine Rolle spielen, daß es Dekoration und Kulissen nicht gab, daß es nichts hatte als den Menschen. Shakespeares Theater konnte auch alle sachlichen, entfremdeten, abstrakten Verhältnisse nur darstellen als Verhältnisse zwischen Menschen. Alles, was geschah, hatte durch Menschen zu geschehen und *nur* durch Menschen. Sein Theater ist daher, mehr als irgendein anderes, die lebendige Behauptung, der Mensch allein sei des Menschen Schicksal.

Auf jeden Quadratmeter unserer Erde sind immer noch so viele Raketen gerichtet, daß ihre handfeste Realität nur Schein ist, und der ringsherum existierende Reichtum verdeckt nur die Wahrheit eines geplünderten Planeten.

Die Wirklichkeit, angestrahlt von den Reklamespots, wird immer unsichtbarer und undeutlicher, der Mensch in seiner Massenhaftigkeit immer einsamer und verlorener. Diese ganze unmenschlich gewordene Welt aber ist mehr denn je von Menschen gemacht. Wenn das Theater die menschlichen Beziehungen darstellt als die heimliche Wahrheit aller sachlichen, kann es wirklicher sein als die Kulissenhaft gewordene Welt.

Das Globe – ein Weltbild

Wenn in London die Arbeit im Globe aufgenommen wird, ist dies der Anfang einer langen Reise, denn das Globe ist mehr als ein Theater, es ist, zugespitzt gesagt: Weltanschauung. Ich will das mit einer Analogie beschreiben:

Es war 1843, als Heinrich Heine den Schock durch die Eisenbahn so beschrieb: „Welche Veränderungen müssen jetzt eintreten in unserer Anschauungsweise und in unseren Vorstellungen! Sogar die Elementarbegriffe von Zeit und Raum sind schwankend geworden. Durch die Eisenbahn wird der Raum getötet, und es bleibt nur noch Zeit übrig.“

Der Philosoph Paul Virilio zitiert diese berühmte Beobachtung häufig, weil sie eine Schlüsselszene in der modernen Gesellschaft bezeichnet und beschreibt, wie Bewegung, beschleunigter Verkehr, Geschwindigkeit unsere Wahrnehmung und unser Verhalten verändern.

Virilio beschreibt die Geschichte der Menschheit, ihre Politik, ihre Kultur, ihre Empfindungen als die Geschichte von Bewegung, von Beschleunigung und von Geschwindigkeit. Die Eisenbahn, das Flugzeug, die optische, dann die elektronische Nachrichtenübermittlung und schließlich die Laserwaffe, in der absolute Höchstgeschwindigkeit und Zerstörung zusammenfallen. Stationen auf dem Weg rasender Beschleunigung bis heute, bis zum Triumph der Geschwindigkeit, an der sich der Mensch berauscht und die sich als Gewalt schließlich gegen ihn wendet. Nach Shakespeare hat sich das Guckkastentheater entwickelt und kam dank der Licht-, Bild-

„Die Besonderheit dieses Produktionsverhältnisses, die wir als das Wesen des Theaters herausstellten, muß zu den wenigen menschlichen Zeugnissen gerechnet werden, die sich der kapitalistischen Grundvoraussetzung des Privateigentums wesensgemäß entziehen und damit als ein Residuum jener Produktionsweise aufzufassen ist, die Marx die menschliche nannte.“

Arno Paul

„Gesetzt, wir hätten als Menschen produziert: Jeder von uns hätte in seiner Produktion sich selbst und den andern doppelt bejaht. Ich hätte 1. in meiner Produktion meine Individualität, ihre Eigentümlichkeit vergegenständlicht und daher während der Tätigkeit eine individuelle Lebensäußerung genossen. 2. In deinem Genuß oder deinem Gebrauch meines Produktes hätte ich unmittelbar den Genuß, in meiner Arbeit ein menschliches Bedürfnis befriedigt, also das menschliche Wesen vergegenständlicht und daher dem Bedürfnis eines andern menschlichen Wesens seinen entsprechenden Gegenstand verschafft zu haben. 3. für dich der Mittler zwischen dir und der Gattung gewesen zu sein, also von dir selbst als eine Ergänzung deines eigenen Wesens empfunden zu werden; 4. in meiner individuellen Lebensäußerung unmittelbar deine Lebensäußerung geschaffen zu haben.“

Karl Marx

Shakespeare - lectures

und Tontechnik in diesem Jahrhundert überall zur Blüte. Menschen sitzen vor einem Kasten, in einem dunklen Raum, und schauen zu. Die nächste Etappe: der Fernseher, und nur noch wenige Menschen schauen gemeinsam in den Kasten. Die neuste Form von Theaters erlebte ich im Juni, als zum allerersten Mal eine Theateraufführung, in der ich mitspielte, über Internet weltweit in Computerstandbildern bis nach Australien in jedem PC abzurufen war: Der Zuschauer alleine an seinem Computer, verbunden mit der Welt. Der Guckkasten ist nun auf 20 cm zusammengeschrumpft.

Das Globe bedeutet das Begreifen: Wir sind die Welt; es erfordert die unteilbare Szene, in der jede und jeder sich gegenseitig sehen, riechen, fühlen, erleben kann.

„Daß ich etwas fühle oder denke, ist noch nicht der Rohstoff für mein Selbstbewußtsein, meine Identität. Daß ich bemerke, daß auch andere dies fühlen, denken, oder daß sie meinem Gefühl oder Denken widersprechen, sich also zu mir verhalten, daß es ein Ausdrucksvermögen gibt, daß das, was alle angeht, und das, was mich persönlich berührt, füreinander verständlich macht: dies ist das Produkt von Öffentlichkeit.“ (Geht sie verloren, so geht die/ Formenwelt für das Nachdenken ebenfalls verloren.“

Alexander Kluge

Denn alle sind Mitspieler und Gestalter dieser Welt. Eine zergrübelte, lebensverachtende Ästhetik ist in diesem Theater nicht möglich, denn sofort würde die Interaktion zwischen Bühne und Zuschauer Raum zusammenbrechen. Selbst die furchtbarsten Tragödien Shakespeares sind immer Spiel.

Spiel ist nicht entschieden, kann verändert werden, hat nichts endgültiges. Der Spieler hat die Möglichkeit, das Spiel nicht in der Katastrophe –

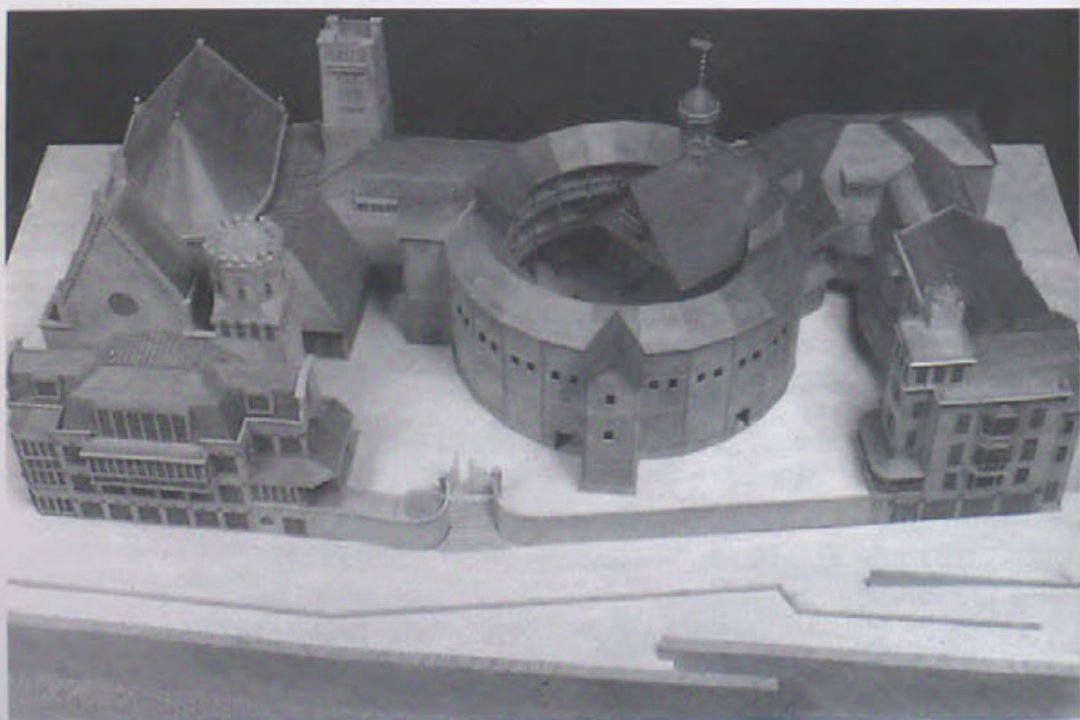
des Intellektuellen liebtes Kind – enden zu lassen. Dies aber erfordert vom Künstler und Zuschauer eine dem Leben, trotz aller Ungeheuerlichkeiten!, zugewandte Haltung, wie sie Bloch in seinem „Prinzip Hoffnung“ für dieses Jahrhundert beschrieben hat.

Es geht mir nicht darum, andere Ästhetiken auszuschließen oder gar einer Technikfeindlichkeit das Wort zu reden, sondern um die Erhaltung der Wurzeln des Theaters. Das Globe fordert eine Bühnenästhetik, die eine wirkliche Alternative zu den anderen Medien Film, Fernsehen und Computer ist.

Es ist ein architektonischer Bau mit menschlichen Proportionen, der durch den Autor Shakespeare, der in über 100 Sprachen übersetzt worden ist, einen weltumspannenden Rahmen bekommen hat.

Deshalb war es auch konsequent, daß Sam Wanamaker das Londoner Globe als Resource für die ganze Welt zu denken und zu planen begann.

Das Globe ist in einem Prozeß, und man kann nur hoffen, das es so bleibt, daß es nicht, wie Unken befürchten, ein Museum wird. Sam Wannamakers Vision ist das Gegenteil eines Museums. Er wollt mit der Gründung des Internationalen Shakespeare Globe Centers London eine weltweite lebendige Vernetzung aller Praktiker aus dem Theater, den Universitäten, den Schulen, um in diesem original rekonstruierten Globe Shakespeares Werk wieder ein ursprüngliches Leben auf dem Theater zu geben.



Das Globe im Modell

„Jeder spielende Mensch zeigt jugendliche Merkmale, und der gealterte, müde, kranke, schwermütige Mensch hat Sehnsucht nach dem ‚Paradies‘ des jugendlichen Lebensdranges, der Spontaneität, Spannkraft, Vitalität und ein Verlangen, Möglichkeiten zu verwirklichen, Grenzen zu überschreiten, das Risiko des Abenteurers auf sich zu nehmen, das Glück zu versuchen – kurz: die Freude des Spiels zu genießen, das Glück des Gelingens.“

F. J. J. Buytendijk

Ich habe oft darüber nachgedacht, wie ich das beschreiben kann, was für mich *Shakespeare spielen* bedeutet.

Shakespeare spielen, ist für mich wie Rockmusik: der direkte körperliche Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Haltung, eines Gedankens, einer Figur, die direkte Begegnung im Austausch mit einem Massengefühl. Im Globe zu spielen, ist so geil wie die Rolling Stones zu ihren besten Tagen.



Sam Wanamaker

Anschrift des Verfassers:

Osterdeich 19
28203 Bremen

Was Shakespeare heute ist, steht nicht in den Büchern.

Es ist nur im Spiel zu erfahren und in einem Theater, das neu und präsent ist – am besten eben: in einem Globe!

Anmerkung:

Die Texteingänge im Text sind entstanden aus Assoziationen des Herausgebers – nicht des Autors!

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont am Beispiel von *Julius Cäsar*

Jakob Jenisch

Jakob Jenisch arbeitete als Medienpädagoge für den Bereich Theater- und Spielpädagogik an der Universität Essen. Davor war er an der Folkwanghochschule Musik Theater Tanz der Rollen- und Ensemble-Lehrer von Norbert Kentrup. Zuvor hatte er als Schauspieler, Dramaturg und Regisseur am Berufstheater gearbeitet. Die komplexen Theatererfahrungen in allen Bereichen fasste er 1996 in dem Buch „Ich selbst als ein anderer – Der Darsteller und das Darstellen“ zusammen. Eine Besprechung dieses Buch finden Sie auf S. 106f

Auftakt

Wieder einmal wird hier der Versuch unternommen, Handhaben für Theaterpädagogen an den Schulen zusammenzustellen. Die Autoren gehen von unterschiedlichen Ansätzen und Erfahrungen aus.

Jeder Mitgestalter dieses Heftes versucht, die für ihn erreichbare Wahrheit so einfach wie möglich zu sagen. Und jeder weiß:

„Einfachheit ist das Zeichen von Wahrheit. Aber gleichwohl ist die Wahrheit nicht immer so einfach, daß man sie in einem Satz sagen kann. Und selbst wenn man es könnte, würde nur der diesen Satz verstehen, der sie bereits kennt.“¹

Norbert Kentrup / Jakob Jenisch Regiebuch im Text.

In seinen Shakespeare-Lectures nahm Norbert Kentrup einen Shakespeare-Text beim Wort und zeigte, wie sich szenische Fantasie und Raumvorstellungen aus den Regieanweisungen im Text entwickeln lassen: ein immanentes Regiebuch mit vielen Spielanweisungen entsteht.

Stichworte und Begriffe dieses Regiebuches ordnen sich übersichtlich in einer tabellarischen Form.

Aktion ... ein Handeln der Rollenfigur(en) wird notwendig.

Arrangement ... signalisiert einen möglichen Wechsel in den Positionen der Rollenfiguren durch den Gang einer Einzelperson oder die Bewegung einer Gruppe.

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

- # **Drehpunkt** ... die szenische Situation ändert die emotionale Haltung der Rollenfigur, damit auch Intonation, Arrangement und Körperausdruck.
- Intonation** ... signalisiert den möglichen Wechsel in der stimmlichen Ausdruckskraft, im Sprechtempo, der Lautstärke.
- Körperausdruck** ... signalisiert eine jetzt notwendige Eindeutigkeit des gestischen Materials, das sich aus der Grundhaltung einer Rollenfigur entwickelt.
- Requisiten** ... gehören zu jeder Probe. Ihre Größe, ihr Gewicht, ihr Aussehen präzisieren das Handeln der Rollenfiguren.
- Voraussetzungen** ... das augenblickliche Handeln der Rollenfigur entsteht aus den vorangegangenen Handlungen, Geschehnissen. Stanislawski entwickelte konkrete und fiktive Rollenbiographien der Figuren mit seinen W-Fragen: Wer, wo, wann, was, wie, woher, wohin, warum. Beantwortet der Spieler das WOHER und das WIE, entsteht die Voraussetzung der Figur im Augenblick dieser Szene.
- Zielpunkt** meint die innere Vorstellung und Motivation der Rollenfigur: Was will die Rollenfigur mit diesem Satz, diesem Körperausdruck, dieser Intonation bei seinem Gegenüber erreichen, was soll sie von ihm denken und fühlen: Entwickelt sich aus dem WIE und WOHER. Methodisches Hilfsmittel ist der INNERE MONOLOG.

Grundbegriffe

Die folgenden Grundbegriffe der darstellerischen Arbeit helfen Spielleitern wie Darstellern, sich über die Vorgänge im einzelnen Darsteller, zwischen Partnern eines Dialoges, im Ensemble und am Regiepult Klarheit zu schaffen.

Darstellerische Identifikation ²

In einer Darstellerischen Identifikation ist das ICH des Darstellers bereit, sich augenblicksweise dem momentanen Empfinden und Handeln der Rollenfigur zu überlassen. Die Individualität des Rollenträgers wird durchtränkt mit dem Wesen seiner Rollenfigur. Aus der Wahrhaftigkeit des Rollenträgers entsteht die Wahrheit der Rollenfigur.

Ein Rollenträger ist oder spielt wahrhaftig, wenn das Vorher-Gewußte des Textes und der Vorsatz für eine Bewegung ein augenblickliches Erlebnis für ihn wird, wenn er als Rollenträger im Text, in der situativen Bewegung der Rollenfigur aufgeht und so die Wahrheit seiner Rollenfigur schafft.

Zu unterscheiden ist:

WAHRHAFTIGKEIT als eine Qualität des künstlerischen Produktionsprozesses, als ein augenblicklicher Zustand in der Arbeit des Rollenträgers.

WAHRHEIT als eine Qualität des Kunstproduktes Rollenfigur.

Die Wahrhaftigkeit des Darstellers ist die Voraussetzung für die Wahrheit der Rollenfigur, aus der für den Zuschauer die überzeugende Unmittelbarkeit des szenischen Augenblicks entsteht.

Darstellerische Identifikation ist als Arbeitsmethode immer ein gesteuerter Prozeß mit einer beobachtenden und erkennenden Bewußtheit im Rollenträger.

In der Bereitschaft, sich einer Darstellerischen Identifikation zu nähern, entwickelt sich die **AFFEKTIVE INTENSITÄT**.

Affektive Intensität ³

Die Affektive Intensität eines Darstellers in der Vorstellung und während der Probe ist ein gewollter und gezielt eingesetzter Zustand, kein distanzloses Überflutetwerden durch eine plötzliche emotionale Aufwallung. Der Darsteller führt durch diesen Erregungszustand der Affektiven Intensität seine Rollenfigur zu einem gesteigerten oder plötzlich abbrechenden Handlungsantrieb in Mimik, Geste und Körper.

Mit seinen gezielt eingesetzten Bühnenaffekten nimmt der Rollenträger auch Stellung zu Situationen der Szenenfabrik. Aus einem Mosaik solcher Äußerungen entwickelt sich das individuelle oder konzeptionelle Profil der Rollenfigur.

Mit den emotionalen Zuständen Darstellerische Identifikation und Affektive Intensität haben Laiendarstellern und vor allem Schülern ihre Schwierigkeiten.

Sie kennen nicht wie die Profidarsteller diesen Arbeitszustand der Darstellerischen Identifikation und haben vor den Arbeitstechniken der Affektiven Intensität Hemmungen. Sie sehen sich plötzlich von etwas Ungewohntem besetzt und glauben, schrecklich übertrieben zu spielen.

Ein vorbereitendes, spielerisches Training erleichtert dem einzelnen Darsteller wie der Arbeitsgruppe die Bereitschaft zum Loslassen und Sich-Einlassen auf diese ungewohnten Verhaltensweisen. Diese Arbeitsstufe ist noch nicht eine künstlerische Probenarbeit, führt aber zur inneren und äusseren Situationen im Ensemble, bis die Mitglieder die innere Freiheit entwickelt haben, mit gespielten Emotionen umzugehen, sie herzustellen und zu zeigen. Spielerische Übungen und Etüden in der Gruppe und im Partnerkon-

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

takt, situationsbezogen auf Gruppe und geplanten Text oder die heute anstehende Szene ausgewählt, gibt es genug.⁴

Innerer Monolog⁵

Hinter allem, was eine Bühnenfigur sagt, steckt ein Hintergedanke: Gedanken und Gefühle im Untertext sind Adern im Gestein des Dialoges. Das Gesagte ist lediglich ein Vorgedanke.

Um sich ein vermutetes, geistiges, emotionales Leben, eine mögliche Einstellung der Rollenfigur zu ihrer Umwelt zu erarbeiten, wurde die Methode INNERER MONOLOG entwickelt. Der Rollenträger fantasiert und imaginiert sich den Denkinhalt und die Denkhorizonte seiner Rollenfigur in der augenblicklichen szenischen Situation und entdeckt in diesem einfühlsamen Fantasieprozeß unbewußte Motivationen der Rollenfigur. Unter der Oberfläche der Vorgänge werden genau auf diesen Moment hinzielend Tiefendimensionen verdeutlicht.

Vorerst nur in einer Denkhandlung entwickelt der Darsteller eine innere Einstellung zur augenblicklichen Situation, zu dem Gegenüber auf der Szene und spricht sie, am wirksamsten in einer – wie in einer Blitzlichtaufnahme – fixierten Haltung der Rollenfigur für sich und den Partner verständlich aus: Dieser Kontext unter jedem gesprochenen Text verarbeitet das Gesagte des offenen Dialoges.

Nicht der Bühnenautor, sondern der jeweilige Rollenträger erfindet ihn und definiert somit Gedanken und bildhaften Vorstellungen das Fühlen und Denken der Rollenfigur.

Drehpunkte und Haltepunkte⁶

Die Gesamtheit aller Vorgänge in einer Szene wird durch Drehpunkte strukturiert. In einem Drehpunkt ändert sich die szenische Situation und springt in eine neue um.

Darsteller erkennen und nutzen Drehpunkte, um gegensätzliche Situationen, konträre Gefühle ihrer Rollenfiguren voneinander abzusetzen.

Drehpunkte schließen immer einen Haltepunkt ein: Im Haltepunkt, einem oft nur winzigen Nullpunkt, an dem in einer ereignisschwangeren Ereignislosigkeit gar nichts geschieht, kündigt sich die neue Situation im Ablauf der Fabel an.

Ein Haltepunkt ist der prägnante Augenblick für das Ende des einen Zustandes und für den zeitlich gedehnten oder gestrafften Übergang in eine neue Handlung, einen neuen Gedanken oder eine neue Gefühlssituation. Das Timing einer Szene wird auch in Haltepunkten entwickelt.

Die Darsteller Tabelle

„Spielen heißt die Situation, die sich beim Lesen herstellt, sinnlich zu machen.“

„Shakespeare spielen ist wie Rockmusik: Der direkte körperliche Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Haltung, eines Gedankens, einer Figur.“

Norbert Kentrup.

Die erste der beiden Tabellen enthält Hinweise für Aktionen der einzelnen Rollenfigur oder einer Gruppe, mögliche Gänge und Haltungen und Requisitenspiel.

Darsteller erstellen am besten diese Tabelle selbst. Mit Textmarkern werden alle Tätigkeitswörter, alle ausgesprochenen Aktionen, alle Requisitenangaben in der Textspalte unterlegt, persönliche Vorschläge mit Alternativen für die Tätigkeiten und Aktionen werden in der zweiten Spalte gesammelt.

Aktionshinweise mit Fragezeichen sind in der Findungsphase zu erproben und ihre Machbarkeit zu überprüfen.

Da moderne Übersetzungen über den Buchhandel nicht immer erreichbar sind, gingen wir in den beiden Tabellen von der Übersetzung Schlegel-Tieck aus. In der Bremer Shakespeare Company und bei Theaterverlagen gibt es zutreffendere Übersetzungen.

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Julius Caesar Dritter Akt, erste Szene

Cäsar: Des Märzens Idus ist nun da	Zeitangabe: z. B.: Terminkalender? Eine Zeitangabe hängt über der Bühne: Rom, am 15. März usw. Andere Möglichkeiten. Zu wem sagt er das? Zum Wahrsager, zu seinem Stab, der ihn umgibt. Zum Volk, weil der Wahlkampf beginnt?
Wahrsager: Ja, Cäsar, doch noch nicht vorbei	Zeitangabe: mittags, nachmittags oder abends? Wahrscheinlich vormittags, keinesfalls abends. Wie wird es sichtbar?
Artemidorus: Heil, Cäsar, lies den Zettel hier	Aktion: Wie sieht die Begrüßung aus? Requisit: Ein Zettel: zusammengerollt? Ein rotes Kouvert mit Aufschrift EILT!! Oder?
Decius: Trebonius bittet Euch bei guter Weile dies untertänige Gesuch zu lesen	Decius scheint Trebonius als Bittsteller vorzuschieben? Will Decius Artemidorus bewußt abdrängen? <i>Untertänig</i> – wie spielst Du das? <i>Gesuch</i> : Was unterscheidet Gesuch vom Zettel? <i>Bei guter Weile</i> : Ist es eine Denkschrift, für die man viel Zeit braucht? Ein ganz anderes Requisit, das das andere Requisit verdecken kann: Eine große Rolle, eine große Tafel, ein Buch?
Artemidorus: Lies meines erst, o Cäsar! Betrifft den Cäsar näher: lies, großer Cäsar	Erneute Drängelei, wegdrängeln. <i>O Cäsar</i> : Wirft er sich zu Boden. Kniefall? Hindern sie sich gegenseitig und rücken C. immer näher.
Cäsar: Was uns betrifft, wird' auf das Letzt verspart	Echte Bescheidenheit zu Artemidorus oder gespielte Bescheidenheit in der Öffentlichkeit? Aktion und Geste: Ausgestreckte Hand des Bittstellers beiseite schieben? Papier beiseite schieben? Requisit nehmen? Gibt er es an seinen Stab weiter?
Artemidorus: Verschieb nicht, Cäsar, lies im Augenblick!	<i>Verschieb nicht</i> : Wie sieht das aus? Umarmt er ihn? Wie attackiert er ihn? Wie wird die extreme Situation deutlich, denn C. s nächster Satz ist:
Cäsar: Wie? Ist der Mensch verrückt?	Zu wem sagt C. es: Zu den Leibwächtern? Allen Anwesenden? Aktion: Schiebt Cäsar ihn weg,? Räumen die Leibwächter ihn beiseite? Welche Emotionalität verbindet C. mit diesem Ausruf?
Publius: Mach Platz, Gesell!	Aktion: Drängt er ihn beiseite? Zieht er ihn weg? <i>Gesell</i> : Wie meint er das?
Cassius: Was? Drängt ihr auf der Straße mit Gesuchen? Kommt in das Capitol.	Aktion: Auseinanderjagen? Dazwischendrängeln? ZumCapitol ziehen? Ortsangabe: Straße! Wo ist das Capitol?
Popilius: Mög Euer Unternehmen heut gelingen!	Ist es öffentlich? Separieren sie sich? Zieht er ihn beiseite? Durch welche Aktion verblüfft er den Cassius? Z. B.: Gibt er ein Requisit an ihn? Reicht er ihm versteckt ein Messer, drückt ihm die Daumen?
Cassius: Welch Unternehmen?	Das Fragezeichen spielen! Flüstert er? Sagt er es laut, stellt er sich dumm?.
Popilius: Geht's Euch wohl!	Fragt er, weil Cassius bleich wird? Schwindlig? Hält er ihn fest? Will Cassius Popilius fliehen und hält Popilius Cassius fest?

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

- Brutus: Was sprach Popilius Lena da ?
Zieht Brutus Cassius beiseite? Flüstert er ihm die Frage ins Ohr? Kommt Brutus auf Cassius zu mit der Frage?
- Cassius: Er wünschte, daß unser Unternehmen heut gelänge. Ich fürchte, unser Anschlag ist entdeckt.
Haben sich Cassius und Brutus separiert? Zeigt er Brutus das eben überreichte Requisit ?
Heut gelänge: Welche Aktion für Brutus : Schreck, weglaufen, Cassius umarmen?
Ich fürchte: Gibt es eine Aktion zu diesem Satz. Das Messer zeigen? Um sich schauen, flüstern?
- Brutus: Seht, wie er Cäsar naht! Gebt acht auf ihn
Seht: Ist eine Aktion: Hinweisen mit Handbewegung? In die Seite stoßen?
Gebt acht auf ihn: Befehl für eine Aktion? Gleichzeitige Information, wie Popilius auf Cäsar zugeht.
- Cassius: Sei schleunig, Casca, daß man nicht zuvorkommt.
Wie weist Cassius Casca darauf hin: Kopfbewegung? Flüstern eines schnellen Befehls?
Was macht Casca: Drängt er Popilius beiseite? Stellt er sich neben ihn? Zwischen Cäsar und Popilius ? Zückt Casca jetzt schon ein Messer, um als erster Cäsar zu erstechen?
- Noch Cassius: Was ist zu tun hier, Brutus ? Wenn es auskommt, kehrt Cassius oder Cäsar nimmer heim, denn ich entleibe mich.
Welche Aktion aus der Frage: Nimmt er Brutus Hände? Wird er fast ohnmächtig? Und wie reagiert Brutus?
Wenn es auskommt? Wen verdächtigt er in seiner Umgebung als möglichen Verräter: Wie schaut er sich um: Angstlich, panisch, eiskalt. Zitternde Knie vor Angst? Schwitzt er? Muß er sich auf Brutus stützen? Und wie reagiert Brutus auf dieses Verhalten?
denn ich entleibe mich: Durch welche Aktion zeigt er, wie er sich entleiben wird? Z. B: Nimmt sein Messer, hält es verdeckt nahe dem Herzen. Er zeigt durch eine Geste, wie und wo er sich töten würde: z.B. Kehle durchschneiden, Herz durchstechen, Harakirischnitt...
- Brutus: Sei standhaft, Cassius. Popilius spricht von unserem Anschlag nicht. Er lächelt, sich und Cäsar bleibt in Ruh.
Standhaft: Stützt er ihn, läßt er ihn los, schnauzt er ihn an?
Wie sprechen Cäsar und Popilius miteinander?
Er lächelt: Hinweis, daß Brutus zu Cäsar und Popilius gesehen hat.
Sieh: Cassius hat nicht hingesehen! Zum Beispiel: Dreht seinen Kopf dorthin?
- Cassius: Trebonius nimmt die Zeit wahr, Brutus: Sieh, er zieht geschickt den Mark Anton beiseite.
Hinweis , was Trebonius mit Marc Anrton tut .
Er zieht ihn geschickt beiseite. Cassius macht Brutus aufmerksam(Geste? Flüstern?)
- Decius : Wo ist Metellus Cimber ?
Woher kommt er, wo steht er ? Ist er z. B. bei Cäsar geblieben? Hat er Artimedorus weggedrängt?
Laßt ihn gehn und sein Gesuch sogleich dem Cäsar reichen.
Kommt er gelaufen, geschlendert? Suchend? Wie sieht das in einer körperlichen Aktion aus? Nervös ? Hat er das Requisit von Metellus Cimber bei sich?
- Brutus: Er ist bereit, drängt an und steht ihm bei.
Beruhigt er ihn? Befiehlt er ? Wie weit sind sie von Cäsar entfernt? Steht die Gruppe Decius , Brutus , Cinna Casca Cassius zusammen? Entstehen wechselnde Gruppierungen? Hektisches Hin- und Herlaufen? Langsames Schlendern, Kurze knappe Kopfbewegungen?
- Cinna: Casca, Ihr müßt zuerst den Arm erheben.
Scheint neben Casca zu stehen! Wie sieht die Anweisung aus? Macht er es ihm vor? Wie verdeckt ist das Zeichen?

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Casca: Sind alle wir bereit?

Kommt Casca gerade zu der Gruppe hinzu? Steht die Gruppe vor dem Capitol? Ist Cäsar schon an seinem Platz im Capitol? gehen alle mit Cascas Satz dann ins Capitol? Wie wird die Frage durch die anderen beantwortet: Nicken? Gibt man sich noch einmal die Hand? Holen alle die Messer heraus und verstecken sie (wo?) unter den Kostümen? Schauen sie sich nur an? Gehen sie gemeinsam oder einzeln herein?

Cäsar: Was giebt's für Übel, die Cäsar heben muß und sein Senat?

Wie eröffnet Cäsar die Sitzung? Im Stehen, im Sitzen? Durch welche Aktion: Z. B: Glocke läuten? Hammerschläge? Ein Diener klopft? Welches Ritual passiert bei der Eröffnung einer Senatssitzung? Stehen alle Senatoren auf? Sitzt nur Cäsar und stehen die anderen? Sitzen alle um Cäsar herum?

Metellus: Glorreicher, mächtigster, erhabner Cäsar! Metellus wirft vor Deinen Sitz ein Herz voll Demut nieder.

Wo steht Metellus Cimper? Sind das die Stichworte für den verabredeten Countdown der Attentäter? Sagt Metellus diese Sätze zu Cäsar? Zu den anderen Senatoren? Der anwesenden Öffentlichkeit? Wirft: Information über sein Tun.

Vor Deinem Sitz: Sie scheinen zu sitzen.

Cäsar: Cimper, hör, ich muß zuvor dir kommen. Dieses Kriechen, dieses knechtische Verbeugen könnte wohl gemeiner Menschen Blut in Feuer setzen und vorbestimmte Wahl, gefaßten Schluß zum Kinderwillen machen. Sei nicht thöricht, und denk, so leicht empört sei Cäsars Blut, um aufzutau von seiner echten Kraft durch das, was Narrn erweicht; durch süße Worte, gekrümmtes Bücken, hündisches Geschmeichel. Dein Bruder ist verbannt durch einen Spruch; wenn du für ihn dich bückst und flehst und schmeichelst, so stoß ich dich wie einen Hund hinweg. Wiß! Cäsar tut kein Unrecht: ohne Gründe befriedigt man ihn nicht

Hör gibt Hinweise: Cimper schaut ihn nicht an, liegt vor ihm? Springt Cäsar auf? Hebt er ihm den Kopf hoch, wenn Metellus vor ihm liegt?

Knechtisches Verbeugen, gekrümmtes Bücken, hündisches Geschmeichel: Handelt Cimper so oder ist es nur die Auffassung Cäsars?

Aktionen der Senatoren: Raunen? Unterdrückter Ärger, Langweile, Beifall?

Wie unterscheiden sich die Aktivitäten der Attentäter von den anderen?

Metellus: Gibt's keine Stimme, würdiger als meine, die süßer tön' im Ohr des großen Cäsar, für des verbannten Bruders Wiederkehr?

Liefert er das Stichwort für Brutus? Für jemand anderen? Holt er diese Person vor? Geht er auf jemanden zu, um sich vor ihm zu knien?

Brutus: Ich küsse deine Hand, doch nicht als Schmeichler, und bitte, Cäsar, daß dem Publius Cimper die Rückberufung gleich bewilligt werde.

Küßt Brutus die Hand, Metellus auch? Kniet Brutus neben Metellus? Holt er ihn vor Cäsar zurück?

Bleibt er hinter ihm stehen?

Doch nicht als Schmeichler: Körperliche Haltung und bitte Cäsar: Körperliche Aktion: Wie sieht ein nicht schmeichelndes Bitten bei Brutus aus?

Cäsar: Wie? Brutus!

Aktionen für ein Fragezeichen und das sofort anschließende Ausrufungszeichen: Hebt Cäsar Brutus auf? Führt er ihn an seinen Platz? Dreht er sich zu ihm um, wenn Brutus nicht vor ihm kniet?

Cassius: Gnade, Cäsar! Cäsar, Gnade! Auch Cassius fällt tief zu Füßen dir, Begnadigung für Cimper zu erbitten!

fällt tief tief: Hinweis für Cassius. Hinweis daß Cassius und Metellus vor Cäsar liegen. Wer liegt jetzt alles vor Cäsar? Metellus, Cassius? Brutus? Fordert Cassius mit dem Text die anderen Senatoren auf, sich ihm anzuschließen?

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Cäsar: Ich ließe wohl mich rühren, glich ich euch: Mich rührten Bitten, bät' ich, um zu rühren. Doch bin ich standhaft wie des Nordens Stern, des un- verrückte, ewig stete Art nicht ihresgleichen hat am Firmament. Der Himmel prankt mit Funken ohne Zahl, und Feuer sind sie all, und jeder leuchtet, doch *einer* nur behauptet seinen Stand. So in der Welt auch: Sie ist voll von Menschen, und Menschen sind empfindlich, Fleisch und Blut; doch in der Menge weiß ich *einen* nur, der unbesiegt seinen Platz bewahrt, vom Andrang unbewegt; daß ich der bin, auch hierin laßt mich ein wenig zeigen, daß ich auf Cimbers Banne fest bestand, und drauf besteh', daß er im Banne bleibe.

Cinna: O Cäsar!

Cäsar: Fort, sag' ich! Willst du den Olymp versetzen?

Decius: Erhabner Cäsar!

Cäsar: Kniet nicht Brutus auch umsonst?

Casca: Dann, Hände, sprecht für mich!

Cäsar: Brutus, auch du? – So falle, Cäsar

Cinna: Befreiung! Freiheit! Die Tyrannei ist tot! Lauft fort! verkündigt! ruft es durch die Gassen!

Cassius: Hin zu der Rednerbühne! Rufet aus: Befreiung! Freiheit! Wiederherstellung!

Kniet er sich nieder? Grenzt er sich von ihnen ab? Hebt er sie auf? Hat er oder spielt er diese Rührung? Oder reicht ihm dieses Gejammer jetzt? Ist das wieder eine Wahlrede? Aktionen der Senatoren: Raunen? Unterdrückter Ärger, Langweile, Beifall?

Wirft sich Cinna jetzt zu den anderen? Oder fordert Cinna die anderen auf, sich auch vor Cäsar zu werfen?

Fort: Umklammert Cinna Cäsars Füße?

Aktion: Die Null im Countdown?

Aktion: Wie weist Cäsar auf Brutus hin?

Alles wird nach der vorhergegangenen Verabredung durchgeführt.

Brutus, auch du? Welche Gefühle hat Cäsar gegenüber Brutus, vor dem sicheren Tod?

Aktionen: Brutus noch umarmen? Ihn bewußt ansehen? Seinen Kopf verhüllen? Wütend auf Brutus einschlagen?

Aktionen: Wendet er sich an alle? An die (vorher bestimmten?) Männer? Wohin gehen sie?

Aktion: Nur für die Verschwörer, nicht für das Volk? Gang der Verschwörer (?) zur Rednertribüne?

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Findungsphase nach der Textarbeit

Nach einer solchen Textarbeit können die Darsteller in ersten spielerischen Findungsphasen mit nur kurzen (!) Segmenten aus dieser Szene ihre notierten Vorschläge erproben und ausbauen.

Jetzt beginnt die persönliche Auseinandersetzung der Rollenträger mit ihren Rollenfiguren: Der Rollenträger schafft sich ein Grund-Material an Aktionen, Handgriffen, emotionalen Haltungen und Drehpunkten.

Würden solche Findungsphasen in der Vorprobenzeit trainiert, kann ein Spieler am Anfang der Proben dem Spielleiter ein skizziertes Angebot einer Szene oder seiner Figur in seiner subjektiven Auffassung anbieten. (siehe unten: *Die sechs Arbeitsphasen zwischen Regisseur und Darsteller*).

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont.

Darsteller und Regisseur gehen von unterschiedlichen Ansätzen aus: Sie haben differierende Interessenhorizonte: Jeder Darsteller konzentriert sich in seiner Textarbeit, in der Findungsphase und den späteren Proben auf seine bestimmten Haltungen, die Handlungen und Emotionen seiner Rolle. Dieser Nahhorizont des Darstellers ist eingebettet in den Fernhorizont des Regisseurs.

Der Regisseur hilft dem Darsteller in seiner punktuellen Auseinandersetzung, muß ihn aber auch als einen Mosaikstein lückenlos in das Gesamtbild, in den Fernhorizont einer Inszenierung einpassen, ja in bestimmten Situationen auch einschnüren.

Die Tabelle des Spielleiters *

„Wie lesen wir die Stücke? Darüber kann man heftig streiten und jede Gruppe wird ihre Interpretation finden, wird ihr Verständnis für den Stoff herausarbeiten...“

Norbert Kentrup

Aus diesen wechselnden Blickpunkten kommen im Ablauf der Proben die Hilfen, Hinweise und Befehle des Regisseurs, ändert sich das Miteinander der Beteiligten, gibt es Heiterkeit, Mutlosigkeit, Halsstarrigkeit und Wutausbrüche auf beiden Seiten.

Die zweite Tabelle gibt dem Spielleiter Material für den Fernhorizont: Nicht die individuellen Ausdrucksmittel der Rollenträger dieser Szene wird er sich notieren, sondern Material für die übergeordneten Situationen: Der grundlegende Aufbau, das Timing der Szenen, in dem sich die persönlichen Ausdrucksformen der Spieler entwickeln können.

Grundsätzliche Fragen der Figurensicht, der szenischen Drehpunkte und der Rhythmus- und Arrangement-Strukturierungen bestimmen den Fernhorizont, sind so auch Hinweise für die punktuellen Darsteller-Hilfe in den Probensituationen.

Erweiterte Kürzel der Tabelle

Nur ein Punkt kommt zu den Kürzeln der Darsteller-Tabelle hinzu:

>< ... Hinweis, daß der gegenseitige Bezug der Stichworte (ARRANGEMENT >< KÖRPERAUSDRUCK) die Form der möglichen Handlungen bestimmt: Nur ein übersichtliches ARRANGEMENT hebt den KÖRPERAUSDRUCK einer Rollenfigur hervor: Eine künstlerische Formung der Gruppe und des Einzelspielers beginnt.

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Julius Cäsar Dritter Akt, erste Szene

Cäsar: Des Märzens Idus ist nun da	VORAUSSETZUNG><ZIELPUNKT ergeben die INTONATION
Wahrsager: Ja, Cäsar, doch noch nicht vorbei	ARRANGEMENT><INTONATION: Sollen das alle hören? Ist es ein Vieraugengespräch?
Artemidorus: Heil, Cäsar, lies den Zettel hier	KÖRPERAUSDRUCK: Wie begrüßt <i>dieser</i> Bittsteller Cäsar?
Decius: Trebonius bittet Euch bei guter Weile dies untertänige Gesuch zu lesen	VORRAUSSETZUNGEN: Der zweite Bittsteller hat Beziehungen! ARRANGEMENT><KÖRPERAUSDRUCK: z.B. im Konkurrenzverhalten vordrängen
Artemidorus: Lies meines erst, o Cäsar! Betrifft den Cäsar näher: lies, großer Cäsar	ARRANGEMENT><INTONATION: zeigt das Konkurrenzverhalten
Cäsar: Was uns betrifft, wird' auf das Letzt verspart	ZIELPUNKT><INTONATION: Gute Wahlpropaganda? Echte Bescheidenheit?
Artemidorus: Verschieb nicht, Cäsar, lies im Augenblick!	Das Timing des Dialoges entwickelt sich..
Cäsar: Wie? Ist der Mensch verrückt?	INTONATION><AFFEKTIVE INTENSITÄT: Welche Emotionalität verbindet C. mit diesem Ausruf?
Publius: Mach Platz, Gesell!	INTONATION><KÖRPERAUSDRUCK ernstehen aus der emotionalen Beziehung und sozialen Stellung gegenüber Cäsar. und Artemidorus.
Cassius: Was? Drängt ihr auf der Straße mit Gesuchen? Kommt in das Capitol.	ARRANGEMENT><ZIELPUNKT bestimmen die AFFEKTIVE INTENSITÄT: Cassius und Brutus organisieren in dieser Szene den Verlauf des Attentates!
Popilius: Mög' Euer Unternehmen heut gelingen!	Gibt es in den VORAUSSETZUNGEN für den ZIELPUNKT einen Hinweis?:
Cassius: Welch Unternehmen?	Auseinandersetzung mit der Rollenbiographie (INNERER MONOLOG) führen zur AFFEKTIVE INTENSITÄT dieses Satzes. Stehen Angst, Verschleierungstaktik, Verblüffung, augenblickliche Unsicherheit u. v. a. m. dahinter?
Popilius: Geht's Euch wohl!	ZIELPUNKT: Was meint er eigentlich? Auf welcher Seite steht er? Was weiß er?
Brutus: Was sprach Popilius Lena da?	ARRANGEMENT><INTONATION: Wo kann Popilius stehen? Wer darf das hören, nicht hören, AFFEKTIVE INTENSITÄT.
Cassius: Er wünschte, daß unser Unternehmen heut gelänge. Ich fürchte, unser Anschlag ist entdeckt.	DREHPUNKT><AFFEKTIVE INTENSITÄT: Angst? Eiskalte Feststellung, um Gegenmaßnahmen zu erwägen?
Brutus: Seht, wie er Cäsarn naht! Gebt acht auf ihn	AFFEKTIVE INTENSITÄT: Äußerste Aufmerksamkeit, um sofort reagieren zu können.
Cassius: Sei schleunig, Casca, daß man nicht zuvorkommt. Was ist zu tun hier, Brutus? Wenn es auskommt, kehrt Cassius oder Cäsar nimmer heim, denn ich entleibe mich.	Timing der Szene wird bestimmt durch die AFFEKTIVE INTENSITÄT von Cassius: Casca soll so bald als möglich, den ersten Dolchstich führen (siehe unten): AFFEKTIVE INTENSITÄT und INTONATION: Bereit zum Attentat oder Freitod.
Brutus: Sei standhaft, Cassius. Popilius spricht von unserem Anschlag nicht. Er lächelt, sieh!, und Cäsar bleibt in Ruh.	INTONATION: beruhigend.
Cassius: Trebonius nimmt die Zeit wahr, Brutus: Sieh, er zieht geschickt den Mark Anton beiseite.	ARRANGEMENT für Trebonius und Mark Anton. Hinweis auf das Timing.
Decius: Wo ist Metellus Cimber? Laßt ihn gehn und sein Gesuch sogleich dem Cäsar reichen.	AFFEKTIVE INTENSITÄT: Äusserste Anspannung: Das Stichwort / die Stichhandlung für das Attentat wird gleich kommen.
Brutus: Er ist bereit, drängt an und steht ihm bei.	AFFEKTIVE INTENSITÄT: Konzentration..
Cinna: Casca, Ihr müßt zuerst den Arm erheben.	ARRANGEMENT:

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Casca: Sind alle wir bereit?

Cäsar: Was giebt's für Übel, die Cäsar heben muß und sein Senat?

Metellus: Glorreicher, mächtigster, erhabner Cäsar! Metellus wirft vor Deinen Sitz ein Herz voll Demut nieder.

Cäsar: *Kimber, hör, ich muß zuvor dir kommen.* Dieses Kriechen, dieses knechtische Verbeugen könnte wohl gemeiner Menschen Blut in Feuer setzen und vorbestimmte Wahl, gefaßten Schluß zum Kinderwillen machen. Sei nicht thöricht, und denk, so leicht empört sei Cäsars Blut, um aufzutaun von seiner echten Kraft durch das, was Narrn erweicht; durch süße Worte, gekrümmtes Bücken, hündisches Geschmeichel. *Dein Bruder ist verbannt durch einen Spruch; wenn du für ihn dich bückst und flehst und schmeichelst, so stoß ich dich wie einen Hund hinweg. (#) Wiß! Cäsar tut kein Unrecht: ohne Gründe befriedigt man ihn nicht.*

Metellus: Gibt's keine Stimme, würdiger als meine, die süßer tön' im Ohr des großen Cäsar, für des verbannten Bruders Wiederkehr?

Brutus: Ich küsse deine Hand, doch nicht als Schmeichler, und bitte, Cäsar, daß dem Publius Kimber die Rückberufung gleich bewilligt werde.

Cäsar: Wie? (#) Brutus?

Cassius: Gnade, Cäsar! Cäsar, Gnade! Auch Cassius fällt tief zu Füßen dir, Begnadigung für Kimber zu erbitten!

Cäsar: Ich ließe wohl mich rühren, glich ich euch: Mich rührten Bitten, bär' ich, um zu rühren. Doch bin ich standhaft wie des Nordens Stern, des unverrückte, ewig stete Art nicht ihresgleichen hat am Firmament. Der Himmel prankt mit Funken ohne Zahl, und Feuer sind sie all, und jeder leuchtet, doch (#) *einer* nur behauptet seinen Stand. So in der Welt auch: Sie ist voll von Menschen, und Menschen sind empfindlich, Fleisch und Blut; doch in der Menge weiß ich *einen* nur, der unbesiegbar seinen Platz bewahrt, vom Andrang unbewegt; daß ich der bin, auch hierin laßt mich ein wenig zeigen, daß ich auf Cimbers Banne fest bestand, und drauf besteh', daß er im Banne bleibe.

Cinna: O Cäsar!

Cäsar: Fort, sag' ich! Willst du den Olymp versetzen?

Decius: Erhabner Cäsar!

Cäsar: Kniet nicht Brutus auch umsonst?

Casca: Dann, Hände, sprech für mich!

AFFEKTIVE INTENSITÄT / ARRANGEMENT:
Alles in den Startlöchern.

ARRANGEMENT: Die strategisch geplanten Gruppierungen und Gänge beginnen.

ARRANGEMENT: Cäsar sitzt, Metellus kniet.

Das Hör gibt Hinweise für den DREHPUNKT und eine andere AFFEKTIVE INTENSITÄT > < INTONATION: Wie unterbricht Cäsar? Noch lächelnd, sehr offiziell, abwehrend. Striche können das Timing unterstützen. Wichtig für die augenblickliche und zukünftige Handlung sind die im Druck veränderten Sätze.

(#)DREHPUNKT eine andere AFFEKTIVE INTENSITÄT wird möglich.

KÖRPERAUSDRUCK > < INTONATION: Ruf in die Menge? AFFEKTIVE INTENSITÄT kann durch einen INNEREN MONOLOG des Darstellers erforscht werden.

ARRANGEMENT > < KÖRPERAUSDRUCK > < INTONATION .

(#)DREHPUNKT > < AFFEKTIVE INTENSITÄT > < INTONATION ?

ARRANGEMENT > < KÖRPERAUSDRUCK

Striche sind möglich. Aber es ist die Ruhe vor dem Sturm. Ein szenisch gedehnter Augenblick, nur auf das Wort gestellt, macht die ganze Szene nach dem (#)DREHPUNKT umso dynamischer..

Aber : Hat der Darsteller diese Kraft der INTONATION ?

AFFEKTIVE INTENSITÄT:

AFFEKTIVE INTENSITÄT:

AFFEKTIVE INTENSITÄT:

KÖRPERAUSDRUCK > < ARRANGEMENT: Wie weist Cäsar auf Brutus hin?

ARRANGEMENT / KÖRPERAUSDRUCK: Alles sollte jetzt nach der vorangegangenen Verabredung durchgeführt werden. Doch wie steht es mit der AFFEKTIVE INTENSITÄT der Figuren? Tyrannenmord ist kein Alltagsgeschäft! Wie weit reicht die SCHAFFENSÄSTHETIK der Darsteller diesen Zwiespalt sich in der Attentätergruppe zu erspielen?

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Cäsar: Brutus, auch du? – (#) So falle, Cäsar

Cinna: Befreiung! Freiheit! Die Tyrannei ist tot!
Lauf fort! Ruft es durch die Gassen!

Cassius: Hin zu der Rednerbühne! Rufet aus: Befreiung! Freiheit! Wiederherstellung!

DREHPUNKT > <AFFEKTIVE

INTENSITÄT > <KÖRPERAUSDRUCK für Cäsar:
Welche Gefühle hat Brutus im Augenblick des sicheren Todes? Ein INNERER MONOLOG kann dem Darsteller helfen.

ARRANGEMENT

INTONATION > < ARRANGEMENT: Wem gelten die Befehle?

Streichen, konzipieren, collagieren

Jeder Spielleiter, jede AG muß bereit sein, die heilige Kuh eines angeblich unantastbaren Textes (vor allem bei den Klassikern der Theaterliteratur!) liebevoll zu schlachten.

Die innere Sperre, Dialoge und Szenen eines Autors und ihr dahinter stehendes Denkgebäude zu bearbeiten oder zu streichen, die drohende Rotstift- und Strichimpotenz bei angehenden Schultheater-Regisseuren entwickelt sich an Universitäten und Fachhochschulen in der Lehrerbildung. Diese Blockaden sitzen tief und werden im ungünstigsten Falle zur Käseglocke, unter der der Klassikertext einer Schultheater-Aufführung gähmend langweilig zerfließt.

Ein Lehrer, der im Unterricht mit seinen Schülern Text analysiert und interpretiert, arbeitet anders als der Spielleiter einer Schultheater-AG, der einen Text auf die Bühne stellen will: Ein Regisseur muß kürzen, umstellen und in allem eine gefällige Oberfläche herstellen, in denen sich Zuschauer und Spieler sicher- und wohlfühlen.

Ein Lehrer hingegen will am liebsten seinen Schülern akribisch genau den Wert- und Den Gehalt jedes Satzes, jeder Szene begreifbar machen. Wenn ein ausufernder und schlecht eingestrichener Autorentext die notwendige Ich-Nähe in jugendlichen oder noch kindlichen Darstellern vereitelt, entsteht Langweile. Eine unglaubwürdige Identität aus zweiter Hand taucht auf, die Rollenfiguren wirken wie aufgekauft im Gebrauchwarenladen, zu groß oder noch nicht passend für die Spielenden: Sie werden für die Zuschauer zu liebenswerten, aber ungelungenen Kindern in den übergroßen Schuhen von Pappi oder Mamma.

Praktische Erfahrungen mit einem überlangen Text und mit einer endlosen Aufführung, mit den nur flüchtigen Proben in mühselig erkämpften Probenzeiten, die Angst der Schüler, soviel auswendig lernen zu müssen, die wachsende Unlust in der letzten Probenphase, wenn die noch nicht bewältigten szenischen und textlichen Probleme ins Ungeheure wachsen – alle diese Leidensstationen führen Spielleiter zu einer theatergerechten Leichtfertigkeit (nicht Oberflächlichkeit!) den

Autorentext nur als eine Komponente der Aufführung zu nehmen.

Zwei lapidare Kriterien genügen für eine Textbearbeitung:

1. Brauchen wir dieses Wort, diese Szene, diese Figur für ein grundsätzliches Verständnis unserer Konzeption?
2. Wie weit kann sich der Darsteller mit diesem Text auseinandersetzen? Oder sind es für ihn nur fremde Worte ohne Hintergrund und überfordern sie darüber hinaus auch noch sein darstellerisches Grundvermögen?

In den verbleibenden Sätzen und Szenen bekommt der Theaterpädagoge die ersten Hinweise für das Konzept der Inszenierung. Auch mit dem dann verbleibenden Torso eines Autorentextes läßt sich sehr gut Theater machen.

Konzeptionelle Vorarbeit

In einer konzeptionellen Vorarbeit, am besten in einem konzeptionellen Brainstorming sammeln Darsteller und Regisseur Gedanken und Möglichkeiten, um ihren Blick auf ein allgemein bekanntes Werk in der Textauswahl, die für sie begreifbar und verständlich ist, mit allen Bühnensmitteln auf der Szene so zu erzählen, daß es Zuschauer wie Darsteller angeht. Jedes Konzept ist eine Auswahl und ein Herausheben einer unter vielen anderen Möglichkeiten. Mit diesem vorläufigen Konzept schaffen sich Regisseur und Darsteller eine Übersicht für die kommenden Proben. Es gibt ein gemeinsames Denk-Feld und schafft differenzierte Rollenkonzepte.

Und trotzdem: Die szenische Eigendynamik der Proben wird die konzeptionelle Grundidee wieder verändern. Das vollendete Konzept zeigt sich erst am Abend der Premiere. Anfängliche Spielarten im vorläufigen Konzept als Inszenierungsplan, herausgesiebt aus vielen Ideen und Vorschlägen, sind nicht die *Zehn Gebote*.

Aus gesammelten Gedanken um ein mögliches Konzept und den wenigen verbliebenen Autorentextpassagen, die vielleicht nicht einmal mehr einen roten Faden der Stückfabel enthalten, entsteht die Notwendigkeit einer verbindenden, erklärenden und auch reflektierenden Struktur: Die Ausgangssituation für eine Collage.

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Die lebendige Gegenwart in der Collagetechnik

Collagieren ist in der Malerei die Verbindung eines künstlerischen Produktes oder Zwischenproduktes mit fremden Materialien. In den heutigen Hör- und Sehgewohnheiten ist diese Technik mühelos und selbstverständlich in das Theater zu übertragen: Fernsehen und Hörfunk bedienen sich dieser Verbindung von Originaldokumenten mit einer Spielhandlung seit langem. Verständnisschwierigkeiten wird es nicht geben.

Verbinden sich (klassische) Texte mit anderen Ansichten und Entwürfen zu den angespielten Themen in einer heutigen Sprache, werden Texte hinzugenommen, die assoziativ Anschauungen und Auseinandersetzungen der Spielenden mit dem verknüpften Autorentext enthalten, und suchen alle Beteiligten eine theatergerechte Form für dieses Dazwischen, dann kommt auch die eigene Gegenwart der Spieler mit auf die Szene.

Die Darsteller werden auf beiden Ebenen – in den ausgewählten, für sie zutreffenden Textpassagen des Urtextes und den künstlerischen Inhalten und Mitteln des kollagierten Fremd-Materials – sich nahebleiben. Ihr ICH steht dahinter, die Intensität der eigenen Existenz, des eigenen Werdens, Wollens und Suchens. Respektlose Begeisterung für den Urtext, heutiges Denken, und Spaß an überraschenden Assoziationen sind die Grundlagen.

Die Auswahl der zutreffenden Theatermittel und Texte ist der zweite kreative Prozeß in der Theater-AG: Bänkellieder, Moritaten, Nummerngirls, die Papptafeln tragen, Stummfilmeinblendungen in Slow-Motion, fiktive Regiesitzungen über die Weiterführung der bisherigen Szenen zeigen die persönliche Stellungnahmen der Darsteller. Entwickeln sich eigene Zwischentexte aus Improvisationen während der Proben, erfährt das Publikum auch, warum gerade diese Szene in diesem Augenblick gespielt werden muß. Ein Stereogenuß für das Publikum: Sie erleben die Spieler und ihre Rollenfiguren und die Sicht einer heranwachsenden Generation auf den Autorentext.

Ist sich ein Lehrer als Spielleiter bewußt, daß für eine Schulaufführung der Erfahrungsprozeß der Spieler, ihre Auseinandersetzung mit der realen Lebenssituation im Spiegel eines historischen Textes wichtiger ist als eine ungekürzte Texttreue, entwickelt sich auch die innere Bereitschaft, mit seiner AG eine Collage zu erarbeiten. Doch sollten die Prozesse der Textverkürzungen und Textcollagen vor Probenbeginn mindestens grundsätzlich klar sein, damit für Schüler als Darsteller die ungewohnten Prozesse des Probierens nicht noch zusätzlich belastet werden.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Text einer Szene zeigt der methodische *Ansatz Regie-*

buch im Text anhand einer einzigen Szene aus Shakespeares Julius Cäsar.

Theaterpädagogische Hinweise

Die in Tabellen fixierten darstellerischen und regelhaften Textanalysen der Cäsar-Szene III-1 sind kreativer Urschlamm für weitere methodische Einzelschritte in der Vorproben- und Probenzeit.

Die folgenden Hinweise lösen sich von der bisher benutzten Textvorlage: Shakespeares Text diene als Beispiel einer kriminalistischen Spurensuche, eines kreativen Warmingup für Darsteller und Spielleiter: Der Probeneinstieg wird nach dieser emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung mit der Textgrundlage handlungsbetont und spielerischer sein als lange Leseproben mit verteilten Rollen.

Das Ungewohnte bei den Proben

Proben fordern von allen Beteiligten ein grundsätzlich anderes Verhalten als im Unterricht. Schüler in Theatergruppen sollten versuchen, in ihrem Spielleiter den Zensuren gebenden Lehrer zu vergessen. Und der Lehrer sollte sie auf dieses neue Miteinander immer wieder hinweisen, um so nachdrücklicher, wenn er in seiner Lehrerposition sonst differenzierte Zensuren geben muß.

Probieren heißt, solange etwas falsch machen, bis das Richtige entsteht. Ein Spielleiter hilft, daß es richtig wird. Probiert ein Schüler, ist es schwer für ihn, vor dem da unten, der ja auch Lehrer ist, solange etwas falsch zu machen, bis es richtig wird.

Im Unterricht hat er jahrelang gelernt, diese Situation hinter dem Rücken des Vordermannes zu vermeiden: Er geht auf Tauchstation. Das Hier und Jetzt jeder Probe kennt diese Schülerhaltung nicht. Wenn aus dem Schüler ein probierender Spieler wird, muß er Vertrauen und Offenheit haben, seine Fehler intensiv zu machen, sich in ihnen festzubeißen, bis er merkt, woran es liegt, um sich mit Hilfe der Mitspielenden und des Spielleiters (und nicht eines zensurgebenden Lehrers!) das Zutreffende zu erspielen.

Über dieses und manch anderes Ungewohnte sollten sich alle klar sein. Im Geometrieunterricht benutzt jeder Schüler selbstverständlich Zirkel und Taschenrechner. Die dem Theaterspiel verwandten Hilfsmittel haben weniger mit einer schwer definierbaren schauspielerischen Begaubung zu tun, als mit dieser besonderen inneren und äusseren Haltung: Mit der Gelassenheit, einen Fehler zu begehen, anderen ein augenblickliches Unvermögen zu zeigen oder Fehler eines anderen auch als Mitspieler so hilfreich und tatkräftig mitzubearbeiten, bis die Arbeit stimmig wird: Schüler wissen aus dem Sportunterricht genau, daß eine gute Hilfestellung am Barren und

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Reck den Mut und die Fähigkeit bringen kann, etwas bisher noch nicht Gekanntes fertigzubekommen.

Tips für Proben

Jeder Theaterpädagoge weiß in der Funktion als Regisseur, daß das Spiel einer AG mehr den Charakter einer konzentrierten Freizeitbeschäftigung (mit den Möglichkeiten des sozialen Lernens) hat und sich als Darstellendes Spiel von der Perfektion professioneller Schauspielern unterscheidet.

Im Schulspiel lernt eine Arbeitsgruppe das Probieren erst während der Proben und entwickelt die Qualität ihrer Arbeit durch die (spielerische) Bereitschaft der einzelnen Gruppenmitglieder, individuelle Möglichkeiten zu überprüfen, auszuprobieren und auszubauen: Nicht nur, um später einmal zum Theater zu gehen, sondern auch, um in dieser speziellen Form eines sozialen Lernens durch künstlerische Arbeit mit sich selbst, den anderen Darstellern und dem Spielleiter weiterzukommen.

Aus den sechs sehr unterschiedlichen Arbeitsphasen einer Regie muß jeder Spielleiter mit der für den Augenblick der Probe richtigen Mischung sowohl den Darstellern als auch dem gemeinschaftlichen Konzept weiterhelfen:

Die sechs Arbeitsphasen zwischen Regisseur und Schauspieler ⁷

1. Der Regisseur wartet auf das skizzierte Angebot der Szene in der subjektiven Auffassung der Darsteller.
2. Der Regisseur arbeitet mit den Darstellern an diesem Vorschlag, gibt Hinweise, um Genaueres zu erfahren und variiert die Angebote.
3. Der Schaffensästhetik der Darsteller vertrauend entwickelt er eine über die augenblickliche Situation hinausreichende Formensprache in Ton und Bewegung im Hinblick auf den Inszenierungsplan, der sich im Spiel der Schauspieler differenziert und gleichzeitig auf seine Schlüssigkeit überprüft wird.
4. Er fordert Ein- und Unterordnungen in der Umsetzung seiner Vorschläge und koordiniert in Ensembleszenen den Zusammenhang parallellaufender Einzelaktionen in Raum und Zeit.
5. Er führt die Darsteller im Laufe der Probenarbeit aus möglichen Beschränkungen oder Einengungen heraus, entfaltet noch Unerschlossenes, Verborgenes, um eine augenblickliche szenische Situation zu verdeutlichen: Er tut das mit Geduld, aber auch mit Schärfe – je nach der augenblicklichen Lage.

Erste Arbeitsphase : Angebote

Bei Schülern und Amateurdarstellern sind spontane Angebote in erkennbarer Klarheit wenig zu erwarten. Aber zage Andeutungen in einer

Handbewegung, einer Körperwendung sind immer zu beobachten und dann zu verstärken.

Zweite Arbeitsphase: Arbeit mit den Angeboten

Der INNERE MONOLOG und der bewußte Einsatz von DREH- und HALTEPUNKTEN sind methodische Hilfen in der zweiten und dritten Arbeitsphase eines Regisseurs: Er und seine Darsteller erfahren genaueres über Figur und Situation, und der Regisseur beginnt die Möglichkeiten der Angebote zu variieren und auszuformen.

Darstellern hilft die Methode des Inneren Monologes, sich Klarheit über die augenblickliche Befindlichkeit seiner Figur zu schaffen. Der Regisseur erfährt ohne Diskussionen und Grundsatzgespräche die Intensionen der Darsteller. Beherrscht und nutzt eine Gruppe und ihr Regisseur diese Methode, entwickelt sich die Wahrnehmungsfähigkeit für Dreh- und Haltepunkte.

Dritte Arbeitsphase

Jeder Spielleiter geht von grundsätzlichen Kriterien über die Schaffensästhetik und Bühnenästhetik der von ihm in Gang gesetzten Bühnenvorgänge aus. Nach ihnen beurteilt und entwickelt er den Probenprozeß und das Produkt Ausführung:

Schaffensästhetik und Bühnenästhetik ⁸

Der Schauspieler verfügt über eine Schaffensästhetik, wenn er sein Darstellungsvermögen durch Stimme, Gestik, Mimik und Körpersprache differenzieren kann: In Zusammenarbeit mit dem Regisseur erarbeitet er sich ein variantenreiches Formbewußtsein, das den Bedürfnissen, Anforderungen eines Stückes, einer Situation und einer Figur in einer Inszenierung gerecht wird.

Jede Probe ist, wenn sie sich nicht einzig und allein aus Routine speist, eine immer wieder neue Erprobung oder Erweiterung der Schaffensästhetik eines Darstellers.

Die Schaffensästhetik des Darstellers ist eingelagert in eine Bühnenästhetik. Sie entwickelt sich im Verantwortungsbereich des Regisseurs, neben der Probenarbeit mit den Schauspielern. Zusammen mit Bühnen- und Kostümbildner werden der Bühnen- oder Spielraum, die Bühnenmusik, Kostüme, Requisiten, die Beleuchtung und elektroakustischen Gestaltungsmittel dramaturgisch und ästhetisch durchgeformt. Ihre Details entwickeln sich auch im Zusammenhang mit der Probenarbeit der Darsteller.

Weder eine Schaffensästhetik noch eine Bühnenästhetik haben bleibende Wertkategorien: Die ästhetische Wahrheit im Theater ist immer auf Wanderschaft.

Regisseur und Darsteller: Der Nah- und Fernhorizont

Ein Theaterpädagoge wird als Spielleiter frühzeitig die Entscheidung treffen müssen, ob er wie ein Profi-Regisseur mit seinen Amateuren arbeiten kann oder ob er vor oder während der eigentlichen Regiearbeit die Schaffensästhetik seiner Spieler weiter entwickeln will. Sieht er neben dem künstlerischen Tun seiner Amateure den persönlichkeitsbildenden Faktor gleichberechtigt als Zielpunkt einer Inszenierung, wird er zufrieden sein, wenn die als Rollenträger gemachten Erfahrungen sich in der realen Lebenssituation später auswirken. Mit darstellungs-aesthetische Fragen kann er dabei auch liebäugeln, aber eben nur liebäugeln.

Beginnt er aber Formen vorzugeben oder vorzumachen, weil er mit der nur einfachen Struktur der Schaffensästhetik seiner Amateure nicht zufrieden ist, nähert er sich im Sturzflug einem Lehrer, der seiner stöhnenden Klasse ein heimtückisch mit Fremdwörter gespicktes Diktat im Klassenzimmer aufzwingt.

Vierte Arbeitsphase

Wenn der Spielleiter das Arrangement, die Fixierungen der innerlichen und äußerlichen Situationen der einzelnen Darsteller und des Ensembles überprüft, muß er dirigistisch handeln.

Das Arrangement unterstützt die Übersichtlichkeit der szenischen Situation: Es ist nicht schön, sondern aufklärend und übersichtlich. Alle Amateure haben den unbewußten Drang auf der Szene so nahe wie möglich zusammenzustehen, sich nicht einmal Raum für gestisches Spiel zu gönnen. In großen Ensembleszenen wird das Arrangement zum Vergrößerungsglas des gestrafften und konzentrierten Körper- und Gestenspiels, der emotionalen und sozialen Beziehungen der Figuren. Den komplexen Vorgang eines Durchlaufes ohne Unterbrechung kann nur der Spielleiter vom Regiepult aus überschauen.

Auf diese direkte Phase einer Regiearbeit bei der Fixierung und während des Wiederholungstraining eines gefunden und entwickelten Arrangements muß ein Spielleiter seine Theater-AG wieder und wieder hinweisen: *Jetzt habe nur ich das Sagen. Jetzt koordiniere ich Eure Einzelaktionen. Jetzt müssen wir leider miteinander etwas exerzieren.* Dann kann die Arbeitsgruppe die klaren Anweisungen, die knappen Zwischenrufen eher akzeptieren. In einem aufeinander eingespielten Ensemble spüren die engagierten Spieler, wie Raum, Bewegung, Körperhaltung, Sprache und Ton zueinander gehören oder sich bewußt voneinander abheben.

Regiebuch

Die unterschiedlichen Phasen einer Proben- und Vorprobenarbeit können als Verlaufsprotokoll und Gedächtnisstütze in einem Regiebuch fixiert

werden. Das Regiebuch sollte aber ein heimlich gehorteter Schatz der Gedanken und szenischen Einfällen sein, und darf nie zu einem unumstößlichen Inszenierungsfahrplan werden, zu einer mit hieb- und stichfesten Argumenten und Quellenachweisen verkündeten Enzyklika.

Max Reinhardt schrieb und skizzierte lange vor den Proben ausführlich in seinen Regiebüchern Stellungen, Arrangement seiner Schauspieler: Aber mit der Bereitschaft, in diese Vorarbeit die Angebote, die Auffassungen seiner probierenden Schauspieler zu integrieren, die eigenen Vorstellungen damit anzureichern und zu vertiefen.

Peter Brook macht Hunderte von Skizzen des Raums und der Bewegungsabläufe. Er sah diese Vorarbeit aber *.....als reine Übung, denn ich weiß, am nächsten Tag muß ich nichts davon mehr ernstnehmen. Es hemmt mich nicht, es ist eine gute Vorbereitung – aber wenn ich die Schauspieler auffordern wollte, das Skizzierte umzusetzen, was ich vor drei Tagen oder drei Monaten aufgezeichnet habe, würde ich jedes bißchen Leben abtöten, das im Augenblick der Probe entstehen kann. Man muß die Vorbereitung erarbeiten, um sie wieder wegzuerwerfen, aufbauen, um wieder zu demontieren.*³

Diskussionen und Proben

Diskutiert wird nach, nicht während der Proben! Proben sind zum Probieren, nicht zum Diskutieren da. Lieber zehn Minuten kürzer probieren, um dann erst sich verbal über das auseinanderzusetzen, was dem Erprobten und Geprobten noch fehlt.

Anschrift des Verfassers:

Leibnizstr. 25
45219 Essen

Anmerkungen:

- 1 Wolfgang Metzger: Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experimentes. Darmstadt 1954.
- 2 Jakob Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen: Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik – Ich selbst als ein anderer. Berlin 1996, S. 28
- 3 ebenda, S. 31
- 4 ders.: Szenische Spielfindungen. In der Bearbeitung von Josef Broich. Maternus-Verlag Köln 1991. Eine Spielsammlung für die szenische Spielfindung.
- 5 ders.: Der Darsteller und das Darstellen: Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik – Ich selbst als ein anderer. Berlin 1996, S. 51
- 6 ebenda, S. 85
- 7 ebenda, S. 121
- 8 ebenda, S. 114
- 9 Peter Brook: Das offene Geheimnis. Gedanken über Schauspielerei und Theater. Frankfurt a.M. 1994

Der genuine Warencharakter des *Globe-Theatre* als Vorschein nichtentfremdeter Unterhaltung bei Norbert Kentrup

Hans-Joachim Wiese

Ohne die Architektur des *Globe-Theatres* sei Shakespeares Spiel nicht zu verstehen. Untrennbar seien Spiel und Spielort miteinander verbunden. Norbert Kentrup entdeckt in den architektonischen Grundvoraussetzungen Chiffren zur Entschlüsselung der Theaterkonzeption Shakespeares und erkundet, erspürt und nachvollzieht als Schauspieler konkret die Produktionsmöglichkeiten der Shakespearebühne. Dabei stößt er auf utopische Qualitäten, die in der Interpretation und Realisation der Stücke Shakespeares eingeholt und gegen die verdinglichten Unterhaltungsformen der Kulturindustrie gewendet werden können. Es geht ihm um die Wiederaneignung einer Theaterkonzeption, die in der zunehmenden Aneignung dieses Mediums durch die bürgerliche Gesellschaft verloren ging.

„Was wir wissen, ist, daß während des Produktionsbooms neuer Stücke zwischen 1600 und 1610 das unglaubliche Platzangebot in den kommerziellen Theatern alljährlich über zwei Millionen Menschen betrug.“¹

Das *Globe-Theatre* entstand an einer geschichtlichen Bruchstelle, an der das repräsentative höfische Theater noch existierte und das bürgerliche Theater als Forum einer kulturräsonnierenden Öffentlichkeit noch nicht etabliert war.

... das Volk, der Pöbel (hatte) ... in England und Frankreich schon seit dem 17. Jahrhundert Zutritt, etwa zum *Globe-Theatre* oder zur Comédie – sogar Dienstboten, Soldaten, Lehrlinge, junge Schreiber und ein stets zum „Spektakel“ aufgelegtes Lumpenproletariat. Aber sie alle sind noch Teil jenes anderen Typus der Öffentlichkeit, in der die „Ränge“ ... vor den Augen des akklamierenden Volkes Repräsentation entfalten.“² Es bedurfte schon der absolutistischen Staatsgewalt, um hier dem Bürgertum seinen Platz im Parterre zu verschaffen und – wie auch in der späteren Revolution – geschah dies auf Kosten des noch nicht entfaltenen Proletariats. „Wie sich das ‚Parterre‘ zum bürgerlichen Publikum erst wandeln muß, zeigen symptomatisch die Pariser Polizeiverordnungen, die, seit dem königlichen Erlass von 1641, gegen Lärm und Streit und buchstäblich Totschlag angehen; denn alsbald soll nicht nur die ‚Gesellschaft‘ in den Logen und Balkons vor den filous geschützt werden, sondern auch ein bestimmter Teil des Parterrepublikums selbst – der bürgerliche ...“³ Und damit ist es auch schon vorbei mit dem von Norbert Kentrup beschworenen „Volkstheater“, welches es als halbtablierte Form eben nur bis zur Mitte

des 17. Jahrhunderts gegeben hat, denn danach setzt der Erfahrungsverlust ein, den Kentrup bedauert und aufarbeiten will. „Im Parterre sammelt sich allmählich, was man später zu den gebildeten Ständen rechnet, ohne schon der großbürgerlichen Oberschicht zuzugehören, die in den Salons verkehrt. In England ist die Zäsur deutlicher. Das Volkstheater erlag ganz; zur Zeit Karls II. hielt sich in London ein einziges Theater unter der Patronage des Hofes...“⁴

Was Norbert Kentrup in seinem Aufsatz zum *Globe-Theatre* feiert und beschwört, ist also eher die Ausnahme, die er allerdings mit seiner „Company“ zur alternativen Regel gegen die spätkapitalistische Kulturindustrie setzen will.



Norbert Kentrup

Kentrup geht nicht auf seine Zielgruppenvorstellung näher ein und definiert auch nicht die sozialen Eigenschaften seines Publikums. Daß er eine kurzhistorische Situation euphorisch aufnimmt, rekonstruiert und weitertreiben will, zeigt sein Gespür für „unabgegoldene Vergangenheit“ (Ernst Bloch), sein Bewußtsein als Schauspieler, der das Publikum ernst- und wahrnimmt, daß „jeder gelebte Augenblick ... wenn er Augen hätte, Zeuge des Weltanfangs wäre (...) der die Data ihres Inhalts enthält.“⁵ In seiner subjektiven Hoffnung ist Kentrup leidenschaftlich, da ist er sich „sicher und gewiß“, dass das von dieser Hoffnung Bezeichnete, ihr Inhalt, die objektive Hoffnung wahrscheinlich ist.⁶ Daß diese Hoffnung vermittelt werden muss, erscheint mir allerdings notwendig. Das gemeine „Volk“ sitzt nun einmal als bereitwillig blökende Schafherde in den Veranstaltungen eines „Jürgen von der Lippe“, wenn es nicht gerade die „La-ola-Welle“

Der genuine Warencharakter des *Globe-Theatre*

in den Fußballstadien inszeniert. Es gilt eben nach wie vor der Satz von Adorno/Horkheimer, daß „leichte Kunst ... die autonome als Schatten begleitet“⁷. Daß die Verknüpfung von Amusement und Kunst in einer kurzen Zeitphase der Herausbildung der kapitalistischen Produktionsweise ohne die falsche Verallgemeinerung der „Animation“⁸ gelang, hängt mit der Umbruchsituation des Publikums, bzw. mit dem spezifischen Warencharakter des Produkts „Theater“ zusammen. Die „Einheit der Gegensätze Markt und Autonomie in der bürgerlichen Kunst“⁹ wurde in den Anfängen der kommerziellen Kulturproduktion als genuiner Warencharakter nur dadurch ermöglicht, daß Theater nicht als sinnstiftender Überbau einer klar herausgebildeten Herrschaft diente, sondern durchlässig verschiedene und wechselnde ökonomische und politische Kräfte bedienen mußte. Es entstand ein Ort, der sozial heterogene Kulturkonsumenten kommerziell ausbeuten mußte und hierfür die geeignete architektonische als auch stilistische Form fand. Es mußten viele Menschen gleichzeitig, aber gesellschaftlich differenziert mit Kultur versorgt werden. Dieser Ort war ökonomisch durchdacht. Er ermöglichte die Ansicht des Spielgeschehens von drei Seiten und verschiedenen Ebenen. Damit erfüllte er zunächst das frühbürgerliche Bedürfnis nach Entzauberung (Aufklärung), wie es auch der Zirkus tut. So „ist der Zirkus völlig offen; die Manege bringt das mit sich. Ja, er ist die einzige ehrliche, bis auf den Grund ehrliche Darbietung, die die Kunst kennt; vor Zuschauern in lauter Kreis ringsum kann nirgends eine Wand gemacht werden. (...) Eine Art bürgerliche Rechtschaffenheit in der Kunst und das Vorbild dafür.“¹⁰ Gleichzeitig – gemischt mit dem o.a. Bedürfnis nach Repräsentation der Ränge – ermöglichte der Ort die Selbstverständigung des Publikums durch die Kreisform, die Zuschauer blickten nicht nur auf das Spielgeschehen, sondern konnten – anders als bei der zentralperspektivischen Trichterform des etablierten bürgerlichen Theaters – Kontakt zueinander aufnehmen, sodaß eine Selbstverständigung des Publikums möglich war. Der ökonomisch erzwungene Verzicht auf eine Illusionierung des Bühnengeschehens entsprach dem Bedürfnis einer sich neu bildenden Klassengesellschaft, Ideologien diskursiv zu verhandeln. Norbert Kentrup sieht hier eine schöpferische Möglichkeit der Phantasieproduktion des Publikums, welches die fehlenden Requisiten ergänzen muß und diesen Vorgang als Genuß erlebt. Er erkennt m.E. allerdings, daß diese Phantasieproduktion nicht nur auf der quasi handwerklichen Ebene des Theaterspiels, sondern auch in den industriellen Kulturproduktionen, z.B. des Films, stattfindet und Bestandteil filmischer Konzeptionen von Hitchcock bis Alexander Kluge ist. Wir finden also im *Globe-Theatre* die progressive Verknüpfung von Sparsamkeit und Zuschauer genuß, der

sich eben über die Eigenarbeit des Publikums herstellt. Norbert Kentrup stellt dies in seiner Bemerkung „*Der Zuschauer stört nicht. Das ist ein fundamentaler Unterschied in der Haltung. Er hilft mir sogar.*“¹¹ zutreffend fest. Im Unterschied zu Arbeitern ist der Schauspieler überhaupt nicht vollständig von den ihm spezifischen Produktionsinstrumenten zu enteignen, da sein Körper nicht nur als ausführendes, sondern auch als kreatives Organ kommunikativer Prozesse das eigentliche Produktionsmittel des Theaterproduzenten ist. Das Theater bewahrt – wie auch die bildende Kunst – eine Art handwerkliche Produktion, die – technisch rückwärtsgewandt und anachronistisch – einen anderen Gebrauchswertdiskurs ermöglicht, als die industrielle Massenproduktion. Die Hoffnung wird erkaufte durch den Ausschluß der Massen, die man ansprechen möchte, und es wird erwartet, daß es den Künstlern nicht gleichgültig ist, ob sie Ketchup oder künstliche Hüftgelenke servieren.

Worin besteht der Warencharakter des *Globe-Theatre*?

Nach Kentrup, der die Spielsituation eben als Schauspieler kennt und schätzt, wird der Gebrauchswert durch die Zusammenarbeit zwischen Publikum und Spieler in der jeweiligen Situation aktuell entschieden. Es entstehen viele Improvisationsmöglichkeiten, das Produkt ist unfertig und muß jeweils neu erzeugt werden. In dieser Unfertigkeit liegt der Reiz jeder Aufführung, die „Lust an der öffentlichen Probe“¹² als eine Form der Produktionsöffentlichkeit, in die die Erfahrungen der Beteiligten eingehen und gestaltet werden können. Hier liegt der Ansatzpunkt für eine von Kentrup vorgezeichnete Utopie von Öffentlichkeit, die geschichtliche Ideenbewegungen aufnimmt, interpretiert und formt. Es geht um eine Form der Produktion, die den Willen des Partners zum Gegenstand der Gestaltung werden läßt. Also nicht die Vernichtung des Willens durch Suggestion von Gefühlen und Ideen, sondern seine Herstellung. Damit treffen die Vorstellungen Kentrups auf das Gegenbild der bürgerlichen Entfremdung: „Gesetzt, wir hätten als Menschen produziert: Jeder von uns hätte in seiner Produktion sich selbst und den anderen doppelt bejaht.“ (Marx)

Norbert Kentrup: „Die wichtigste Theaterbehauptung: Ich als Subjekt der Geschichte. Es ist dieser Rat, der uns an Shakespeare verweist. Ein Mangel macht sein Theater groß.“¹³ Der Mangel war ökonomische und geschichtliche Notwendigkeit. An der Form lassen sich viele kommunikative Möglichkeiten ablesen, den universellen Verblendungszusammenhang der Tauschwertabstraktion zu durchbrechen. Die Beschränkung auf eine vorindustrielle Kulturpraxis, die es zudem nur als historisches Fragment gab, kann nur

Der genuine Warencharakter des *Globe-Theatre*

exemplarisch aufgearbeitet und wirksam sein. Es könnte sein, daß die Rückwendung auf die nicht-entfalteten Frühformen bürgerlicher Öffentlichkeit die negative Dialektik der Frankfurter Schule sehr vereinfacht und unreflektiert übernimmt, um daraus ein Modell der nichtentfremdeten Primärgruppenkommunikation des Theaters zu stricken. Schon Adorno hypostasiierte die Technologie zum eigentlichen Entfremdungsfaktor und maß den Produktivkräften der Kommunikation die Kraft der Zerstörung zwischenmenschlicher Beziehungen zu. Norbert Kentrup bestreitet diese gedankliche Nähe: „Es geht mit nicht darum, andere Ästhetiken auszuschließen oder gar einer Technikfeindlichkeit das Wort zu reden, sondern um die Erhaltung der Wurzeln des Theaters. Das Globe fordert eine Bühnenästhetik, die eine wirkliche Alternative zu den anderen Medien Film, Fernsehen und Computer ist.“¹⁴

Norbert Kentrups Phantasie einer nichtentfremdeten Theateröffentlichkeit ist anregend und spannend für ein Publikum, daß eben diese alternative Form des Spiels als suspensives Freizeitangebot goutieren kann. Das sind aber vermutlich nicht die Subjekte der Geschichte. Die sind nämlich auf dem Fußballplatz, vor dem Fernseher oder im Kino. „Die Tatsache, daß im Kapitalismus die Welt in Form der Ausbeutung und Korruption in eine Produktion verwandelt wird, ist nicht so wichtig wie eben die Tatsache dieser Verwandlung. (...) Niemand kann sich anscheinend vorstellen, daß diese Art, in den Verkehr zu kommen, für ein Kunstwerk günstig sein könnte“¹⁵ Brecht hat den Widerspruch zwischen authentischen und entfremdeten künstlerischen Arbeitsformen erkannt, aber nicht lösen können. Die Assimilierungskraft der bürgerlichen Kulturindustrie ist ungebrochen (W. Benjamin), und so hat Theater eben die Funktion der Statthaltertschaft oder der Pädagogik, die sich zunehmend bei den kreativen Wiederaneignungsideen von „gelebten“ Schauspielutopien im Religions- und Sozialkundeunterricht laienhaft – die Inhalte für ihre Zwecke instrumentalisierend – bedient. Im Augenblick findet geradezu eine Verstaatlichung der möglichen Wahrhaftigkeit des Theaters im Ausbildungswesen der Bundesrepublik zur Anpassung und Domestizierung der expressiven Selbstdarstellungsbedürfnisse Jugendlicher statt, denen die Moral des Mitmachens angesichts ihrer Lebensperspektiven nicht mehr so recht einleuchten will. Rollenspiele und Entspannungsübungen sollen die tieferen emotionalen Schichten der Schüler in den Deutsch-, Religions- und Gesellschaftslehrestunden aktivieren, damit die Ideologisierung trotzdem klappt. Schön ist die Beobachtung, daß die Schüler mit ihren Phantasien dann gerade auch die ehrwürdigen Bibelszenen rambomäßig überformen und sich ihren Jux daraus ma-

chen. Dennoch ist die Tendenz, äußerliches Wissen und Wohlverhalten an die biographischen und emotionalen Spielimpulse von Jugendlichen anzusiedeln und zu verinnerlichen, gefährlich. Authentizität der Selbstdarstellung als Marketingstrategie der Ware Arbeitskraft tritt an die Stelle der nur kollektiv organisierbaren materiellen Interessen. Alles soll „echt“ sein als Qualifikation, beim Konkurrenten oder beim Vorgesetzten.

Theaterpädagogik boomt, damit die Entfremdung funktioniert.

Wir müssen die Hoffnung genau an die Front setzen, sonst wird sie zur Festung des Bestehenden – *affirmativ*.

Norbert Kentrup würde dagegen seine Utopie des Globe setzen, eines Theaters mit Kraft und Spontaneität, daß die Wurzeln der Selbstdarstellung und Darstellungserwartungen in der Interaktion zwischen Schauspielern und Publikum als kollektive Leistung hervorbringt. Es ist seine Haltung, die die Vereinnahmung ausschließt, und diese Haltung gewinnt er offensichtlich aus dem anarchischen Fragment der Shakespeare-Bühne. Insofern ist sein Engagement antipädagogisch-verwirrend.

Die unabgeholte Vergangenheit – holen wir sie ein, bevor sie Bestandteil des Programms wird.

Anschrift des Verfassers:

Flemings Tannen 14
49809 Lingen

Anmerkungen:

- ¹ Norbert Kentrup, in diesem Heft, S. 9
- ² Jürgen Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied/Berlin 1962, S.54/55
- ³ ebenda
- ⁴ ebenda
- ⁵ Ernst Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Ffm 1978, S. 359
- ⁶ vgl. ebenda, S. 1623/1624
- ⁷ Horkheimer/Adorno, Dialektik der Aufklärung, Ffm 1971, S. 121
- ⁸ Norbert Kentrup, a.a.O., S. 15f
- ⁹ Horkheimer/Adorno, ebenda, S. 141/142
- ¹⁰ Ernst Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Ffm 1959, S. 422/423
- ¹¹ N. Kentrup, a.a.O., S. 15
- ¹² ebenda, S. 16
- ¹³ ebenda, S. 25
- ¹⁴ ebenda, S. 26
- ¹⁵ Bert Brecht, Dreigroschenbuch, Ffm 1960, S.139/140

Die Welt ist rasend und rasend ist die Liebe

EIN SOMMERNACHTSTRAUM auf der Schulbühne

Klaus Thiele

Der folgende Text beschreibt Teile des einjährigen Arbeitsprozesses der Theater-AG der Oberstufe des Gymnasiums Neuenhaus, in dem eine Inszenierung von Shakespeares „Ein Sommernachtstraum“ realisiert wurde.

„... Oberlehrer, denen Unheil schwant, schlagen traditionell als harmlose Schulaufführung ‚Julius Caesar‘ vor und merken gar nicht, daß sie unschuldigen kleinen Jungs und Mädchen eine verkappte Fassung des Mordes der Söhne am Urvater vorsetzen... Ganz zu schweigen vom ‚Sommernachtstraum‘, der normalerweise als eine Art Weihnachtsmärchen aufgeführt wird und nichts als die perverseste Poussiererei, zum Bersten gefüllt mit Sodomie und schlimmer noch, mit einem Arbeiter namens Zettel (im Original Bottom = Hintern), der sich in einen Esel verwandelt (das englische ‚ass‘ = Esel wird häufig als ‚arse‘ = Arsch ausgesprochen). Mit einer Königin im Bett, die durch einen Trank betäubt ist, betreibt er das Spiel TRICTRAC und HECKT UND HOCKT, während sie MIT DEN FERSEN TROMMELT – kaum so harmlos wie die Disneyland-Varianten, die man uns so vorsetzt.“¹

I.

Ich weiß nicht, ob Taboris Verdikt über die Inszenierungstradition des „Sommernachtstraum“ im Schultheater noch stimmt, ob immer noch Elfen mit Papierflügelchen in einem gemalten Wald auftreten – eher unwahrscheinlich seit der Zäsur von 1970: Peter Brooks bahnbrechende Inszenierung des Stücks in London machte Schluß mit diesem Elfenzauber (den man schön im Max-Reinhardt-Film aus dem Jahre 1935 sehen kann), und es erschien die deutsche Erstausgabe von Jan Kotts „Shakespeare heute“. Hier wurde Shakespeare, und im besonderen der „Sommernachtstraum“, sozusagen vom Kopf auf die Füße gestellt. In Stichworten: dies ist Shakespeares erotischstes Drama, Liebe erscheint als Plötzlichkeit der Begierde, brutal, heftig und wild; die Liebenden sind auswechselbar; Traum bedeutet Durchqueren des Animalischen, der dunklen Zone der Erotik, Befreiung zur Wahrheit der Instinkte; Puck hält die Personen am Faden und löst als Bock, Teufel und Harlekin die Instinkte aus; die Welt ist rasend, und rasend ist die Liebe...²

Daß diese Thematik SchülerInnen der Oberstufe interessiert, möchte ich als selbstverständlich unterstellen (jüngere auch, aber wohl mit sehr viel mehr Hemmungen bezüglich einer spielerischen Gestaltung). Im Fremdartigen und Unglaublichen wird hier sehr viel die SchülerInnen ganz persönlich Betreffendes verhandelt, und das ist eine gute Grundlage zur Vermeidung des schlimmsten Verbrechens auf dem (Schul-)

Theater: daß ein Text *a u f g e s a g t* wird und unglaublich mimisch und gestisch nur illustriert wird. Dennoch wird nicht jede Schultheatergruppe das Stück spielen können. Die erste Aufgabe des Spielleiters ist es, im Prozeß der Gruppenfindung, wo es um die Herstellung von Spielbereitschaft und -fähigkeit geht und um den Aufbau von Vertrauen, Möglichkeiten und Grenzen, Neigungen und Hemmungen herauszufinden. Daß jede Theaterarbeit in der Schule, ob im Darstellenden Spiel oder AG-Bereich, mit einer solchen Phase beginnen soll, darf inzwischen als allgemeiner Konsens gelten; Rahmenrichtlinien und Handreichungen verschiedener Länder zum Darstellenden Spiel schreiben dies auch fest. Deshalb soll hier der Hinweis genügen, daß beim beschriebenen Projekt Beschäftigung mit und Entscheidung für das Stück nach ca. drei Monaten, in denen vor allem Improvisationsübungen und -spiele sowie schauspieltechnische Grundübungen Gegenstand waren, stattfanden.³

II.

Die zweite Arbeitsphase beginnt mit der Lektüre des (ungestrichenen) Stücktextes. Dabei gibt es noch keinerlei Rollenfestlegung, gelesen wird der Sitzordnung im Kreis folgend, Leserollenwechsel sind jederzeit, je nach Lust, möglich. Ziel ist dabei ausdrücklich *nicht* einführendes Lesen, das ja eine Interpretation voraussetzt, sondern nur das Kennenlernen des Textes: die Erfahrung mit der fremdartigen Sprache⁴ und das Erfassen des Gangs der Handlung, der Fabel (gutes Hilfsmittel dabei: schriftliche Formulierung der Fabel in nicht mehr als fünf Sätzen).

Der Schwerpunkt der folgenden Arbeit (November/Dezember) läßt sich unter der Überschrift „Spielerische Annäherung an das Stück“ zusammenfassen. Immer noch ohne Rollenfestlegung/Besetzung werden einzelne Sequenzen (noch nicht ganze Szenen) angespielt, oft parallel in selbständiger Gruppenarbeit, um verschiedene Spielmöglichkeiten zu erforschen: Aus dem Text, auf dem Papier muß Handlung, und das WIE, von dem alles abhängt, muß gefunden werden. Darüber darf auch diskutiert werden – im Vordergrund muß aber immer das TUN, das tatsächliche Ausprobieren stehen.

Hierzu ein Beispiel aus II, 2: Lysander und Hermia sind geflüchtet, befinden sich jetzt im Wald, die Nacht kommt. Wie kann diese Sequenz gespielt werden?

Die Welt ist rasend und rasend ist die Liebe

Lysander und Hermia treten auf

LYSANDER: Schöns Lieb, du bist erschöpft von diesem Wald,
Und ich gesteh, ich weiß den Weg nicht mehr. → klassischer Trick
Wenn es dir recht ist, Hermia, mach jetzt Halt, (Tank leer, Reifenpanne...)
Wir rasten, denn bei Tag ists nicht so schwer.

HERMIA: Ja, gut, Lysander, machs dir wo bequem. - @ wanderer: sie hat ihn
Mir ist die Böschung hier ganz angenehm. → verstanden und will nicht

LYSANDER: Ein Rasenleck sei Kissen für uns zwei:
Ein Herz, ein Bett, ein Körper, eine Treul → Gefühl ... Sex... zuletzt: Moral

HERMIA: Nein, mein Lysander! Mir zuliebe, Lieber,
Liege nicht so nah! Lege dich dort hinüber. sie wickelt ab: HANDLUNG

LYSANDER: Liebste, mißdeute meine Unschuld nicht.
Liebe versteht doch, was die Liebe spricht.
Ich mein, mein Herz ist so verwebt in deines:
Wir machen ganz von selbst daraus nur eines. } produziert "Text", raspelt
[Zwei Busen kettet aneinander ein Schwur, Süßholz: Liebe, Herz, Treue -
Daher in beiden eine Treue nur.] ein letzter Versuch

Erlaube drum, daß ich mich an dich schmiege: → HANDLUNG

Hermia, ich lüge nicht, wenn ich so liebe. → spöttisch: ich durchschaue dich

HERMIA: Lysander fügt die Worte wirklich fein.
Mein Hochmut und mein Stolz verdienten Rüge.
Wenn Hermia sagte, daß Lysander lüge,
Doch sei so lieb und nett und sag nicht nein. → HANDLUNG / Handgemenge!
Wenn ich dich bitte: halt den Abstand ein.
Mein Freund, den man für ziemlich halten kann
Für Mädchenher und einen Ehrenmann.

Soweit entfernt bleib, Freund, und nimmer wende
Von mir dich ab bis an dein selbig Ende. nimmt Treueaspekt auf
Liebevoll? enttäuscht?

LYSANDER: Du betest schön, Lieb! Ich sag Amen drauf.
Brech ich die Treu, so hör mein Leben auf!
Hier ist mein Lager. Schlaf und träum voll Glück! → ironisch? böse?

HERMIA: Das halbe Glück wünsch ich auf dich zurück! Sie schlafen

Handwritten notes:
- "das meint er nicht!" points to "du bist erschöpft"
- "stellt sich unschuldig" points to "Liebe versteht doch..."
- "sie zigt es" points to "Soweit entfernt bleib..."
- "hat aufgegeben" points to "Hier ist mein Lager..."

Aus diesen Randnotizen wird vielleicht ansatzweise ersichtlich, daß es wesentlich auch um die Erarbeitung des *Subtextes* geht, der den Text /das Spiel erst lebendig werden läßt; den SpielerInnen muß klar werden, *was* sie in welcher *Situation warum* und mit welcher *Absicht* sagen: so läßt sich das *Wie* finden.⁵ Daß dies nicht das Auffinden einer ‚objektiven‘ Wahrheit ist, sondern subjektive, gleichwohl begründbare Interpretation, sollte klar sein.⁶ Nichts anderes passiert natürlich später im eigentlichen Probenprozeß; dann sind allerdings die Rollen besetzt, und es geht um die Erarbeitung ganzer Szenen und Szenenfolgen.

Parallel zur ‚spielerischen Annäherung an den Text‘ habe ich die Strichfassung hergestellt. Aus meiner inzwischen langjährigen Erfahrung kann ich hier nur den Rat geben: Streiche, was sich nur streichen läßt! Ich weiß, man kommt sich manchmal wie ein Verbrecher vor, wenn man in z. B. Shakespearesche Verse ‚schneidet‘ (oder in andere große Texte) – es ist aber unumgänglich, und meiner Meinung sollte das absolute Zeitlimit einer Schultheaterraufführung zwei Stunden sein, und kürzer ist besser, nicht zuletzt wegen der Konzentration der SpielerInnen. Und erfahrungsgemäß ist die Spielzeit mindestens um ein Drittel länger als die Lesezeit. Übrigens ist der Entwurf der Strichfassung nicht sakrosankt: Bei der Probenarbeit können (und werden) sich immer wieder Änderungen ergeben.

Außerdem wird natürlich über das Stück gesprochen, z.T. Sekundärliteratur gelesen (der Kott-Aufsatz), Ideen gesammelt und diskutiert: Bausteine für das Inszenierungskonzept.

III.

Der Übergang zur eigentlichen Probenphase erfolgte mit einem dreitägigen Workshop Anfang des neuen Jahres – nicht in der Schule, sondern in einem Landheim; wir sind also in Klausur gegangen. Eine Maßnahme, die ich uneingeschränkt und unbedingt empfehlen möchte! Hier wurden die verschiedenen Stränge der bisherigen Arbeit zusammengeführt. Neben inhaltlicher Diskussion zu Text- und Stückverständnis, zu Vorstellungen von Bühne/Bühnenbild und Kostümen, also insgesamt zum Inszenierungskonzept immer wieder thematisch orientierte Improvisation, und jetzt auch (endlich!) die Klärung der Rollenbesetzungen. Hierbei sollten die Wünsche der SpielerInnen möglichst weitgehend berücksichtigt werden, die Entscheidung liegt aber letztendlich beim Spielleiter/Regisseur, der die Besetzung vorschlagen und nach Bedarf begründen sollte – nicht um seine Autorität zu beweisen, sondern weil gegebenenfalls auftretende Spannungen oder Konflikte nicht an die Gruppe delegiert werden sollten – die hat der Spielleiter/Regisseur auszuhalten!

Auf dem Workshop beginnt dann auch in der Regel die Probenarbeit an ausgewählten Szenen; aber auch andere Arbeitsformen sind denkbar, z.B. die improvisierte Darstellung des gesamten Stücks in 10 Minuten (selbständige Gruppenarbeit)... Der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Entscheidend ist: spätestens jetzt muß die Inszenierung das Projekt der gesamten Gruppe werden.

Die Welt ist rasend und rasend ist die Liebe

Für die dann folgende Probenarbeit (ca. ein halbes Jahr) seien hier nur einige mir wesentlich erscheinende Aspekte genannt. Der wichtigste ist: die SpielerInnen müssen jeweils *ihre* Lösungen finden. Der Spielleiter/Regisseur hat in erster Linie die Aufgabe, hierbei zu helfen, das heißt: immer wieder Spielräume zu öffnen. Das kann z.B. geschehen durch Änderung der szenischen Arrangements, mit eigenen Worten spielen lassen, eine Szene zunächst nur mit den Händen (als Puppen) spielen lassen usw.⁷ Oft kann es auch sehr hilfreich sein, es den SpielerInnen *schwer* zu machen, Schwierigkeiten zu erfinden: wenn z. B. Helena, ihren geliebten Demetrius verfolgend, sich durch einen Stuhlberg arbeiten muß, aus dem Demetrius permanent neue Hindernisse baut, kann beider Spiel an Intensität gewinnen; oder wenn die Regieanweisung „hält ihn fest“ lautet, und Helena nimmt das mit aller Kraft ernst, dann wird es für Demetrius *wirklich* schwer – und die Szene fängt an zu leben.

Wesentlich und unverzichtbar ist aber auch die wertende Kritik – nie die SpielerInnen denunzierend! –, aber konsequent orientiert am Kriterium der inneren Wahrhaftigkeit des Spiels. Diese Kritik ist aber nicht wie ein Urteil zu verkünden. („Das war schlecht!“), sondern der Spielleiter/Regisseur darf nie vergessen, daß er Mitbeteiligter in einem *Prozeß* ist, nicht Statthalter einer Wahrheit. Wohl aber ist möglich zu sagen: „An dieser Stelle glaube ich Deine(r) Darstellung nicht“, besser noch: „Glaubst Du Dir? Wie geht es Dir mit dieser Szene?“ Nach meiner Erfahrung wissen die SpielerInnen dann meistens selbst, ob „es stimmte“, und im negativen Fall muß die Suche im o. g. Sinne fortgesetzt werden.

Zu den Proben sollten die SpielerInnen ihren Text natürlich gelernt haben. Wichtiger als absolute Textsicherheit ist aber immer, zu wissen, was *passiert*. Dann kann gegebenenfalls improvisiert werden, was nach meiner Erfahrung einen Gewinn an Spielsicherheit (und daraus folgt dann Textsicherheit!) bedeutet; die Angst vor „Hängern“ nimmt ab. Bisher sind unsere Souffleusen immer arbeitslos geblieben; bei der letzten Inszenierung haben wir sie ganz gestrichen.

Es sei an dieser Stelle noch auf das bewährte Hilfsmittel der Rollenbiografien hingewiesen; ich habe damit gute Erfahrungen gemacht. Zwei Beispiele:

Lysander:

Ich bin Lysander, Sohn eines reichen und angesehenen Bankkaufmanns aus Athen.

Finanzielle Sorgen habe ich nie gekannt, und auch heute bezahlt mein alter Herr alles, was ich so für mein nicht gerade anspruchsloses Leben benötige.

Hermia, meine neue Falmme, habe ich vor ungefähr zwei Monaten kennengelernt.

Nun, was soll ich sagen, wir wollen heiraten, und zwar außerhalb von Athen, da Hermias Vater sie diesem Demetrius oder so versprochen hat.

Ich finde, wer zuerst kommt, mahlt zuerst.

Ich glaube, daß ich eine wenig hitzköpfig bin, ich schaue gerne Frauen hinterher und raufe mich gerne. Dennoch habe ich ein gewisses Ehrgefühl und würde mich nie einer Frau nähern, wenn sie es nicht möchte. Nur, manchmal habe ich das Gefühl, daß die Frauen selbst nicht so genau wissen, was sie wollen; aber lieber einen Korb mehr als eine nette Stunde weniger.

Wenn ich mit Hermia verheiratet bin, werden wir auch Kinder haben. Ich mag Kinder und wir werden eine Kinderfrau haben, die sich den ganzen Tag um die Kleinen kümmert.

Beruflich habe ich mich noch nicht festgelegt; wir werden ersteinmal auf Kosten meines Vaters leben, bis er mich rauswirft oder stirbt.

Mal sehen, vielleicht hat Hermia ja auch etwas Geld.

Petra Scquenz:

Schon seit meiner frühesten Kindheit liebe ich das Theaterspiel.

Sowohl im Kindergarten, als auch später in der Schule aktierte ich des öfteren mit großem Erfolg in Schauspielen wie „Es kann nur einen geben“ oder auch „Mutter Theresa und ihre Kinder“.

Doch während meines BWL-Studiums an der Universität mußte ich diesbezüglich etwas kürzer gehen.

Natürlich besucht ich auch weiterhin regelmäßig das Theater, um on-the-date zu bleiben, aber leider sah ich mich dazu gezwungen variöse Rollen- und Regieangebote abzuschlagen.

Nachdem ich dann die Magistratprüfung erfolgreich absolviert und die ausgezeichnete, führende Stellung bei der Bank angetreten hatte, ergriff ich die Gelegenheit beim Zopfe und ließ mich in den Lehrkörper der Volkshochschule aufnehmen (da mir zahlreich Bekannte und Freunde immer wieder versicherten, daß ich mein theatralisches Talent nicht verbeugen dürfte).

So führe ich seit ca. zwei Jahren ein sukzessives Doppelleben als Bankerin und Theatrolgin.

Vor einigen Tagen kam nun ein alter Freund und Verkannter bei mir zum Tee und bat mich vehement darum, doch die Leitung des Schauspiels anlässlich der Hochzeit unseres Allerwertesten, des Königs Theseus, mit seiner Gewählten, zu übernehmen.

Die Welt ist rasend und rasend ist die Liebe

Selbstverständlich fühlte ich mich angeschmeichelt und sagte sofort zu.

Leider jedoch kann ich mir meine Schauspieler nicht selber elektieren, sondern bekomme sie gestellt. Allerdings versicherte mir mein Freund eindrücklich, daß ich nur mit den besten Akteuren – fast ausschließlich BWL-Studenten – zu tun hätten würde.

Vorgestern habe ich dann während einem Geschäftsflug das Skript geschrieben, das dem Schauspiel als Base dienen soll. Es ist wirklich magnifikös und trägt den Namen „Die höchst klägliche Komödie und der höchst grausame Tod des Pyramus und der Thisbe“.

Obwohl ich nicht unbescheiden erscheinen möchten würde, und es sich hierbei zugegebenermaßen um mein Dilettantenwerk handelt, so denke ich ganz ehrlich, daß es klassisch sei.

Mir flirren jetzt schon eine Menge Ideen im Kopf herum, wie ich es in die Tat umlegen kann und ich freue mich in der Tat totalitär auf die morgen beginnenden Proben.⁸

Neben der Leitung der Probenarbeit hat der Spielleiter/Regisseur zweitens die Aufgabe, immer das Inszenierungskonzept im Auge zu behalten und auch ständig daran zu arbeiten (und mit der Gruppe darüber zu sprechen). Diese Arbeit läßt sich z. T. planen (Beschäftigung mit Sekundärliteratur, Aufführungstradition, Videos...), man muß aber auch Glück haben. Warum mir als Musik einzelne Passagen von Vivaldis „Vier Jahreszeiten“ in der Einspielung von Nigel Kennedy eingefallen ist, weiß ich nicht – diese Musik ist aber ein prägendes Element der Inszenierung geworden. Und für die Bühne war zunächst nur klar: kein Pappmaché-Wald. Dann hat man verschiedene Ideen: Das ergibt noch lange kein Konzept.⁹ Angeregt durch die Kott-Interpretation kam mir der Gedanke: Wasser als Symbol des Elementaren. Entsprechungen gibt es im Text (II, 1).¹⁰ Und mit Hilfe von Firmen, die das Material (200 m² Teichfolie) spendierten, und der Freiwilligen Feuerwehr fürs Fluten und Absaugen konnten wir eine Raumbühne realisieren, die aus einem 7 x 11m großen Wasserbecken (Wasserstand ca. 3cm) bestand.

Das große Rechteck des Forumsaales ausgelegt mit schwarzer Folie, deren Ränder ein wenig hochgebogen. Die Zuschauerplätze seitlich und rückwärts auf den steinernen Stufen, an der Fensterwand auf einer Tribüne. Zur Bühne schräg hinaus eine schmale Rampe, rückwärts eine Gasse zur Saaltür, so die Auftritte. Farbige Scheinwerferlicht von den Masten an Saalecke oder -wand. Weiter Raum ist damit gegeben für Verfolgung oder Spuck, für nächtliches Wirrsal und das Hin und Her von Spielort zu Spielort. Die „klägliche Komödie“ von Pyramus und Thisbe wird droben

auf der Bühne vor rahmenhoher Rückwand durchgeführt; der hochzeithaltende Herzog sitzt zuschauend mit dem beiden glücklichen Liebespaaren in der Saalesmitte.

Warum aber auf der weiten Spielfläche die schwarze umrandete Folie? Shakespears „Mittsommernachtstraum“ ist durchströmt von der Magie der Natur, Wasser gilt als ihr lebenzeugendes Element und als Geheimnisquell. Deshalb ist die Folie bedeckt mit einer leichten Schicht Wassers, darin die Spieler mit nackten Füßen gehen, laufen, agieren, auch niedersinken. Scheinwerferlicht erfaßt in der dunklen Wasserschicht drei Trockeninseln für Sitz- oder Ruhelager. Im Wasser liegen ein paar Stühle als Markierungen für die Phantasie des Theaterpublikums.

Für die Komödie eine Spielstätte, wie man sie ihr vermutlich noch nirgends erfunden. Während die Zuschauer kommen, flimmern auf drei Bildschirmen Ausschnitte aus berühmten Filmen, Liebesszenen, Küsse, brandende See. Das Saallicht erlischt, Musik von Vivaldi braust auf, ein farbiger Strahl erhellt Theseus und Hippolyta, den Sturm ihrer Gefühle auf einer Insel. Dann setzt der Dialog ein, Egeus' Anklage vor dem Herzog gegen seine Tochter Hermia und gegen Lysander, den sie statt des Demetrius heiraten will.

Kritik von Max Heinz Mannstaedt,
Grafschafter Nachrichten

Ein Arrangement mit großen Folgen, die uns vorher gar nicht klar waren: Die Spielweise der SchauspielerInnen wurde dadurch dahingehend beeinflusst, daß sie sich immer auch ihres Gehens bewußt waren – schon, um nicht auszuruhen, denn der Boden wurde mit jedem Proben-/Aufführungstag glatter: eine gespannte Wachheit entstand, die dem Spiel zugute kam; „Schlurfen“ war schlicht unmöglich.

Zweitens -und vielleicht am wirkungsvollsten- gab es keinerlei Trittschall, sondern bei jedem Schritt nur Wasserplätschern: schwer zu beschreibende Wirkung! Es hatte etwas von Verzauberung. Wasserplätschern auch, wenn das Wasser aus Helenas langem Kleid troff, als sie wieder vor Demetrius stand, der sie zuvor zu Boden (also: ins Wasser) geschleudert hatte...

Drittens optisch: das Wasser reflektierte das Scheinwerferlicht in ständiger Wellenbewegung an die Saaldecke -auch oben also Wasser: ein verrückter Raum. Gleichzeitigkeit von starker Präsenz und Ent-Rückung – weit mehr als nur die Umsetzung eines vielleicht klug gedachten Gedankens. Glückliches Zusammen-Passen mit den Kostümen: historische Kleider (18./ 19. Jhd.) für Titania, Hermia, Helena, Hofstaat; Jeans und T-Shirt für die Liebhaber Lysander und Demetrius (solche gibt's noch!), und normale Anzüge für die „Handwerker“, die zu bildungsbehafteten

Die Welt ist rasend und rasend ist die Liebe

Bürgern wurden (vgl. auch die Rollenbiographie von Petra Sequenz).

Drittens muß der Spielleiter/Regisseur organisieren. Hierzu nur zwei Aspekte. Wichtig ist ein Probenplan: nicht zu jeder Probe müssen alle erscheinen; und: wenn man es schafft, Arbeit abzugeben, wird es leichter...

Unsere Inszenierung des „Sommernachtstraums“ war ein großer Erfolg, und es hat unglaublich viel Spaß gemacht. Nach Rezepten herstellbar ist so etwas nie. Die Basis ist zwar Arbeit, es muß aber auch Glück hinzukommen. Ich glaube aber, daß die Grundprinzipien des Arbeitsprozesses, den ich versucht habe zu skizzieren, gute Voraussetzungen dafür schaffen können, daß man dann auch noch Glück hat – im doppelten Sinne des Wortes.

Anschrift des Verfassers:

Klaus Thiele
Brinkstr. 16
48529 Nordhorn

Anmerkungen:

- ¹ George Tabori, Betrachtungen über das Feigenblatt, in: ders., Betrachtungen über das Feigenblatt. Ein Handbuch für Verliebte und Verrückte, München/Wien 1991, S. 103.
- ² vgl. Jan Kott, Titania und der Eselskopf, in: ders., Shakespear heute, Alexander Verlag, Berlin 1989, S. 213-235.
- ³ Eine Fülle von Materialhinweisen hierzu z.B. in den Handreichungen zum Darstellenden Spiel in Hamburg und Hessen; mit besonderer Empfehlung möchte ich persönlich hinweisen auf Keith Johnstone, Improvisation und Theater sowie Viola Spolin, Improvisationstechniken.
- ⁴ Wir haben die Übersetzung von Erich Fried benutzt, die der Schlegelschen unbedingt vorzuziehen ist – schon weil Fried nicht purgiert.
- ⁵ hierzu Tabori: „Im Theater wie im Leben ist es nicht die Sprache, sondern der Sprecher, der die Bedeutung verleiht. Das Wer und das Wie schattieren, variieren und transformieren das Was. Sonst wäre jeder Hamlet gleich und

ist es doch nie. Ein GUTEN MORGEN von der Geliebten gesprochen, die in deinen Armen erwacht, ist eine Sache; vom Henker gesprochen, der dich zum Schafott begleitet, eine andere.“ (Tabori, a.a.O., S. 63)

- ⁶ Übrigens funktionieren die Handwerkerzenen anders (eine spannende Problemerkennung!): die haben sozusagen keinen Subtext, sie meinen genau, was sie sagen; das heißt auch: Je ungebrochener und ernster sie auf jeden komischen Effekt verzichten, umso durchschlagender ist die komische Wirkung. Ein beeindruckendes Beispiel dafür, wie sehr man sich bei Shakespeare auf den Text verlassen kann: er trägt.
- ⁷ vgl. dazu: Jakob Jenisch, Der Darsteller und das Darstellen, Henschel, Berlin 1996; bes. S. 115 f sowie 135.
- ⁸ Hilfreiche Fragenkataloge zur Erstellung von Rollenbiographien findet man bei Ingo Scheller, Wir machen unsere Inszenierungen selber I u. II, Oldenburg 1985/95; Literaturübersicht dazu in PRAXIS DEUTSCH 136 / März 1996.
- ⁹ Sehr beeindruckend und exemplarisch wird die Suche nach einem tragfähigen Konzept beschrieben von Peter Brook, bezogen auf Shakespears „Sturm“: Peter Brook, Das offene Geheimnis. Gedanken über Schauspielerei und Theater, Frankfurt 1994. (Dieses Buch ist ein Muß für jeden, der Theater macht!)
- ¹⁰ TITANIA: Das sind nur Trugbilder der Eifersucht.
Kein einziges Mal seit Sommeranfang trafen
Wir uns in Tal und Hügel, Wald und Wiese
Am steinumfaßten Quell, am Binsenbach
Oder am sandigen Küstenstrich des Meeres
Zum Ringelreihen, zu dem der Wind uns pfliff,
Daß nicht dein Zanken uns den Spaß verdarb!
Der Wind, der uns umsonst aufspielte, hat drum
Aus Rache böse Nebel aus dem Meer
Gesogen, die aufs Land dann fielen und
Die kleinsten Bächlein übermütig machten,
So daß sie gleich aus ihren Ufern traten.
Umsonst hat drum der Ochs sein Joch getragen,
Der Pflüger seinen Schweiß vertan: Das Korn
Fault grün, zu jung noch, einen Bart zu haben.
Leer steht die Hürde im ersäufeten Feld,
Die Seuche läßt das Vieh zum Fraß den Krähen,
Die Kegelbahn ist zugedeckt vom Schlamm;
Unkenntlich sind die krausen Labyrinth
Im frischen Grün, weil keiner mehr sie nachtritt.

Trommeln für Shakespeare

Alexandra Scharnow

Theater mit Musik zu verbinden ist gewiß keine neue Idee. In vielen Inszenierungen wird neben dem eigentlichen Stück, dem Text, auch der Musik ein wichtiger Platz eingeräumt. Ob live oder aus der Konserve – die musikalische Begleitung von Theaterstücken ist fast schon ein Muß. So mag auch die Idee der JugendTheaterWerkstatt Spandau aus Berlin zuerst nicht zu überraschen. Diese seit nunmehr 10 Jahren existierende Gruppe besteht aus jungen Schauspielern und Schauspielerinnen, die neben ihrer intensiven Theaterarbeit einem Beruf oder dem Studium nachge-

hen. In den letzten Jahren sind Inszenierungen unterschiedlichster Autoren entstanden: Aristophanes, Samuel Beckett, Rainer W. Fassbinder, Vaclav Havel, Ödön v. Horvath, Willy Russel.

Neben diesen erfolgreichen Produktionen macht die Gruppe vor allem durch eines auf sich aufmerksam: die ungewöhnliche Kombination von Shakespeare mit Percussion-Musik.

Daraus ist mittlerweile eine Trilogie entstanden: „Shake's mir Merchant“ (Der Kaufmann von Venedig) unter der Regie von Hans Falkner stand

Trommeln für Shakespeare

1990 am Anfang, die musikalische Leitung hatte Klaus Staffa. 1991 folgte das überaus erfolgreiche und sogar in Wolgograd gespielte Stück „Ein Sommernachtstraum“, wieder mit Klaus Staffa, aber diesmal inszeniert von Ingrid Hammer. Dank ihrer Regiearbeit wurde auch „Der Sturm“ (1994) ein sehr großer Erfolg. Musikalisch betreut wurde dieses Stück von Joachim Litty.

Auch wenn Regisseure und Darsteller nicht in jeder Shakespeare-Inszenierung dieselben waren – die Grundidee blieb immer die gleiche: die Suche nach Verbindungen zwischen dem Werk des klassischen Dramatikers des 16. Jahrhunderts mit der Welt der jungen Schauspieler und der Zuschauer von heute.

Die jeweiligen Geschichten und Konflikte der Shakespeareschen Dramen sollten nicht distanziert, um ihrer selbst Willen dargestellt werden. Sie wurden vielmehr untersucht nach Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Berührungspunkten mit dem heutigen Leben. Diese Herangehensweise erklärt die Motivation, Shakespeares Dramen mit jungen Menschen zu spielen. Der persönliche Weg zum Werk Shakespeares sollte auch in einer individuellen Form der Inszenierung seinen Ausdruck finden. So war bald in Gesprächen zwischen den Schauspielern und den Regisseuren und anderen Mitwirkenden die Idee geboren, Shakespeare mit Percussion zu verbinden. Denn die JugendTheaterWerkstatt bestand zum Zeitpunkt der ersten Shakespeare-Inszenierung (1990) nicht nur aus Schauspielern, sondern auch aus Musikern, die sich zu einer Percussionband zusammengesetzt hatten. Da ihr damaliger Leiter, Klaus Staffa, Musiker *und* Schauspieler war, stand die Idee der Verbindung von Schauspiel mit (Percussion-) Musik eigentlich schon lange im Raum.

So begann schließlich die Produktion von „Der Kaufmann von Venedig“, welche im Laufe der Proben dann den veränderten Titel „Shake's mir merchant“ bekam. Von Anfang an war klar, daß die Musik einen eigenständigen Platz in der Inszenierung haben sollte. Sie war nicht als Begleitung oder Untermalung gedacht, sondern als zwar integrierte, aber selber interpretierende Ebene.

So probten die Musiker anfänglich „nur“ mit ihrem Leiter, ohne den Regisseur/die Regisseurin und die Schauspieler. Sie machten sich mit dem jeweiligen Stück vertraut und versuchten dann sogleich, die Stimmung in erste musikalische Ideen umzusetzen. Dabei dachten sie nie an eine historische, zum Stück passende Musik: vielmehr sollte sie bestimmt sein von den Erfahrungen und Gefühlen der Spieler, um über die Musik eine Brücke zwischen dem Stück und den Zuschauern zu schlagen. Die Wahl der Instrumente war ebenfalls unabhängig von den Stücken. Percussion stand natürlich im Vordergrund, aber je nach den

Einfallen beim Probieren, nach der Lust, etwas neues zu testen, nach den musikalischen Interessen der einzelnen Musiker, kamen andere oder erst erfundene Instrumente dazu. Neben den bekannten Schlaginstrumenten (Bongos, Congas, Öl- bzw. Metallfässer, Snare, Toms, Becken) wurde brasilianische Percussion verwendet (Tamburim, Surdo, Pandeiro, Schlitztrommel). Desweiteren kamen ein Saxophon, eine E-Gitarre, ein Akkordeon und eine Geige zum Einsatz.



Szenenfoto aus „Der Sturm“ 1994/95

Auch Gesang wurde in die Musikstücke integriert. Manche ungewöhnlichen Klänge und Geräusche mußten durch ungewöhnliche Gegenstände erzeugt werden: Eisenrohre, Plastik- (Sanitär-) Schläuche als Didgeridoo-Ersatz, Steine, mit Wasser gefüllte Gläser.

Die Musik in allen Shakespeare-Produktionen war immer ein zusätzliches Mittel auf dem Weg zum Verständnis des Stückes. Denn sie hat z.T. gegenüber dem Schauspielen den Vorteil, den Zuschauer schneller zu berühren, ihm auf subtile Art die Geschichte zu erzählen. Mit ihrer Hilfe wurde die Inszenierung vielschichtiger, eine neue Erzählebene war gefunden. Durch die besonderen Eigenschaften der Musik konnten ganz neue

Trommeln für Shakespeare



„Der Sturm“ 1994/95

und andere Aspekte des Inhalts hervorgehoben werden, denn sie wirkt viel direkter, unmittelbarer. Vor allem die Percussioninstrumente sind durch ihren Klang sogar physisch spürbar.

Dabei haben sich die Musiker ausschließlich von ihren eigenen Gefühlen, von ihren Reaktionen auf das Stück, leiten lassen. Um es vielleicht einfacher zu sagen: sie fragten sich nicht, was paßt zu Shakespeare/zu der Situation am besten, sondern was löst diese Stelle im Text, diese Geschichte in mir aus? Wie auch die Schauspieler sollten die Musiker bei der Suche nach der ‚richtigen Musik‘ immer von sich selber ausgehen, bei sich selber forschen nach Verbindungen zur Textvorlage.

Percussion bedeutet durch die Art des Spielens und die Form der Instrumente immer auch Körperbewegung

und –ausdruck. Gerade dadurch konnten extreme Gefühle direkt sichtbar gemacht bzw. unterstützt werden. Eigentlich können die Musiker als musizierende Schauspieler bezeichnet werden.

Denn die Musiker waren mit den Schauspielern auf der Bühne, sie hatten eine Figur und waren mit dieser Rolle in das Stück integriert. Zur Bühne gehörte bei allen Shakespeareproduktionen der ganze Raum bzw. auch der Vorraum, in dem gespielt wurde. Die Zuschauer saßen auf verschieden hohen Podesten um einen imaginären Ort in der Mitte.

Die Schauspieler spielten zwischen dem Publikum; sie mußten sich z.T. durch es hindurchschlängeln, sich einen Weg bahnen. Aber auch die Musiker suchten mit ihren Instrumenten den direkten Kontakt zu den Zuschauern. So entstand oft ein regelrechter Sog, dem sich das Publikum nicht entziehen konnte. Man darf sich die

Percussion-Musik allerdings nicht nur als eine laute, aggressive Musik vorstellen. An vielen Stellen konnte und mußte sie auch leise und zart sein.

Im „Sommernachts Traum“ und im „Sturm“ spielten die Musiker die Elfen des Waldes, bzw.

die Geister der Insel. Sie schufen so die besonderen Atmosphären der verschiedenen Orte, auf denen die Schauspieler aufbauen konnten.

Daß die JugendTheaterWerkstatt Shakespeare mit Percussion verknüpft hat, schien zunächst eher eine Notwendigkeit, da die Musiker der Gruppe vor allem Percussionisten waren. Doch nach der ersten Premiere und allen weiteren Shakespeare-Inszenierungen und den vielen folgenden Aufführungen konnte sich keiner, weder die Mitwirkenden, noch das Publikum und die Kritiker, eine bessere Musik für diesen Dramatiker des 16. Jahrhunderts vorstellen.

In fast allen Stücken Shakespeares, zumindest in jenen, welche die JTW gespielt hat, geht es vor allem um Liebe, Lust, Leidenschaft und Begeisterung, aber auch um Eifersucht, Streit, Bruderkrieg und Machtkämpfe. Um ganz tiefe, allzu menschliche Gefühle also. Gefühle, die uns einfach packen, gegen die man sich nicht wehren kann, die einen wahnsinnig machen können vor Freude oder Wut.

Um diese positiven und negativen Empfindungen, diese inneren Wallungen, dieses reiche Seelenleben der Shakespeareschen Charaktere aufzuzeigen – welche Musik eignet sich da besser als jene direkt in den Kopf und Bauch gehenden, urwüchsigen, ‚primitiven‘, durch ihre Rhythmen ansteckende Musik der Percussioninstrumente?

Die Verbindung von Shakespeare und Percussion ist eine sehr glückliche, denn sie wird nicht nur den leidenschaftlichen Themen der Stücke gerecht, sondern sie transportiert auf geniale Weise die durch das Drama hervorgerufenen Vorstellungen und Gefühle der Darsteller. Gleichzeitig wird auch der Zuschauer direkt angesprochen, da er neben den Schauspielern auch die ebenfalls auf der Bühne spielenden und agierenden Musiker erlebt.

Gerade im theaterpädagogischen Bereich ist die Kombination von Theater mit Live-Musik eine interessante Sache. Den jungen Mitwirkenden und dem auch oft jungen Publikum kann dadurch die „Angst“ vor den Klassikern und Theater überhaupt genommen werden. Durch das Einbeziehen einer Musik, die ihnen nicht nur nahe ist, sondern die sie auch selber auf der Bühne entstehen lassen, eignen sich die Schauspieler das Stück wesentlich intensiver an und die Wirkung ihrer Darstellung der Charaktere ist viel echter und stimmiger, da sie viel mehr mit ihrer Welt und ihren Gefühlen zu tun hat.

Anschrift der Verfasserin:

Nürnberger Str. 25
10789 Berlin



„Der Sturm“ 1994/95



„Der Sturm“ 1994/95

Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt

Reflexionen zu einem Theaterprojekt nach F. K. Waechters „Prinz Hamlet“

Wolfgang Sting

I. Prinz Hamlet

BÄR Was tut Hamlet?
KASPER Er schreibt
BÄR Einem Mädchen?
KASPER Ich fürchte es
BÄR O

Waechter 1996, 153

Hamlet redet nicht, er schreibt. Er ist verliebt, und er leidet an der Erwachsenenwelt. Doch das erfahren wir nicht von Hamlet selbst, sondern von seinen Freunden Bär und Kasperl, so die ersten Zeilen des Kindertheaterstücks „Prinz Hamlet“ von F. K. Waechters (1996). Waechters Bearbeitung des Hamlet-Stoffs liefert spannendes Ausgangsmaterial für eine theaterpraktische Übung, denn über die Frage, wie bearbeitet er diesen klassischen Stoff fürs Kindertheater, lassen sich allgemeine Fragen der Kindertheater-Spielpraxis thematisieren. Im Sommersemester 1997 fand deshalb im Studiengang Kulturpädagogik der Universität Hildesheim in dem Seminar „Neue Texte des Kindertheaters“ mit theaterpraktischer Übung eine intensive wissenschaftliche und künstlerisch-praktische Auseinandersetzung mit Waechters dramatischem Text statt. Die bekannte Geschichte des melancholischen Dänenfürsten wird hier aus der Perspektive der Freunde Hamlets, Bär und Kasper, erzählt. Zahlreiche Veränderungen und Straffungen in Personal, Handlung, Szenengestaltung und Erzählperspektive, ein offenes Ende und jugendliche Protagonisten (Hamlet und Ophelia) machen aus der klassischen Vorlage ein Kindertheaterstück für Zuschauer ab 10 Jahren.

Der kulturpädagogische Theateransatz und seine Vermittlung an der Hochschule zeichnet sich dadurch aus, daß wissenschaftliche und künstlerisch-praktische Aspekte des Theaters integrativ behandelt, ausprobiert und reflektiert werden. Erst durch das eigene künstlerische Tun, das durch genaues Zuschauen, Beschreiben, Analysieren und wiederum Tun zu differenzierter Praxis führt, läßt sich das Medium Theater vermitteln. Dramaturgisch-thematische, künstlerisch-ästhetische und theaterpädagogische Bezüge werden in der praktischen Arbeit und Reflexion voneinander durchdrungen (vgl. Fangauf/Sting 1996, 100f). Konkret auf die hier vorgestellte Einheit bezogen heißt das, daß das Seminar „Neue Stücke des Kindertheaters“, das Entwicklungen, Texte und Spielformen des Kindertheaters analysiert, ergänzt wird durch eine theaterpraktische

Übung, die Aspekte des Seminarstoffs (Dramentexte, Erzählformen, ästhetische Verfahren) szenisch ausprobiert und zum Ende des Semesters öffentlich vorstellt. So erfolgen ineinander verwoben eine erfahrungsbezogene, praktische Durchdringung des Stoffs, eine Einführung in die Grundlagen des szenischen Spiels und die Aneignung theaterpädagogischer Arbeitsweisen, die ein Grundgerüst berufspraktischen Wissens darstellen. Diese Theaterpraxis ermöglicht eine dreifache Lernerfahrung:

1. Ich lerne durch das Theaterspielen – durch Selbsterfahrung und Ausdrucksschulung – erfolgt eine individuelle Bildungserfahrung.
2. Ich lerne das Theatermachen – durch das Kennenlernen szenischen Arbeitens und ästhetischer Verfahren macht man Inszenierungs- und Produktionserfahrung.
3. Ich lerne, wie Theaterspielen und -machen vermittelt werden kann – durch Vertrautwerden mit theaterpädagogischen Verfahren erlangt man Vermittlungspraxis.

Mit anderen Worten produktionsorientierte Theaterarbeit fördert die Auseinandersetzung mit dem Medium Theater auf drei Ebenen: auf der *Subjektebene* (soziales Lernen), der *Sach- oder Gegenstandsebene* (künstlerisch-ästhetische Arbeit) und der *Vermittlungsebene* (didaktische Handreichung, Transfer in die Berufspraxis). Nur in der Gesamtschau aller drei Ebenen erschließen sich die Lernmöglichkeiten des Theaterspielens und -machens. (Wenn ich nur spiele, ohne das Spiel zu einer Aufführung zu verdichten, lerne ich die ästhetischen Verfahren des Theaters nicht kennen oder wenn ich theaterpädagogische Arbeitsweisen lernen möchte, ohne selbst gespielt zu haben, weiß ich nicht, was ich da vermitteln.)

In drei Schritten sollen die theaterpädagogische Relevanz des Projekts und die Arbeitsschwerpunkte näher beleuchtet werden. Der *Stoff* bildet das Ausgangsmaterial, das sich durch den gemeinsamen Probenprozeß und das dramaturgische Gespräch zu einem Inszenierungskonzept verdichtet. Die *Arbeitsweise* zeigt die theaterpädagogischen Prinzipien dieser produktorientierten Projektarbeit. (In der praktischen Theaterarbeit steht die Auseinandersetzung mit dem Stoff und die szenische Arbeit natürlich in einem permanenten Wechselverhältnis.) Das Modell benennt didaktische Konsequenzen und Übertragungsmöglichkeiten des Hildesheimer Ansatzes.

Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt

2. Der Stoff – dramaturgische Erwägungen und Inszenierungskonzept

Wachters Stücke bestechen, wie bei einem Zeichner nicht anders zu erwarten, durch ihre bildhafte Theatralität. Auch sein jüngstes Stück „Prinz Hamlet“, eine Paraphrase des Shakespeareschen Dramas wird von einer starken Bildidee bestimmt, die auf dem Größenunterschied zwischen Mensch und Puppe beruht. Das Spiel mit Puppen war in der vorgestellten Inszenierung nicht beabsichtigt, deshalb wurden die Ständes- und Machtverhältnisse zwischen den Figuren über Körper, Haltung, Raumaufteilung und chorisches Spiel bildhaft gemacht.

Hamlet spricht nicht, über Hamlet wird berichtet, dieser Perspektivwechsel markiert die wesentliche dramatische Setzung in Wachters Bearbeitung. Hamlet sitzt am Tisch und schreibt, Hamlets Spielzeug, seine abgegriffenen Spielpuppen Kasper und Bär, liegen unterm Tisch. Die Spielkameraden eröffnen die Szene und berichten uns fortan, was mit Hamlet los ist, was er tut, was ihn beschäftigt.

BÄR Was hat Hamlet?
 KASPER Sein Vater ist tot
 BÄR So hat er doch noch seine Mutter
 KASPER Die liegt mit dem Bruder des Toten im Bett
 BÄR So hat er doch noch sein Mädchen

BÄR Wie früher?
 KASPER Ja, er schreibt ein Stück
 BÄR Ein Stück für uns?
 KASPER Hier ist deine Rolle

Kasper wirft beschriebenes Papier hinab, Bär liest.

BÄR Ich soll den alten König spielen?
 KASPER Ja, und ich den neuen
 BÄR Da ist was faul

~~Vorhang~~ **Black**

6. Szene

Ophelia tritt vor den Vorhang und singt.

OPHELIA Prinz Hamlet
 was hast du getan?
 du hast mich so verwandelt
 wie sieben Frühlinge
 mich nicht verwandeln könnten
 du hast mich neu gemacht
 Prinz Hamlet
 ich kenne mich schon gar nicht mehr
 und kenne mich nicht wieder

Ein Brief schiebt sich durch den Vorhang, Kaspers und des Bären Hand lassen ihn fallen, Ophelia hört es.

~~OPHELIA Ein Brief~~

Ophelia schaut sich um, ob sie allein ist, öffnet den Brief und liest ihn.

KASPER Das gehorcht seinem Vater mehr als sich selbst
 BÄR Das geht auf Abstand zu ihm
 KASPER So hat er denn niemanden?
 BÄR So hat er denn nur noch
 BEIDE Uns
 KASPER Dann zeig dich ihm
 BÄR Dann zeig doch du dich ihm
 KASPER Ich bin doch nur der zerschundene Kasper, nicht der, der ihm fehlt
 BÄR Ich bin doch nur ein Bär mit abgeschabtem Fell, nicht die, die ihm fehlt

Wächter 1996, 156f

Es geht um seinen Gemütszustand, Hamlet schreibt Liebesbriefe an Ophelia, an dieser Stelle, Akt II, 2 des Shakespeare Textes setzt Wachters „Prinz Hamlet“ ein. Bär und Kasper als nächste Freunde erzählen Hamlet von seines Vaters Geist, der Rache fordert. Königin und König verlangen von Hamlets Freunden, Hamlet aufzumuntern, mehr mit zu spielen, Theater wie früher. Hamlet schreibt jetzt ein Theaterstück, das die Freunde dann vorspielen. Der König reagiert wie im Original (Akt III, 2), fordert Licht und fällt sogar in Ohnmacht. König und Hofmarschall wollen nun das erste Treffen von Ophelia und Hamlet belauschen, um herauszufinden, was er weiß und ob er verrückt ist. Hier spricht Hamlet seine einzigen Worte: „Ophelia“, dann „Ratten“, als er Geräusche hört und zustich und schließlich „Ich wollte eine andere Ratte treffen“, als der Hofmarschall getroffen niederstürzt (Wächter 1996, 176 u. 177). Der König

OPHELIA O ~~Liebster~~ ~~Liebster~~ ~~Liebster!~~

Der Hofmarschall erscheint in ihrem Rücken. ~~Drückt~~ Brief

~~OPHELIA~~ ~~Geh Gott~~
 daß er nur immer weiterschreibt
 und sich nicht ere machen läßt davon
 daß ich ihm keine Briefe schreibe
 so gehorsam Abstand halte
 geh Gott
 daß er auch weiter meiner Liebe Nahrung gibt
 sie wächst
 sie blüht
 ich weiß nicht mehr
 wie lang ich meinem Vater noch gehorchen kann
 ich lieb ihn immer mehr
 des Schloß
 die dunklen Mauern
 alles wird mir eng

HOFMARSCHALL Was sprichst du, meine Tochter?

~~OPHELIA~~ ~~Vater!~~
 HOFMARSCHALL Wieder mal ein Brief von deinem Prinzen?

~~OPHELIA~~ ~~]~~
 HOFMARSCHALL Und wieder mal will er dich treffen?

OPHELIA Nein
 doch ja ich träf ihn gerne, Vater, ja
 HOFMARSCHALL Man sagt im Schloß,
 er sei schon toll vor Liebe

OPHELIA Toll?

HOFMARSCHALL So sagt man

OPHELIA Ach, es ist nicht gut

daß ich kein Wort ihm sag

~~daß ich kein Wort ihm schreibe!~~

Verst. u. Hm.!

*Hand
 gehen
 gehen
 steht*

Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt

ruft nach der Wache und läßt Hamlet verhaften. Ophelia verliert über diesen Vorfall den Verstand und Hamlet wird eingekerkert. Hamlet kann nur „zurück ins Leben“, wenn Ophelia ihren Verstand wiederfindet und ihn rettet.

Im Gegensatz zu Torsten Letser (1986), der bei seiner Kindertheaterfassung des Hamlet den Gang des Dramas einschneidend verändert dadurch, daß die Geschichte vor dem Mord spielt, der dann verhindert werden kann, und somit neben der kindlichen Perspektive inhaltliche Ver-

änderungen vornimmt, bleibt Waechter dem Handlungsverlauf der Vorlage treu. Der Grundkonflikt, Hamlets Einsamkeit, bleibt erhalten. Waechter arbeitet vielmehr mit Vereinfachungen, Bildhaftem, Ausschneiden, einer kunstvollen Sprache und variiert auf der darstellenden und erzählenden Ebene, indem die Größenverhältnisse und die Perspektive verschoben werden. Die Kunstfiguren Kasper und Bär, die Prototypen der Kinderspielkameraden, vermitteln die Sicht auf Hamlet. Gleichzeitig stellen sie eine Verbindung

zu seiner Kindheit, die er gerade hinter sich läßt, und eventuell zu der der kindlichen Zuschauer dar.

Die Liebesgeschichte von Hamlet und Ophelia rückt in den Mittelpunkt des Interesses von Kasper und Bär. Sie endet tragisch, wie auch Hamlet selbst, der nicht einmal dazu kommt, seinen Vater zu rächen, sondern in völliger Isolierung der Willkür des Despoten ausgesetzt ist. Während bei Shakespeare die Tragödie ihren Schlußpunkt im Tod des Protagonisten und damit seiner Erlösung findet, zeichnet Waechter ein düsteres Ende. Es bleibt offen, ob Hamlet und Ophelia je erlöst werden. Selbst die Spielgefährten Kasper und Bär sind verwirrt und verlieren den Überblick. Soviel zu der Vorlage, jetzt zu den Überlegungen der Hildesheimer Bearbeitung.

Ausgehend von Waechters Text, wurde eine stark verkürzte Strichfassung (vgl. Auszug Strichfassung gegenüberliegende Seite) entworfen, die im offenen Ende eine positive Grundstimmung anlegt. Ophelias Position wurde gestärkt, indem sie handlungsfähig bleibt und nicht wahnsinnig wird.

Ophelias Lied

v. M. Kasper

Prinz Ham-let was hast du ge-kan- den

Prinz Ham-let was hast du ge-kan- den

Ham-let Ham-let Ham-let Ham-let Ham-let Ham-let Ham-let ...

hast mich so ver-wan-delt Prinz Ham-let warst du ge-kan- den

hast mich so ver-wan-delt Prinz Ham-let was hast du ge-kan- den

Ham-let Ham-let ...

hast mich ver-ge-wacht ich be-ke-mich schon gar-nicht mehr ich be-ke-

hast mich ver-ge-wacht ich be-ke-mich schon gar-nicht mehr ich be-ke-

Ham-let Ham-let ...

mich nicht wieder - der her

mich nicht wie - der her her Prinz

Ham-let Ham-let Ham-let Ham-let

Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt

Folgende thematische Schwerpunkte wurden aus dem Text gelesen: Hamlet ist von allen verlassen, seine Mutter hat sich einem neuen Mann zugewandt, die Spielkameraden der Kindheit hat er abgelegt, neue stabile Beziehungen sind nicht in Sicht. Die erste Liebe und die Auseinandersetzung mit seiner Pflicht (Rache) verwirren, Hamlet muß sich neu definieren. Die Ohnmachtsgefühle der Kindern (Hamlet und Ophelia) gegenüber der Erwachsenenwelt dominieren.

Aus spielpraktischen (mehr Spieler als Rollen), aber auch aus dramaturgischen Gründen wurde der Hofmarschall von zwei Personen gespielt, was ihm Ausdrucksvielfalt und sehr komische Züge verlieh. Auch Hamlets Freunde Bär und Kasper wurden um einen ergänzt, Ratte. Ratte wurde von einer Studentin gespielt, die früher selbst eine Ratte als „Kuscheltier“ hatte. Hamlets Einsamkeit und Orientierungslosigkeit wurde durch seine Ruhelosigkeit ausgedrückt, er ging ständig im Hintergrund auf und ab. Das Bühnenkonzept wollte Kargheit, armes Theater. Die Ausstattung war sehr einfach, an den Seiten schwarze Vorhänge, die hintere Wand bildete eine schwarze Steinmauer, keine Aufbauten. Das Lichtdesign bestand lediglich aus drei ein Dreieck bildende Lichtinseln, die die Grundpositionen der Figuren markierte. Hinten mitte für Hamlet und Ophelia, vorne links Hofstaat, vorne rechts Hamlets Freunde. Und ein Spot auf die Rückwand für das Schlußbild mit dem eingekerkerten Hamlet. Auch musikalisch dominierte Einfachheit. Getragene Cellomusik aus dem Off eröffnete die Szene. Sonst gab es nur das selbstkomponierte Lied Ophelias (vgl. Auszug Notenblatt auf der vorigen Seite) als Gesang mit erster und zweiter Stimme und einer Basslinie als Ostinato.

Das Lied kam verschiedentlich zum Einsatz, eingangs vom Cello gespielt, gesummt von Ophelia, gesungen mit chorischer Bewegung, den Aufruhr des Hofstaats verdeutlichend. Die Kostüme waren weder historisch noch Alltagskleidung, sondern übertrugen zeitlos auf die Farben schwarz, weiß, grau, rot reduziert.

Für das Seminar hat sich gezeigt, daß sich klassische Stoffe wegen ihrer universellen Konflikte, ihrer theatralen Strukturierung und Bekanntheit sehr gut für theaterpädagogische Arbeit eignen. Beispiele wie Medea, Iphigenie, Metmorphosen belegen, daß man neben Shakespeare auch andere klassische Stoffe für Kindertheater und theaterpädagogische Projekte benutzen kann. Man muß allerdings vereinfachen, in Sprache und Stoff, klug thematische Schwerpunkte auswählen, eine prägnante Perspektive der Darstellung für Kinder finden und möglicherweise Kunst- und Identifikationsfiguren einfügen.

3. Die Arbeitsweise – Prozeß und Produkt gehören theaterpädagogisch zusammen

Die oben erwähnten Überlegungen zu Dramaturgie, Bühne, Licht und Ausstattung wurden im gemeinsamen Arbeitsprozeß entwickelt. Natürlich brauchte es Vorschläge und Setzungen des dreiköpfigen Leitungsteams (Theaterdozent, Sprecherzieher, studentische Hilfskraft), die mit den neun an der Übung teilnehmenden Studentinnen und Studenten, alle mit wenig Theatererfahrung, ausprobiert, verworfen, modifiziert und konkretisiert wurden. Geprobt wurde einmal wöchentlich für drei Stunden. Im kurzen Sommersemester waren das 10 Treffen und ein intensives Probenwochenende vor der Premiere. Proben-, Regiearbeit und dramaturgische Gespräche wurden vom Leitungsteam gemeinschaftlich geleitet. Die Proben (vgl. Auszug Probenstagebuch gegenüberliegende Seite) bestanden immer aus intensivem Aufwärmtraining, Körper-, Stimm-, Ausdrucksübungen (u. a. Contactimprovisation, sounder-mover – vgl. Zaporah 1995 –, track-work), chorischen Übungen für das Zusammenspiel und szenischen Aufgaben und Improvisationen, die in Kleingruppen selbständig erarbeitet und dann vorgespielt und besprochen wurden. Generell wurde versucht, die Aufwärm- und Ausdrucksübungen inhaltlich-thematisch in die szenische Arbeit einzubinden, z. B. Rollenarbeit, Rhythmus- und Bewegungssequenzen als Grundlagenarbeit nicht zu isolieren, sondern in die Gestaltung der Szenen und des Textes einzufügen.

Das Hildesheimer Konzept verknüpft theaterwissenschaftliche und theaterpraktische Anteile in Seminar und Übung. Es erlaubt die analytische Durchdringung von Texten und Spielformen, die aber erst durch die praktische Umsetzung und Erprobung auf der Bühne und im eigenen Spiel als Theater verstanden wird. So ist die Theaterübung, für viele Studienanfänger die erste Bühnenerfahrung, einerseits eine Einführung ins szenische Spiel, andererseits Inszenierungsarbeit auf eine Aufführung hin zum Ende des Semesters.

Warum produktionsorientiertes Arbeiten, warum dieser Druck? Sensibel vermittelt, so daß es das Projekt der Teilnehmer ist, wachsen sie mit der Herausforderung einer Aufführung. Während anfangs noch Selbsterfahrungsmomente und vor-künstlerische Spielformen wie Interaktion und Rollenspiel im Vordergrund stehen, werden komplexere und reflexive Sichtweisen gefragt, wenn das Erfahrungs- und Improvisationsmaterial mit dem Textmaterial (wobei nicht immer auf der Grundlage eines Textes gearbeitet wird) zu einem Aufführungsstück verdichtet wird. Die Alltagserfahrungen der Beteiligten (z.B. Verlust eines Elternteils, Ratte als Spielkamerad) werden Teil des Materials.

Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt

Im Produktionsprozeß bewirkt das zweierlei: die Bearbeitung eigener Erfahrung und das künstlerisch-praktische Tun, d.i. die Eröffnung neuer Wahrnehmungsweisen von Selbst und Kunst. So wird eine künstlerische Form (nie psychologisches Protagonistentheater) gesucht, die die Ausdrucksmöglichkeiten und den Erfahrungsschatz der Beteiligten berücksichtigt. Die Arbeit auf eine Aufführung hin, die ja Kommunikation und

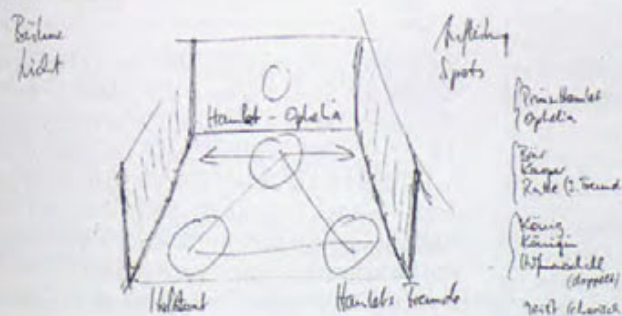
ten, die sich nur integrativ und dynamisch im Produktionsprozeß und schwer in Einzelteilen erschließt. Ziel ist dabei nicht, Schauspieler auszubilden, sondern Vermittler und Pädagogen, die sachkundig und aus eigener Spiel-, Dramaturgie- und Regiepraxis Theaterprozesse und die damit verbundenen sozialen und bildenden Prozesse initiieren und deuten können.

4. Das Modell – Transfer und didaktische Konsequenzen

Die hier beschriebene theaterpraktische Übung „Prinz Hamlet“ und die vorgestellte Arbeitsweise im Projekt ist Teil der Ausbildung und versteht sich als exemplarisches Lernen. Dennoch ist der Transfer dieser künstlerischen und produktionsorientierten Projektarbeit in die theaterpädagogische Berufspraxis, z. B. in die schulische und außerschulische Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen, naheliegend und wird von ausgebildeten Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen erfolgreich umgesetzt. Die Projektarbeit ist für die Vermittlung von Theater und Theaterpädagogik ideal, da Gegenstand (das künstlerische Medium), Arbeitsweise (kollektive Gruppenarbeit) und Vermittlung integrativ und intensiv erfahren werden. Das Projekt ist stets handlungs- und produktionsorientiert ausgerichtet, theoretische und praktische Erwägungen, Experiment und Reflexion ergänzen einander bis ein aussagekräftiges künstlerisches Produkt entsteht. Learning by doing. Die so im Projekt angelegte Arbeits- und Lernintensität, Ernsthaftigkeit und Motivation werden durch die Produktionsorientierung gebunden, da das Lernen nicht Selbstzweck bleibt, sondern durch die Aufführung Öffentlichkeit herstellt und kulturelle Partizipation ermöglicht. Als ästhetische Produktionspraxis vermittelt das Projekt Einblicke in den künstlerischen Arbeitsprozeß und subjektive Bildungserfahrung zugleich. In der Auseinandersetzung mit Thema und künstlerischem Medium laufen vielfältige Selbst-, Gruppen- und Bildungserfahrungen ab. Das Projekt versteht sich als „ganzheitliche“ Lernform, die alle Sinne involviert sowie inhaltlich-thematisches und soziales Lernen selbstverständlich verbindet. Durch seine Interessen- und Situationsorientierung stärkt es den einzelnen und die Gruppe; durch seine kollektive Realisierung fordert bzw. fördert es Kreativität, Solidarität und Selbstorganisation. Schließlich zeichnet sich das Projekt, insbesondere das Theaterprojekt durch Interdisziplinarität aus, da neben den verschiedenen Künsten (Musik, Bildende Kunst, Theater) mit ihren wissenschaftlichen Bezügen auch soziale und pädagogische Belange und kulturorganisatorische Fähigkeiten thematisiert und gefordert werden.

Was als universitäre Übung begann, bewährte sich in der theaterpädagogischen Praxis. So soll

- 23/5/97 Proben-Ablauf
- Aufbau
1.5
15min
- Infrarot Körper und Stimme (Hoffmischer Gehen und Klatschen, Atmen, Tonlage, Kanon)
 - Ophelias Lied einstudieren (1. 2. 3. Stimme)
 - ↳ im Gela allein, in Gruppe, verschiedene Tempi
 - ↳ Stimmvorvariationen (hören, summen, sprechen, pfeifen, rufen)
- Szenenbild
2
10min
- Liebestexte → 1. Begegnung Hamlet-Ophelia
 - nach sounder-mover-Prinzip Szene gefaltet
 - zu mach: one sound/one move
 - zu deut: one sound/one move (one language speak)
 - Impressionen - ohne Worte zur Bewegung Ausrichtung - Klatschung
 - Text von außen für Spiel
 - 2 Arbeitsgruppen (20min für Arbeit) obige Szene
 - zu Hamlet, Ophelia
 - zu König - Hofgesellschaft, die Liebepaar beobachten
 - ↳ Vergleich der szenischen Lösungen
 - ↳ Kritik, Besprache
- Szenenbild
3
15min
- Rückfassung Impressionen
 - Kennzeichnung der Figuren
 - Rollenverteilung (2. Proben am Ende)



Öffentlichkeit sucht, fordert ein differenziertes Spiel und ein kritisches Überprüfen der theatralen Gestaltungsmittel, denn die Aufführung soll ja vor dem Publikum bestehen. Das stellt eine ästhetische und gruppendynamische Bereicherung und Motivation dar. Dazu ist die Auseinandersetzung mit den Form- und Gestaltungsprinzipien von Theater, Bühnengegebenheiten, dramaturgischen Regeln (Erzählweisen, Handlungs-komposition, Szenenabfolge, Spannungsbogen) sowie Regiearbeit und Bühnenbild, Licht, Kostüme notwendig. Diese aufführungsorientierte Theaterpädagogik offeriert eine Komplexität von sach- und personenbezogenen Lernmöglichkei-

Hamlet – der Stoff für ein theaterpädagogisches Projekt

das erfolgreiche Konzept der vorgestellten Theaterübung in einer Kooperation mit dem Stadttheater Hildesheim in der Spielzeit 97/98 einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Die Inszenierung der Kulturpädagogik-Studentinnen und Studenten soll im Stadttheater einerseits mit theaterpädagogischer Betreuung für Schulklassen gespielt werden, andererseits soll das Konzept als Modell in die außerschulische Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen getragen werden.

OPHELIA singt

Prinz Hamlet
was hast du getan?
du hast mich so verwandelt
wie sieben Frühlinge
mich nicht verwandeln könnten
du hast mich neu gemacht
Prinz Hamlet
ich kenne mich schon gar nicht mehr
und kenne mich nicht wieder

Waechter 1996, 162

Anschrift des Verfassers:

c/o Universität Hildesheim
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim

Literatur:

Fangauf, Henning/Sting, Wolfgang (Hg.): Schreibwerkstatt Kindertheater. Beiträge und Gespräche zur zeitgenössischen Dramatik. MuTh – Medien und Theater Bd. 6, Hildesheim 1996

Letser, Torsten: Der kleine Prinz von Dänemark. In: Schwedisches Kindertheater, hrsg. von Dirk Fröse, Verlag der Autoren, Frankfurt/Main 1986

Linne, Andreas: Bearbeitung klassischer Stoffe für das Kindertheater. Frankfurt/Main 1990

Spielplatz 1 - 9. Anthologie mit jeweils fünf Stücken des internationalen Kindertheaters, hrsg. von Marion Victor, Verlag der Autoren, Frankfurt/Main 1988 - 1996

Waechter, Friedrich Karl: Prinz Hamlet. In: Spielplatz 9. Fünf Theaterstücke für Kinder, hrsg. von Marion Victor, Verlag der Autoren, Frankfurt/Main 1996, S. 151-184

Zaporah, Ruth: Action Theater: The Improvisation of Presence. Berkeley 1995

Was haben Blondinen und Shakespeare gemeinsam?

Zum internationalen Jugend-Theatercamp „Romeo und Julia“, TPZ Lingen 1997

Susanne Schmidt

Mensch-ärgere-dich-nicht ist ein allseits bekanntes, altes und beliebtes Spiel. Shakespeare ist auch

Werkstattblick I:

Um das Fest, auf dem sich Romeo und Julia zum ersten mal erblickten und ineinander verliebten, zu einer wilden Party zu machen, die den Kontrast zu diesem Verliebten herstellt, wurde mit dem Bild von Teufeln gearbeitet.

Die Werkstatt-Teilnehmer liegen mit geschlossenen Augen auf dem Boden und achten eine gute Weile auf ihren Atem, es ist der Atem von Teufeln. „In ihrem Bauch brodelt ein Feuer, sie haben einen heißen Atem. Schnauben sie durch ihre Nasenlöcher, atmen sie durch den Mund? Fühle das Feuer in deinem Bauch! Wie fühlen sich eure Hände als Pranken mit den Krallen an? Sind sie dick, groß und behäbig? Wie bewegen sie sich? Auch an den Füßen habt ihr Krallen! Wie gucken die Teufel? Sind sie wütend, energiegeladener? Ist die Stirn in Falten gelegt, der Unterkiefer vorgeschoben, bewegen sich die Nasenflügel? Probiert es aus! Haben Teufel einen dicken Bauch, in dem das Feuer brodelt? Tastet mit den Pranken euren Bauch ab! Die Teufel winden sich, erwachen und stehen langsam auf, sie sind ganz bei sich, nehmen keinen Kontakt zu anderen auf. Wie gehen die Teufel? Erkunde den Raum, um dich herum ist Feuer! Alles ist heiß! Spiele mit dem Raum, nutze ihn. Kratze an Wänden und Stühlen! Es sind noch mehr Teufel im Raum, nehmt Kontakt zueinander auf, ohne euch zu berühren. Spuckt Feuer! Die Teufel fassen sich an, nicht jeder Teufel will das! Ihr feiert ein Höllenfest.“

alt, bekannt und aktuell, aber ist er heute ebenso beliebt wie *Mensch-ärgere-dich-nicht*? In der *Sommer-Theater-Werkstatt*, die in Lingen vom 18.-27. 7. 1997 stattfand, war Shakespeare beliebt, und es wurde mit ihm gespielt. *Romeo und Julia – ein Spiel mit Shakespeare* war der Titel der Aufführung, mit der die *Sommer-Theater-Werkstatt* endete, die vom *Theaterpädagogischen Zentrum der Emsländischen Landschaft e. V.* organisiert und betreut wurde.

Es gab weder in den Werkstatttagen, noch bei der Aufführung ein *Mensch-ärgere-dich-nicht-Spielbrett*, aber wir haben es auch nicht vermisst. Unser *Spielbrett* waren Räume, wie man sie aus Jugendherberge und Schule kennt, ein Rasen, ein Hof und der Universitätsplatz in Lingen. Auf diesem fand auch die Aufführung statt. Mit Linden und Platanen, alten weißen Häusern mit Geranienkästen vor den Fenstern und einem Baugerüst mit Plateau für die *Liebesnacht*, diente der Universitätsplatz zugleich als Kulisse und Zuschauer-raum für: *Romeo und Julia – Ein Spiel mit Shakespeare*.

Was haben Blondinen und Shakespeare gemeinsam?

(cbca.)
 My ^C vow was ^{Am} breath, and ^{Dm} breath a
 then ^{Em} thou fair ^{Am} sun, that ^F on this earth
 exhale ^G this vapour now; in ^{thee}
 if broken, then ^{it is} no fault of
 if by me broke, what ^{mine} fool is not
 to break on earth, to win a paradise?

Jetzt drängelt sich das Ende vor den Anfang, aber ebenso waren die Plakate für die Aufführung gedruckt, bevor die Sommer-Theater-Werkstatt begonnen hatte. Auch in den Werkstätten beeinflusste das Ende den Anfang, oder anders ausgedrückt: Es gab ein Ziel, auf das hin gearbeitet wurde. Aber das ist wirklich nicht der Anfang.

Was hat oder hat überhaupt Kopernikus etwas mit der Sommer-Theater-Werkstatt zu tun und wer waren die Teilnehmer? Kopernikus war keiner von ihnen, er ist ja auch schon lange tot, aber wir hatten andere Teilnehmer aus Torun. Torun ist eine Stadt in Polen, und so wie von dort einige Jugendliche kamen, so kamen andere aus der Schweiz, Italien, Lettland, den Niederlanden, Tirol und dem gesamten Bundesgebiet. Die 57 Teilnehmer im Alter zwischen 14 und 26 Jahren hatten z. T. Gruppenleiter mitgebracht, die sich in das Geschehen einreihen und mitspielten.

Können 57 Jugendliche aus sieben Nationen nach zehn Tagen zusammen Romeo und Julia aufführen? Sie haben es getan! Sie spielten mit Shakespeare! Es spielten mit: Fünf Romeo-und-Julia-Paare, eine Amme, Tybalt, Nachtigallen und Lerchen, Engel, die Fürstenfamilie, die Capulets und Montagues, Partygäste, Diener, ein Orchester, Mönche und Kämpfer. *Romeo und Julia* – ein Stück ohne Hauptrollen. *Romeo und Julia* – ein Spektakel.

Wie wurden die Rollen besetzt? Wollten am Anfang alle Romeo oder Julia spielen? Die Teilnehmer waren sehr unterschiedlich; einige besuchten eine Schauspielschule, andere hatten noch nie Theater gespielt, manche wollten nur Theater spielen, andere wollten auch Musik machen. Es gab welche, die genau wußten, was sie wollen und andere, die noch nicht wußten

MORELAK slow SONNET - LIEKO

Handwritten note:
 Diese Songs können nur entstehen wenn man schön da ist. Zusammen wird gleich klar, mit fingspitzengefühl wo irgendwo genau die musik sein werde. Man laßt die flüg nur kommen und versucht dann genau das zu fassen, was die erdtonen zeigt und leicht berührt.
 Johann

was sie wollen und es gab sicher auch welche die von Anfang an Romeo oder Julia spielen wollten und es dann vielleicht auch getan haben.

Dadurch, daß die Aufführung von Anfang an geplant war, hatte die Arbeit in den Werkstätten eine Richtung. Es gab ein konkretes Stück, an dem gearbeitet wurde, oder genauer gesagt, es gab bestimmte Szenen, mit denen gespielt wurde, denn es war ein Spiel mit Shakespeare und nicht die Umsetzung des Stückes *Romeo und Julia*. In

Werkstattblick II:

Die Wildheit aus der Übung mit den Teufeln wurde übernommen und, um individuelle Partygäste zu haben, wurde mit Kostümen und Tieren gearbeitet.

Eine bunt gemischte Auswahl an Kostümen (Hosen, Jacken, Kleider und Anzüge verschiedener Art) stand zur Verfügung, die die Teilnehmer anprobierten, tauschten und sich dann für eins entschieden. Kostüme verändern die Bewegungen, sie bieten im Schauspiel einen Schutz und sind eine Hülle, gleich einer zweiten Haut! Jeder sollte für sich überlegen, welchem Tier dieses Kostüm ähnelt, dann betrachtete die Gruppe jedes Kostüm einzeln und beriet über Kostüme und Tiere.

Am Boden liegend wurden die Tiere Körperteil für Körperteil, wie im Werkstattblick I beschrieben, aufgebaut, begannen nacheinander sich erst zu bewegen, zu gehen, den Raum in Anspruch zu nehmen und dann Kontakt zu den anderen Tieren herzustellen. „Die Tiere sind auf einer Party, was machen sie dort, wer hat Kontakt zu wem, welchen Status haben die Tiere? Spielt mit dem Status!“ Die Gruppe teilte sich in Kleingruppen und diese improvisierten vor den jeweils anderen kleine Partyszenen, kleine Geschichten. Die Tiere wurden teilweise aus den Figuren herausgenommen, zurück blieben: ein bestimmter Status, eine Grundstimmung, bestimmte Bewegungsabläufe und Verrücktheiten.

Was haben Blondinen und Shakespeare gemeinsam?

kleinen Gruppen wurde an verschiedenen Szenen gearbeitet oder Musik gemacht, gesungen, und so stellte sich bald heraus, wer was spielen konnte oder wollte.

In dieser großen Gruppe war es möglich, mit einzelnen zu arbeiten, weil wir ein gemeinsames Ziel hatten und es geschafft haben, einen Probenplan zu erstellen, nach dem fast immer fast alle beschäftigt waren. Es gab energiegeladene Massenszenen und feingearbeitete Szenen mit wenigen Darstellern. Wie weit läßt sich Romeo und Julia zusammenfassen, welche Szenen können weggelassen werden oder müssen unbedingt gespielt werden? Die Capulets und Montagues sind zwei verfeindete Familien, die sich hassen und bekämpfen, aber niemand weiß, warum sie das tun. Romeo und Julia sind deren Kinder und lieben sich, aber am Ende sind sie tot, weil die Familien verfeindet sind. Das ist nur eine Zusammenfassung, die Szenenfolge war eine andere.

Die vier Werkstattleiter, Barbara Kratz von der *bremer shakespeare company*, Jehanne Hulsman für Gesang, Lutz Wernicke für Musik, Jörg Meyer vom Theaterpädagogischen Zentrum und Andreas Poppe, der die Gesamtleitung hatte, ich selbst schließlich für Stimmbildung, Rhythmik

und Verschiedenes, bildeten ein gut gemischtes Team, in dem ein reger Austausch stattfand. Dieser war unter anderem notwendig für den Überblick bei Probenplänen, da mehrere Teilnehmer mehrere Rollen hatten.

Wir haben kein *Mensch-ärgere-dich-nicht* gespielt bei dem Mensch sich ärgert. Jeder hat getan, was er gelernt hat und konnte, und wir haben uns und unsere Arbeit in ihren verschiedenen Weisen stehen lassen. Das klingt vielleicht kitschig oder banal, aber es war einer der entscheidenden Punkte, warum die Zusammenarbeit so gut funktionierte. Aus den Werkstätten gab es Materialangebote für das Stück, und es ging nie darum, diese zu verändern, sondern es wurde überlegt, wie sie eingebaut werden können: Sie wurden miteinander verknüpft.

Was haben Blondinen mit Shakespeare gemeinsam? „Erzähle niemals auf der Bühne einen Witz!“ lehrte mich ein Meister, der nicht als solcher bezeichnet werden will. Außerdem kann ich mir Witze sowieso nie merken!

Anschrift der Verfasserin:

Waterloostr. 4
31135 Hildesheim

Werkstattblick III:

Eigentlich ist bei Shakespeare nur von einem Mönch die Rede. Der schicksalhafte Pater Lorenzo. Um die Hochzeitsszene entsprechend einzuleiten, haben wir eine Gruppe von Mönchen ins Spiel gebracht. (Ähnlich gab es rund um die Liebesnacht auch eine Gruppe Nachtigallen und eine Gruppe Lerchen – eine wundervolle Verfremdung, voller Musik und Bewegung!). Der Auftritt der Mönche fand sowohl vor als auch während der Zeremonie statt.

Die jugendlichen Spielerinnen und Spieler, acht an der Zahl, sollten zunächst ein Kostüm für ihre Figur finden. Klar, daß es eine Mönchskutte sein würde. Allerdings gab es die nicht in entsprechender Anzahl und auch nicht immer passend. Umso besser. Ein Mönch, der ständig über seine eigene Kutte stolpert, ein anderer, der zweimal hineinpaßt: Das liefert erste Spielmöglichkeiten. Sechs fanden eine zumindest fertige Kutte, der Rest improvisierte sich etwas aus dem Fundus zusammen. Der erste Schritt war getan.

Jeder Mönch hat etwas in der Hand, trägt etwas bei sich: „Sucht euch etwas aus.“ Erneutes Suchen. Der zweite Schritt. Neuer Treffpunkt: Probenraum. Der erste Mönch tritt auf, stellt sich vor die Gruppe. Ich frage: „Welche Geschichte erzählt uns dieser Mönch? – „Er schaut sehr traurig.“ „Sein Gewand ist ein Büßergewand, ganz schwarz.“ „Ja, er steht auch vornüber gebeugt, so als ob ihn einen schwere Last drückt.“

Wir phantasieren, assoziieren.

Der Kuttenträger wird zur Figur, zu einem Menschen mit Geschichte. Nach und nach entstehen acht sehr unterschiedliche Mönchsfiguren. Der eine verbüßt eine schwere Untat, hat sich selbst ein Schweigegelübde auferlegt, schaut starr, geht gebückt auf einem Stock (sein Requisit); ein anderer ist eher dem Genuß als dem Glauben zugetan (Requisit: ein Flachmann, der viel zu große Rock mit Kissen ausgestopft). Während des Auftritts zückt er später heimlich sein Fläschchen, erwischt nur vom Mönch im Büßergewand, und der redet nicht. So entstehen Spielsituationen, eine einfache Prozession bekommt Facetten, Spannungspunkte. Dabei wird ein Mönch sogar einen Zuschauer anzugreifen versuchen: sein Charakter verbindet Kaspar Hauser mit Quasimodo – im Keller aufgewachsen, immer in Angst, geschlagen zu werden, darin spontan aggressiv.

Der nächste Schritt: Das Gebäude wird zum Kloster erklärt. Die Mönche streifen umher, feilen Haltungen, Gänge und Handlungen aus. Der vierte und letzte Schritt: Die Inszenierung des Spielgeschehens im Kontext der Szenen. Das Spiel im Spiel beginnt und läßt eine Gruppe von Mönchen auf der Szene erscheinen, die viel zu zeigen hat, bei denen es viel zu entdecken gibt und die doch eigentlich nur: gehen.

Jörg Meyer

Zur Shakespeare- Fotostory

auf der nächsten Seite:

Inszenierung:

Barbara Kratz,
Jörg Meyer

Lieder, Bühnengesang:

Jehanne Hulsman

Musik: Lutz Wernecke

Bühnenfechten, Kampf-
techniken und organisa-
torische Leitung:

Andreas Poppe

Assistenz:

Susanne Schmidt

Teilnehmende

Beobachtung:
Bernid Ruping

Fotos: Thomas Pelzner

Text- und Bildauswahl:
Susanne Schmidt

Übersetzung:
Jutta Schubert

Gestaltung:
Günter Cürten

Vor vielen Jahren
in Italien...



Nieder die
Montagues!

Nieder
die Capulets!

Wie ich die Hölle hasse,
alle Montagues und dich.
Wehr dich, du Feigling.



Guten Abend,
nur weiter so!

Oh -
amüsieren sie sich gut!

Mehr Kerzen,
mehr Kerzen!



Runzle nicht die Stirn,
denn das gehört sich nicht
auf einem Fest.



Du willst der Hahn im
Korb sein! Wie?

Du bist
ein unverschämter
Jungel!



...dann verübe die Luft
mit der süßen Musik deiner Stimme
und besinge das zukünftige Glück, das für
uns beide mit dieser Umarmung
beginnt.



Warum
bist du Romeo?

Verleugne deinen
Vater und gib deinen Namen
zurück, denn nur dein Name ist
mein Feind.



Was für ein Licht
fällt dort durchs Fenster?
Es ist Osten und Julia ist
die Sonne. Geh auf, du schöne
Sonne und töte den neidischen
Mond, der schon ganz krank
und blaß vor Kummer ist,
weil du, seine Jungfrau,
viel schöner bist, als er.



Kommt,
Kommt mit mir,
wir machens kurz

Denn mit Verlaub,
ihr bleibt mir nicht allein, bevor
die heilige Kirche nicht eins
macht aus zwei.



Die Pest auf
eure beiden
Häuser!

Ich hab's weg,
Und er ist weg
und hat nichts.



Gefühle sind an Taten
reicher als an Worten!



Unseliges Schicksal!
Mein Gott, der Brief
war nicht belanglos,
sondern wichtig;
diese Nachlässigkeit...



Alle Dinge, die wir für
das Fest bestimmt hatten, die-
nen jetzt dem schwarzen Be-
gräbnis: Unsere Instrumente
werden Totenglocken, unser
Hochzeitsmahl zum Leichen-
schmaus, die Festtagshymnen
Grablieder; die Blumen für die
Braut streuen wir der Toten;
und alles kehrt sich um ...



Julia,
heute nacht werde ich
bei dir liegen.

Fragt sich nur,
wie,
O böser Rat...



...wenn ich der
schmeichlerischen Wahrheit
des Schlafes traue...

Ach, du Geizhals!
Alles ausgetrunken,
und keinen einzigen Tropfen für mich
zurückgelassen, um dir zu folgen?



Ich will deine
Lippen küssen; vielleicht
klebt noch genügend
Gift daran.

ENDE

Kriterien für das Gelingen internationaler Jugend-Theater-Werkstätten

am Beispiel des Sommercamps zu Shakespeares „Romeo und Julia“, TPZ Lingen 1997

Bernd Ruping

Der folgende Text ist konzipiert als Diskussionsgrundlage für das Komitee „Kinder- und Jugendtheater“ der IATA, des Weltverbandes für Amateurtheater. Er ist auf Ergänzung, Fortschreibung, Korrektur hin angelegt. Anmerkungen und Hinweise bitte an: Bernd Ruping c/o TPZ Lingen; Universitätsplatz 5-6; 49808 Lingen; Tel. 0591 / 91663-17

I Theater-bezogene Kriterien

1. 1 Der gesamte Prozeß in seiner ästhetischen und pädagogischen Qualität hängt maßgeblich ab von der klaren Vor-Strukturiertheit des Spiel-Gegenstandes.
- Es gilt, einen für alle einsehbaren Spielrahmen zu gestalten, in dem die Teilnehmenden – ihren Fähigkeiten, Vorlieben, Wünschen entsprechend – einen Platz finden können.
- Deshalb ist die Orientierung auf ein theatrales Produkt angebracht. Sie sichert in besonderer Weise stringente, aufeinander bezogene, gemeinsame und individuelle Prozeßverläufe, in denen sich vieles von selbst versteht, was sonst erst pädagogisch oder gruppendynamisch legitimiert werden müßte.
1. 2 Stücke von internationalem Rang und Interesse (gelungenes aktuelles TPZ-Beispiel: Shakespeares „Romeo und Julia“) erleichtern den Prozeß der Vor-Strukturierung; das Szenario kann in den vorbereitenden Treffen der Spielleiter bereits entwickelt werden. Szenario meint in diesem Zusammenhang erneut: den Spielrahmen, der die Voraussetzung ist für ein lebendiges, Teilnehmer-bezogenes Spielgeschehen.
1. 3 Thematisches Arbeiten erfordert eine eher noch konsequentere Stoff-Reduzierung, damit Spielräume für die Stoffe der Teilnehmenden bleiben; das endgültige Szenario entsteht hier allerdings erst nach einer spiel-forscherischen Arbeit mit den Teilnehmenden (d. i. nach etwa einem Drittel der Gesamtzeit); das Produkt geht auf eine Collage zu, die bis zum Schluß experimentelle Eingriffe zulassen sollte.

I. 4 Methodische Aspekte

1. 4. 1 Kollektive Einstiege
- 1 in den gesamten Werkstattprozeß (der erste Tag!)
- Bewährt hat sich hier ein rotierendes Verfahren, in dem jeder Spielleiter die Gesamtgruppe einmal übernimmt, sich gleichsam spielerisch vorstellt. Dieser Einstieg muß nicht notwendig schon eng am Stück oder Thema, eher an möglichen Arbeitsformen und Handschriften der Spielleiter orientiert sein. Wichtig für die Teilnehmenden ist neben dem Sich-Kennenlernen: die „action without fear“; Bezüge zum Werkstatt-Gegenstand stellen sich hier eher im Sinne eines „Gegen-den-Strich-Bürstens“ her, respektlos vor Autor und Thema; der Focus liegt auf Spielleiter und Teilnehmer.
- 2 in jeden Tag (ritualisierter Einstieg im Plenum), wobei bei fortschreitendem Prozeß szenische Übungen, chorische und choreographische Arbeiten einfließen können (hier teilen sich die Spielleiter die Tage).
1. 4. 2 Offene Werkstatt-Struktur
- 1 Jeder Spielleiter bietet zunächst seinen Einstieg in Stück oder Thema, entsprechend seiner Arbeitsweise und Profession (etwa: Stimme/Gesang, Bühnenmusik; Ensemblearbeit; Bewegung und Tanz; Begegnung mit Figuren; Bühnenbild, -gestaltung usw.)
- Ein teilnehmerbezogenes rotierendes Verfahren ermöglicht das Kennenlernen der Spielleiter, der Sujets usw.; die Spielleiter lernen alle Teilnehmer in kleinen Gruppen kennen und können ihre Wahrnehmungen im Team austauschen.
- Länge:
- bei stückbezogener Arbeit ein halber Tag (= 45min-Rhythmus), da diese Rotation auch innerhalb der szenischen

Kriterien für das Gelingen internationaler Theater-Werkstätten

Arbeit weitergeführt werden kann (z. B. choreographische Arbeit bei Spielleiter 1; chorische bei Spielleiter 2; Rollenarbeit bei Spielleiter 3 usw.)

- bei thematischer Arbeit: ein ganzer Tag, der dann weit mehr schon zur spielerischen Erforschung des Themas dienen kann, Bausteine entdecken hilft usw.

2 Danach bilden sich um die Spielleiter *Werkstatt-Gruppen*, die mehr und mehr sich auf die Figuren/Gruppen/Chöre/Szenen des Stückes/Themas beziehen, etwa:

- ½ Gruppe: Bühnenfechten für die Kampfszenen
- ½ Gruppe: Stimmarbeit auf den Gesang der Mönche und auf Julius Lied zu
- einzelne: Arbeit an Instrumenten für die Party-Gesellschaft.

Je weiter die Arbeit fortschreitet, desto differenzierter wird diese Werkstatt-Arbeit:

- ¼ Gruppe: die Montagues
- ¼ Gruppe: die Kämpfer
- ¼ Gruppe: die Capulets
- einzelne: Romeo und Julia usw.

Wichtig: Immer sind Wechsel inner halb der Werkstatt-Gruppen möglich, die Rollen werden „anprobiert“, aber nicht fixiert, ein lebendiges Sich-und-die-Dimensionen-von-Stück-und-Thema-Kennenlernen.

Alle arbeiten an einer Sache, jeder so gut er kann, so viel er mag. Deshalb: „offene Werkstatt-Gruppen“

1. 4. 3 Einzelarbeit, individuelle Rückmeldungen

Einzelarbeit geht organisch aus den Werkstatt-Entdeckungen hervor; in der Regel ergeben sich Hinweise auf brauchbare Rollen-Träger. bzw. auf notwendige Nacharbeit individueller Art aus dieser Spielarbeit von selbst; *wichtig aber:* jeder einzelner braucht deutliche Rückmeldung von den Spielleitern! Deshalb ist ein *Arbeitsrhythmus*

von kollektiver Anstrengung, Kleingruppen-Arbeit und individuellem Training erforderlich. Die durch die Anwesenheit von mehreren Teamern gegebenen Möglichkeiten von Parallelarbeit verhindert Leerlauf auch bei Einzel-Arbeitsphasen.

1. 4. 4 Selbstständige Gruppenarbeit

ist während der zweiten Arbeitsphase äußerst wichtig, um in den unvermeidlichen Warteschleifen während der fortgeschrittenen Inszenierungsarbeit neue Arbeitsimpulse zu geben und zu erhalten. *Wichtig:* Viele Teilnehmende an internationalen Theater-Werkstätten haben schon Theater-Erfahrung und sollten diese auch unbedingt einbringen können! Die Arbeits-Aufträge sollten natürlich unbedingt eng auf die szenische Entwicklung des Ganzen bezogen



Aus einer Performance im Rahmen des Studiengangs Kommunikation der FH Osnabrück (vgl. Anmerkung zum Editorial)

sein. So nimmt man die Jugendlichen ernst und gewinnt als Spielleiter Zeit für dramaturgische Reflexionen, Textbearbeitungen, Kostüm-Wahl, Kulissenbau, Musik-Bearbeitungen, individuelle Zuarbeiten usw.

1. 4. 5 Arbeitsrhythmus

Beispiel für einen Arbeitsrhythmus:

- 9 - 10 Uhr: plenare Arbeit: chorisches Singen (später für die Mönch-Szene funktionalisiert);
- 10.15 - 12.00 Uhr: Gruppe A, die „Kämpfer“: Bühnenfechten; Gruppe B, die „Partygäste der Montagues“ (incl. Kostüm-Arbeit);
- 12.00 - 12.45: Einzelarbeit: Musik/

Kriterien für das Gelingen internationaler Theater-Werkstätten

Stimme/Einzelgesang/Kostümproben; parallel dazu: • selbständige Gruppenarbeit, Arbeitsauftrag: Entwicklung der Gänge und Haltungen der „Diener-Gruppe“ während der Party.

1. 4. 6 Spieltechniken

Spieltechnisch ist ein Herangehen an Szenen und Rollen vorzuziehen, das *von außen nach innen* fortschreitet, d. h. von einer vorläufig spielerisch anprobierten Haltung/Maske/Kostümierung ausgeht und dann zum Aufbau von „inneren Handlungen“, Rollen-Biographien etc. fortschreitet.

Ein vorschnelles Sich-Einschwören auf eine bestimmte Figur, ihre vermeintliche Innerlichkeit etc. behindert eben den kollektiv-forschenden Einstieg und verleitet zu Individualisierung wie „Das ist meine Rolle“ bzw. „Diese Rolle erfordert einen lauten Charakter“. Hier ist die Gefahr einer Klischeesierung groß, die sich an den „Typen“ der Teilnehmenden orientiert und die Möglichkeiten und Variablen der theatralen Vorgänge und Figuren selbst aus den Augen verliert.

Ein „Fremd-Machen“ der Rollenmuster, ein „Gegen-den-Strich-Spielen“ der Texte und Situationen öffnet erst die Wahrnehmung und macht Entdeckungen möglich – sowohl in bezug auf Szene und Stück, als auch auf Mitspielerinnen und Mitspieler. Das ist bedeutsam gerade auch dann, wenn verschiedene theatrale Kulturtechniken aufeinanderstoßen – etwa am Stanislavsky-System geschulte Schülerinnen aus Polen mit deutschen Amateurtheater-Spielern.

Ein Beispiel

Der Einstieg in die „Romeo und Julia“-Arbeit begann mit einem Kostümfest, in dem sich alle Teilnehmer nach Laune verkleideten, das heißt: *nicht* nach Maßgabe des „Passenden“ im Blick auf Rolle oder Körpergröße, sondern des Ver-rückten, des Un-Gewöhnlichen, des der Rolle und ihrem Träger Fremden.

Das Kostüm wird dabei zum Schutzraum für die Spieler, gut und schlecht sind noch kein Kriterium – und so gab es vieles zu entdecken: individuelle „Typen“; Gruppen mit ähnlichem Ausdruck. Daraus erwachsen bald die ersten konkreten Phantasien in Hinblick auf Figuren und Figurenkonstellationen des Stückes: die Kämpfer; die Familien-Oberhäupter; die Party-Gäste; der ein oder andere Romeo, die ein oder ande-

re Julia gerieten ins Blickfeld – organisch, ohne Rollenzuweisung der Spiel-leiter.

1. 4. 7 Stück und Text

Für die Arbeit mit einem Stück, aber auch mit dem Textmaterial im Rahmen der thematischen Arbeit gilt die *Faustregel*:

Der Text ist die Zugabe, wenn die Vorgänge erarbeitet, die szenischen Bewegungen (die äußeren und die inneren) entwickelt sind.

Je genauer diese Arbeit, je klarer die Problematik der Szene einverleibt ist, desto weniger Text ist notwendig.

Arbeit an Kernsätzen steht hier zu Beginn, und meistens ist am Ende nicht viel mehr notwendig; sie erweitern sich ggf. auf Kern-Dialoge zu; mitunter sind einführende/kommentierte Monologe sinnvoll, die ihren Impuls vom literarischen Text *und* szenischen Geschehen gleichermaßen erhalten. Wichtig ist nicht die wortgetreue Wiederholung der Vorgabe, sondern die *Präsenz der Stimme* vor und im szenischen Geschehen. Manchmal birgt eine „Übersetzung“ in die *Alltags-sprache* der Spielenden den größeren ästhetischen Eindruck als die auswendig gelernte Zitation. Und: der *Chor* ist ein wunderbares kollektives Medium für Brücken und Hinweise zum Spielgeschehen.

Wichtig: Literarische Vorgaben wie Shakespeares „Romeo und Julia“ sind ein unendlich reicher Steinbruch für spannenden Situationen und Vorgänge, angereichert mit einer Fülle von Sätzen und Sentenzen, die gerade in ihrer fremden Bauform, in ihrer Distanz zur All-



Aus einer Performance im Rahmen des Studiengangs Kommunikation der FH Osnabrück (vgl. Anmerkung zum Editorial)

Kriterien für das Gelingen internationaler Theater-Werkstätten

tagssprache zu ganz neuer, ungewohnter Füllung mit eigener Erfahrung provozieren.

Möglich ist dies aber ausschließlich, wenn *durch diese Situationen und Sätzen hindurch die Gelenke, Nerven und Stimmbänder der Spielenden gereizt und bewegt werden*. In diesem Wechselspiel zwischen materialem Impuls und lebendiger Aufnahme durch Handeln und Betrachten entstehen die szenischen Qualitäten, entsteht Theater.

Eine besondere ästhetische Qualität macht die Viel-Sprachlichkeit der Teilnehmer, die unbedingt zu nutzen ist. Die unterschiedlichen Sprachklänge vermitteln zugleich sinnlich-konkrete, lustvolle Bezüge zu den Identitäten und Kulturen der Mitwirkenden; *und niemand sollte ohne einen Satz und eine Melodie aus einem anderen Land nach Hause fahren*.

Aus beiden Gründen, dem ästhetischen und dem – sagen wir ruhig und im ersten Sinne des Wortes: – völkerverständigenden, wird auch die Inszenierung eine mehrsprachige sein.

1. 4. 8 Das spielerische Fremdmachen des Vertrauten

Das spielerische Fremdmachen des Vertrauten könnte also eine grundsätzliche Arbeits-Maxime für internationale Jugend-Werkstätten sein – bezogen sowohl auf Teilnehmer und Kulturen, als auch auf Stücke, Texte, Themen und Rollen.

2 Stück- und Themen-bezogene Kriterien

2. 1 Human interests

Grundsätzlich gilt: Stücke und Themen ergeben sich aus den aktuellen Fragen nach dem Menschen; sie müssen von *human interest* sein bzw. sollten auf *human interests* abzielen. Das heißt nicht unbedingt: aktuelle Gegenwartsstücke bzw. tagespolitische Themen; gerade im internationalen Kontext bieten sich eher „klassische“ Themen und Stücke an, da in ihnen *verschiedene* Problemstellungen und Lösungsvarianten erspielbar sind; da sie auf Erfahrungseinschübe angewiesen sind.

Wichtig: Nicht ein Thema oder Stück ist aktuell, sondern Les- und Spielarten machen es dazu. Hier ist Mittäterschaft gefordert – sowohl der Spielleiter als auch und insbesondere der Mitspieler.

2. 2 Beispiele erprobter Jugend-Werkstätten

- *Apokalypse now* – Spiel und Tanz zwischen Weltuntergang und Utopie
- *Im Garten der Lüste* – Performance, Tanz und Masken um Hieronymus Bosch
- *Kinder, Natur und Technik* – Theater zwischen Garten und Fabrik
- *Romeo und Julia* – ein szenisches Spektakel nach Shakespeare
- *Ein Sommernachtstraum* – das Anarchische der Liebe und die Liebe zum Anarchischen
- *Figaros Hochzeit oder: Die Erotik der Unordnung* – eine deutsch-französische Theater-Werkstatt nach Beaumarchais

3 Teilnehmer-bezogene Kriterien

3. 1 Interkulturalität

Die Teilnehmer kommen aus unterschiedlichen Kulturen und müssen diese Verschiedenheit als produktive Qualität begreifen können;

Ausdrucksformen, Arbeitsweisen, der Grad der kulturellen Bildung

aber auch: Vorurteile, Tabus sind wichtige Begegnungs- und Spiel-Anreize; sie müssen in der gemeinsamen Arbeit „gut aufgehoben“ sein.

3. 2 Sprachenvielfalt

Sprachenvielfalt heißt Klangvielfalt; Klangvielfalt heißt: eine einzigartige ästhetische Qualität, die schon zu Beginn der Arbeit vorhanden, abrufbar ist; zugleich provoziert diese ästhetische Qualität kommunikative Zuwendung, die im Lernen der fremden Klänge auch zum Kennenlernen der fremden Kultur Anreiz bietet: personifiziert in sehr konkreten Menschen, ihren Rhythmen und Sprach-Melodien.

3. 3 Alter

Als Maßstab immer wieder bestätigt hat sich die Ausschreibung „ab 16“.

Hier stellen sich Probleme und Lösungsstrategien in ähnlichen Fragekonstellationen und vergleichbaren, austauschbaren Haltungen und Verhaltensweisen. Andererseits bieten gerade jüngere Teilnehmer eine eigene Qualitäten in Körperausdruck, Spielweise und Zugriff aufs Thema; darüber hinaus bestätigt eine zu starre Lebensalter-Beschränkung die alltäglichen Ghettoisierungen von Schule und Freizeit.

Kriterien für das Gelingen internationaler Theater-Werkstätten

„Ab 16“ ist also nur als orientierender Wert zu sehen und undogmatisch zu handhaben.

4 Teamer-bezogene Kriterien

4.1 Interdisziplinarität der Spielleiter

Vier Spielleiter sind für internationale Maßnahmen das Minimum.

Zwei von ihnen sollten aus dem *Theater* und der *Theaterpädagogik* im engeren Sinne kommen, zwei aus verwandten Künsten. Welche Genres da sinnvoll sind, hängt entscheidend von Stück und Thema ab. Am naheliegensten und in aller Regel auch notwendig sind die Bereiche *Gesang/Stimme* und *Bewegung/Tanz*. Bei thematischen Arbeiten gewinnt die *Bildende Kunst* ggf. größere Bedeutung und braucht entsprechende Fachlichkeit etwa zur Gestaltung des Environments. *Instrumentelle musikalische Arbeit* tut den Spiel- und Freizeitprozessen immer gut; sie kann aber (ähnlich wie beim Tanz) nicht auf die Verbesserung technischer Fertigkeiten der Teilnehmer zielen, da das zu viel Kraft vom szenischen Spiel- und Forschungsprozeß zieht. Musikalische Interventionen des Musikers in den Spielprozeß hinein und Gestaltungen aus und mit den vorhandenen Fähigkeiten der Teilnehmenden stehen hier im Mittelpunkt.

Unterschiedliche Kompetenzen der *Spielleiter* verhindern Konkurrenzen untereinander und schaffen die Voraussetzung für produktives Team-Teaching. Zugleich sichern sie ein vielschichtiges Anregungs-Niveau, in dem jeder Teilnehmer die Chance hat, *seinen* Einstieg in die gemeinsame Arbeit zu finden und vorwärts zu kommen.

4.2 Spielleiterinnen und Spielleiter

Das Team sollte auf jeden Fall mehrgeschlechtlich besetzt sein. Das erfordert der teilnehmer-spezifische Takt; das bereichert das Spektrum der emotionalen und der ästhetischen Möglichkeiten.

4.3 Das Organisationsteam

Das Organisationsteam (von mindestens zwei Leuten) schafft die organisatorischen, sachlichen, verwaltungsmäßigen Voraussetzungen für die ästhetische und pädagogische Arbeit. Es sichert den Spielraum vor äußeren Störungen und muß dazu stets auf der Höhe der Anforderungen des Spielprozesses sein, dem es dient.

Es sollte in der Lage sein, jederzeit jedem die Auskunft darüber zu geben, was in den nächsten Stunden geschieht. Das geht, ebenso wie ein aufeinanderbezogenes Team-Teaching nur mittels regelmäßiger

4.4 Team-Sitzungen

Das Team aus Spielleitern und Organisatoren trifft sich in der Regel nach der Mittagspause und zum Ende des Tages, um individuelle Probleme zu besprechen, Prozeßverläufe aufeinander abzustimmen und Rhythmus und Angebote der kommenden Spieleinheit zu besprechen.

Wichtig ist, daß jeder im Team die Ziele für seine Angebote exakt benennen kann, so daß alle Teilnehmer im fortschreitenden Prozeß nicht die Orientierung, den Faden verlieren und die Einzelaktionen im Gesamtunternehmen verorten kann.

Im zweiten Teil der Theaterwerkstatt, der mehr und mehr sich auf die Aufführung hin ausrichtet, können *öffentliche Team-Sitzungen* sinnvoll sein. Sie schaffen bzw. stabilisieren das Vertrauen der Teilnehmer in Teamer und Geschehen.

(vorläufiges Ende: Rup, 25. Juli 1997 – einen Tag vor der Aufführung der Ergebnisse der *Romeo und Julia*-Werkstatt)

Anschrift des Verfassers:

Bernd Ruping c/o TPZ Lingen
Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen

A festive scene

Here's how to get Shakespeare off the page and your students on their feet

Kathleen Breen

High school and college students are frequently intimidated by Shakespeare, often because of bad experiences in English classes where the playtext was read as though it were a novel. But sometimes it is teachers – even drama teacher – who avoid Shakespeare, mistakenly believing that it is too difficult to be performed well and therefore shouldn't be produced at all.

While your students might not be ready to mount a full-length production of *Hamlet*, there is a good way to introduce them to the English language's most renowned playwright. If you want to challenge students with texts that require them to think analytically and creatively, and give them an opportunity to speak and experience Shakespeare's language as the dialogue it truly was intended to be, consider doing a scene festival. Whether you are studying an entire play that is part of your curriculum, or you are doing a unit on Shakespeare in general, your students can put together an event which both you and they will enjoy. I've found that middle school students are best suited for Shakespeare festivals. They have the capacity to understand Shakespeare's language and are able to take responsibility for much of the work that needs to be done to make the process a successful learning experience. But a scene festival can also be adapted for high school or even elementary-level students.

I began organizing Shakespeare festivals several years ago after attending the Folger Library's summer institute, Teaching Shakespeare's Language, in Washington, D.C. In addition to working with teachers who attend the Kentucky Shakespeare Festival's Page to Stage summer workshop, I produce festivals in my classroom and take my students to regional Shakespeare festivals. Today, I tell my students that studying Shakespeare without acting or seeing it performed would be like taking a music appreciation course and trying to experience Beethoven by reading the sheet music.

The basic format of the festivals is simple: Students working in groups block and direct their own scenes and perform them for each other or perhaps a larger audience. Each group takes responsibility for cutting their own scenes, with the understanding that the language cannot be changed or updated. Props and costumes are minimal; the emphasis is on language, movement, and meaning.

The essence of any festival you organize is the performance of scenes, but you can also supplement your students' learning experience by adding other Elizabethan-style activities – music,

dance, art displays, demonstrations of Elizabethan sports, jugglers and fools, and of course, food. It is important, however, never to minimize the performance aspect.

Pick a fest

Before getting started, you need to decide what kind of festival you want to produce. The four different approaches are:

Mini-festivals held within one period (perhaps over two or three days time) with a single class of students.

Multi-class or departmental festivals held in a school auditorium or library.

A *school-wide festival* involving other departments, held in the school auditorium or a single large space such as a gymnasium, or perhaps at various sites on your campus (in nice weather, outside).

An *evening of Shakespeare* organized like a variety show, and open to parents and guests.

Obviously, the simplest approach would be the mini-festival, but unless you have a very small class, you will have to spread the activity over several days. It's a good choice for a teacher who has less flexibility in taking students out of other classes. If you have the option of combining two or more classes, consider beginning with two periods, back to back.

A half- or whole- day multi-class or school-wide festival is a more ambitious alternative, but it can be very rewarding, especially for middle school students. Its scale gives you the opportunity to get other departments involved and turn the festival into an interdisciplinary event.

Some festivals operate as „invitationals“ with different schools bringing in scenes to a designated performance space over a two- or three-day period. This is a complex undertaking that you might want to consider (in collaboration with a teacher from another school) after you have some experience creating a festival with your own students.

Get ready

Whichever kind of festival you choose to produce, allow plenty of time to prepare. Experienced teachers can put together a festival in three to four weeks; beginners should plan further in advance. Always resolve the following questions before you start working with students:

A festive scene

1. What will be your policy on adaptations, cuts, or revisions? Regardless of the students' ages or ability levels, it is not necessary or even advisable to revise Shakespeare's language. It's better to *teach* students how to cut the text.
2. What will be your minimum and maximum numbers for casts? Having your students perform in twos or threes is a good idea if you're a novice; the staging will be less complicated and rehearsal will probably go faster (the more possibilities there are for students to be absent, the longer the process will take).
3. What limits will you place on performance times? Try to settle on a reasonable range, perhaps five to fifteen minutes.
4. What kind of costumes will each company wear? The costumes ought to be, of course, stylistically consistent for each scene. (In other words, you can't have one character in Elizabethan garb and another in a sweatshirt.) You'll have to decide when and where the casts change into costume, and how long they will have to do so. For middle school students, I've found that it works best to start everybody out in costume, especially if you're traveling to perform the scenes somewhere other than your own classroom.
5. What kinds of props and scenery can students use? It will help to maintain a basic road box of Shakespearean props (plastic daggers, crowns, bottles, parchments, and miscellaneous items); you might also want to borrow things to make the event more festive or special—for example, tuxedos or costumes donated for festival erueces, or a candelabra if you want to heighten the effect of a night scene.
6. Will students perform for a non-participating audience? The advantage of a participating audience is that every student has an investment in the program, which leads to greater receptivity. Of course, teenagers are usually anxious to show off what they're doing, so you might also choose to schedule performances for other classes, or for parents and the community.
7. What will each participating student do, beside perform? It's important that every student take on another festival responsibility. Aside from all the technical and dramaturgical tasks that need to be done, a festival can have other activities to supplement the scenes. For example, if you've decided to serve an Elizabethan „banquet“ at intermission, have each student contribute a food item or perhaps a decorative banner that can be hung above or near the banquet table.

8. Will you make a program? Even for a classroom festival it's good to have students design playbills.
9. Will you award each participant a prize or certificate? Sometimes I simply award certificates; on other occasions I've had T-shirts or pencils featuring Shakespeare's image. It's up to you to decide what awards will work best with your students.

Create companies

The first thing to do with your students is to divide them into four or five companies, depending on your class size. Acting companies get everyone involved. It's up to the members to decide who has responsibility for doing what. The only requirement I have is that each student participate as an actor with lines. This can be done even if you have a large class. For example, if a group of four students wants to do a two-person scene from *Macbeth*, three of them might divide Macbeth's lines, thus bringing out the changes in his thoughts and feelings. By assigning scenes that require either more or fewer actors than each company has, you can ensure that students will seek creative options. In a classroom performance of *The Tempest*, for instance, three of my students from a large company played Caliban inside one costume simultaneously. The effect was appropriately „monstrous“ and allowed the actors to distinguish Caliban's beastly thoughts from his more human sentiments. It worked on a physical level as well as on a psychological level. A smaller company can do a larger group scene by double casting or by cutting text.

Aside from acting, emphasize to students that they *all* can participate in the directing of their company's scene. It's also important that members of the acting company assume other roles as well. Those include:

- Scene editors who decide what to cut and why, or what scenes to combine.
- Stage crews who set up and strike.
- A program designer who assembles and proofreads the final program or playbill.
- Costume and prop designers or locators.
- A prompter who cues actors in need of help.
- A dramaturg who researches the world of the play and its stage history.
- Sound and light technicians, and or musicians.
- A narrator who prepares a short introduction to the scene, placing it in the context of the whole story. This person, in costume, might also provide a narrative bridge between two spliced scenes.
- Understudies for major roles.

Suggested scenes for a Shakespeare festival

Here's a list of monologues, duets, and group scenes you might want to consider for your scene festival. As you gain more experience you can create your own resource list

Monologues

The Tempest (Act V, Scene i, lines 33-57), Prospero: "Ye elves of hills.."

The Life of Henry V (I i 1-34), Prologue: "O for a Muse of fire..."

Romeo and Juliet (II i 127-148), Juliet: "Thou know'st the mask of night is on my face

The Merchant of Venice (III i 53-73), Shylock: "To bait fish withal..."

A Midsummer Night's Dream (III ii 196-220), Helena: "Injurious Hermia, most ungrateful maid..."

Duets

The source of these two-person scenes is *Shakescenes: Shakespeare for Two*, edited by John Russell Brown, and published by Applause Books.

A Midsummer Night's Dream (Act II, Scene i), Demetrius and Helena

Much Ado About Nothing (IV, i), Beatrice and Benedick

Othello (V ii), Othello and Desdemona

Macbeth (II ii), Lady Macbeth and Macbeth

Macbeth (III ii), Lady Macbeth and Macbeth

Romeo and Juliet (II iv), Juliet and the Nurse

As You Like It (III ii), Celia and Rosalind

Scenes with several characters

A Midsummer Night's Dream

(I ii), The mechanicals casting their play: six characters

(III i), The mechanicals rehearsing in the forest. Bottom changed to an ass; Titania falls in love with him: twelve characters

(III ii), Oberon and Puck watch the four lovers chase each other: six characters

The Taming of the Shrew

(II i), Petruchio and Kate meet: thirteen characters

(IV v), Petruchio "tames" Kate: four characters plus servants

Romeo and Juliet

(I iii) Lady Capulet discloses Paris's proposal to the nurse and Juliet: three characters plus servant

(I v) The hall where Romeo and Juliet meet: six characters plus dancing extras

(III v) Romeo leaves after the wedding night; Capulet forces Juliet to marry Paris: five characters

Julius Caesar

(I ii) The soothsayer warns Caesar, and Cassius approaches Brutus: seven characters

(I iii) Some conspirators conspire: three characters

(II i) The conspiracy to assassinate Caesar: nine characters

(III i) The assassination scene: thirteen characters plus assorted Roman citizenry

Macbeth

(I i, I ii, III v, IV i) Witches' scenes: three or more characters

(I vii) Lady Macbeth urges Macbeth to murder: three characters

(III iv) The banquet scene with Banquo's ghost: six characters plus servants

(V i) The sleepwalking scene: three characters

Hamlet

(I i) The watch sees the ghost on the battlements: three characters plus ghost

(I ii) Claudius holds court; we meet Hamlet: seven characters plus lords and Ophelia

(I iii) Laertes leaves for France with advice from Polonius: three characters

(I iv) Hamlet hears from the ghost about rotten Denmark: four characters

One of the simpler but fun things your students can do before they begin rehearsing is to name their company. There are several Elizabethan and Jacobean company titles they could borrow: The Lord Chamberlain's Men, The King's Men, The Earl of Pembroke's Men, The Lord Admiral's Men, The Earl of Derby's Men, and Queen

Anne's Men. (Of course you should remind students that only men performed in the Elizabethan theatre, so they might want to update „Men“ to read „Company.“) They could also choose to name themselves after a famous London theatre, like The Blackfriars Players, The Drury Lane Players, or The Covent Garden Players, or per-

A festive scene

haps something associated with their play scene. If they're doing a scene from *Macbeth*, for example, the company might be called The Red Dagger Players, or The Bubbling Cauldron Players. One more alternative is to name the company after an historical place or a royal family like the Tudors or Stewarts.

To match the acting company's name, allow each group to choose a picture (from a supply of Elizabethan graphics you've assembled) to serve as the company's logo on their banners, playbills, program, promptbooks, and posters. Or you might have a talented artist in your class who would design modern logos with a Shakespearean flavor. Some groups might also wish to name their scenes. For example, at one student scene festival, a creative blending of scenes from *Hamlet* and *Macbeth* was entitled „Megadeath and Helmut.“

Choose a play, choose a scene

I usually pick the play my students will work on and select several scenes from which they can choose from. Whether you're doing an individual classroom festival or a more elaborate event that will include a non-performing audience, there are two ways you can set your students up with their scenes. In the first option, each company works with a different play and prepares a ten- to fifteen-minute scene. *Your students need not read the whole play.* If you're someone who has done a lot of theatre and is familiar with script analysis this may sound like heresy. But in my experience, having students focus on only one scene in a script has proven every effective. This approach has a two-fold value: one, it introduces students to plays in Shakespeare's canon that they will, eventually read and study in literature classes; and two, piecing together a Shakespeare sampler festival allows you to study thematic similarities between plays. You might select, for instance, three or four plays about lovers (*Romeo and Juliet*, *A Midsummer Night's Dream*, *The Taming of the Shrew*) or plays about the struggle for power (*Macbeth*, *Richard III*, *King Lear*). You can get your student companies started by either telling them the story of their play, or handing out a written summary, and explaining the context of their individual scenes.

A second approach is to choose key scenes from one play – perhaps five scenes, one from each act. With narrative bridges delivered by a student in costume, an individual class of four or five companies can put on the whole story.

Regardless of which approach you adopt, rehearsals should always take place in class. If students have the time and interest to work on their scenes outside of classtime, that's fine. But it's important to allow them to rehearse during their

class period. They'll learn how to make acting choices, block and direct, and try out ideas that they may or may not use. While this kind of work might be expected in a theatre class, some English teachers are uncomfortable allowing students to spend precious school time engaging in what is often a chaotic process. It might be hard, but one of the most important things that you, the teacher, can do during the process is refrain from jumping in and telling them what to do.

Prepare scenes

As I mentioned earlier, the student companies should do their own cutting. The process will give them a much better understanding of their scene's meaning. In fact, assigning students to reduce a whole play to forty or forty-five minutes is a great way to introduce them to the entire work. It compels them to dig into the text and make real decisions about plot, characters, and stage movement.

In scene preparation, advise your students to:

- Maintain the essence of the story.
- Keep essential characters.
- Emphasize the main conflict.
- Retain dialogue as Shakespeare has written it; in other words, don't update the text's language.
- Cut obscure or archaic references. This can be a tough call for students unfamiliar with Shakespeare's lexicon. In the first place, he sometimes uses modern words that students just don't recognize. Two, making a cut can alter the rhythm (and of course, the meaning) of a couplet or a line of iambic pentameter. Make sure you have a copy of C.T. Onions's *A Shakespeare Glossary* on hand for students to refer to. If they're unsure as to whether or not their cuts make sense, after they've finished preparing the scene for rehearsal, offer to discuss it with them. I always ask my students why they've made a cut, rather than telling them it's wrong.

When students do make cuts, they should be able to justify what they have chosen to cut. My students are required to prepare a written rationale. It gives them a better understanding of the scene and helps me discern what they were thinking when they made the cut.

Cast the scenes

Let your student companies do their own casting, unless you think this will cause a small riot. Whether you or the students do it, here are some basics to remember:

- The best actors don't have to have the biggest parts.

A festive scene

In Shakespeare's day, all the parts were played by males; the women by young boy – so don't be afraid of non-traditional casting.

You can divide a large part among more than one actor, especially if there is a dramatic reason for doing so (see my earlier examples).

Block and stage

The decisions about where to stand and how to move – the blocking and staging of the scene – should be made collaboratively. At first, students may plead ignorance and line up against the blackboard waiting for you to tell them what to do. *Don't*. Shakespeare is famous for minimal stage directions, but the answers to the actors' questions are planted in the text. Onions's book can help them understand the language better. Your job is to emphasize over and over again that the characters in these scenes are people *talking to each other*; not statues reciting poetry. Sometimes students who are very capable with other material suddenly freeze up when they see iambic pentameter, but if you get them to understand the need for movement onstage, and they work with the text, the scenes will come to life.

Blocking and staging in a classroom of high-energy students requires patience and cooperation. Bear in mind that whatever decisions your students make, they're likely to have as many good ideas as bad ones. The point is, blocking and staging must evolve. Urge your students to try out any idea a company member has. If it works, great; if not, try something else. This is where the true learning goes on, as students practice problem-solving and arrive at decisions together. Emphasize to them that there is no one right way to do Shakespeare. Back this up with videotapes of various productions of the same play that demonstrate the vastly different choices that directors have made.

Create promptbooks

To assess each acting company's choices, assign a prompt-book – a script annotated with directors' notes on blocking, stage action, gestures, props, lighting and sound cues, costumes, set designs, and characters' emotional responses.

Promptbooks are useful in helping students prepare scenes they are going to perform, and in „studying“ scenes they are not performing. They'll also help you when it comes time to assign a grade to their work. Above all, they keep students focused on the fact that actors and directors have many choices in interpreting Shakespeare's meaning. Working with others in compiling a promptbook gives a student ownership of the play from the inside out.

There are three ways you can fold promptbooks into the festival process. You can assign one student per company to record the notes in the script; in this approach everyone has input into what goes in the book. Or you can include the collaborative directorial notes along with individual notes from each student about his character. A third way is to have everyone make a promptbook that includes common directorial notes and the individual's own character notes.

To create a promptbook, have your students photocopy their scene, enlarging if necessary, so that it is very readable, and paste it onto the left sides of sheets of plain or loose leaf paper, leaving the right side clear for production notes and cues (written in pencil so they can make changes when necessary). Ideally, a promptbook should be an easily manageable size, so you can begin rehearsal with the book in hand, ready for quick reference.

Suggest the following to students before they begin recording notes:

1. After reading the scene through in your acting company, discuss what you think this scene accomplishes in the overall plot. What would you like to bring to the audience's attention? Write an introductory paragraph in the promptbook in which you explain your company's concept of the scene and how you plan to convey that idea in your production.
2. Make your cuts by crossing out lines in the promptbook, but do *not* change any words or their sequence. Be prepared to explain exactly why you cut the scene as you did.
3. Include a description of the costumes and an explanation for the design. For example, if you do the scene in modern dress or in some other time period, explain why. None of your choices should be arbitrary.
4. Write an analysis of your character. First, think about the character's objectives in the scene:
 - What does the character want?
 - What obstacles stand in his or her way?
 - What happens when the character meets the obstacles?
 - What class of person is this character? How can you tell?
 - How does he or she feel about what is happening in this scene?
 - What do other characters say about him or her?
 - What does the character's use of language suggest about him or her? Think of the meaning behind the words. Record a few phrases that you think demonstrate his or her personality.
 - What is the physical appearance of the character, including stance, style of walking, and gestures?

A festive scene

Once the students begin rehearsing, remind them to make production notes in their promptbooks about the way their character is playing the scene. They should include vocal pauses; voice inflection, tone, or shifts in mood; gestures and facial expressions implied by the text; and notes or diagrams of action and movement.

Do it

Designate one student – or perhaps another teacher – to serve as emcee for your festival. Having someone introduce each scene will hold the event together, and add to the atmosphere. The master of ceremonies can be a member of one of the acting companies, or yourself perhaps, or a costumed narrator from your school or community. You might also invite appropriate „dignitaries“; for example, maybe you can persuade the principal of your school to appear in costume and portray either Queen Elizabeth I or one of her consorts. For one schoolwide festival in Kentucky, the principal, assistant principals, and even the superintendent came in costume as attending lords.

A Shakespeare scene festival is not meant to be a substitute for a serious analysis of Shakespeare's

plays. But it is a wonderful opportunity for students to speak some beautiful language, study human motivation, tap their creativity, and, of course, discover the art of theatre. Students don't have to arrive at high school or college afraid of Shakespeare. Nor do they have to be left with the one vivid childhood memory I have of studying a film version of Hamlet starring Richard Burton: the actor's recorded voiced droning an answer to Polonius's question, „What are you reading, my Lord Hamlet?“

„Words. Words. Words.“

Kathleen Breen has taught English at the secondary and college levels for twenty years. She is the associate producer and cofounder of the Kentucky Shakespeare Festival's summer teacher's program, From the Page to the Stage: Teaching Shakespeare in the Classroom. Currently, she teaches at Sacred Heart Academy in Louisville.

Der Artikel ist im Original erschienen in:
Teaching Theatre, Vol. 8, No. 3, spring 1997

Jugendclubs an Theatern

8. Bundestreffen an der NEUEN BÜHNE Senftenberg, 20. - 25. Juni 1997

Peter Galka

Die Zuschauer als Darsteller

„Theater entfaltet sich in der Dialektik von Spielen und Zuschauen; der Theatersituation liegt die Vereinbarung der Beteiligten zugrunde, sich auf diese Dialektik einzulassen. Der Voyeur ist kein Theater-Zuschauer, und der, dem er zusieht, spielt kein Theater, so theaterähnlich die Situation erscheinen mag. Vielmehr müssen sich in einem Interaktionszusammenhang, soll ihm die Qualität von Theater zugesprochen werden, einige der Beteiligten für die Rolle der Spieler, andere für die Rolle der Zuschauer entscheiden. In der Dialektik von Spielen und Zuschauen ist ein weiteres konstitutives Moment der Theatersituation angelegt, die Dialektik von Spiel und Ernst. Nur Spiel ist der Inhalt der Theaterhandlung, so sehr sie ihrer Form nach Alltagsrealitäten gleichen mag; die Bühnentragödie ist eine fiktive Katastrophe. Auf dieses Spiel lassen sich Spieler und Zuschauer ernsthaft ein; die Emotionen, die Theater auslöst, Komödie wie Tragödie, sind deswegen durchaus real, affizieren nicht weniger als die Erfahrungen des Alltags.“¹

Die hier zitierte Verabredung finden wir im normalen, uns allen bekannten Theaterbetrieb, bei dem das Spielen von professionellen Schauspielern erledigt und das Zuschauen den Nicht-Spielern überlassen bleibt.

Seit vielen Jahren gibt es aber das Phänomen, daß auf den Bühnen deutscher Theater Jugendliche selbst spielen. Das Publikum, welches die meisten Intendanten gerne in gut gefüllten Zuschauerreihen sehen würden, ist zu Darstellern geworden.

„Jugendclubs an Theatern“ ist der stehende Begriff für eine praktische Theaterarbeit von Jugendlichen zusammen mit Profis an Stadt-, Landes- und Staatstheatern. Bei freien Gruppen findet sich dieser Arbeitsansatz noch spärlich, aber er gedeiht mittlerweile auch dort. Diese „Jugendclubs“ sind in den letzten Jahren zu einer festen Institution innerhalb der deutschen Theaterlandschaft geworden. Besonders an den Kinder- und Jugendtheatern haben sich durch die Initiative von Theaterpädagogen „Jugendclubs“ gegründet. Allgemein wurde die Bedeutung des Theaterspiels von Kindern und Jugendlichen erkannt und ein Angebot geschaffen, daß sich in die „real existierende“ Medien- und Konsumwelt einmischt.

Nicht immer ist für die Theater die oberste Maxime zur Einrichtung eines Jugendclubs der ehrenwerte Anspruch, sich mit seinem Publikum intensiv und neu zu beschäftigen. Natürlich gibt es Theater, die ihren Jugendclub als publikums-

wirksames Zugpferd für weitere Produktionen des Theaters sehen. Wer einmal den Weg ins Theater gefunden hat, wer eine, seltsamerweise immer noch vorhandene, Schwellenangst überwunden hat, wird wiederkommen. Die Jugendclubs erreichen neue Zuschauerkreise, die vermutlich gar nicht auf die Idee gekommen wären, ins Theater zu gehen. Diese Aktivitäten der Häuser haben auch eine kulturpolitische Dimension. Politiker achten zunehmend darauf, daß sich die Investitionen lohnen. Begründungen müssen geschaffen werden, warum ein Haus an diesem Ort mit dieser Größe und diesem Etat seine Daseinsberechtigung hat. Eine Belebung des Apparates, ein gesellschaftliches Engagement, vielleicht sogar die Möglichkeit, ein soziales Problem zu bearbeiten, kann bei der Finanzdebatte in der Stadt oder dem Land eine Rolle spielen. Deshalb wird auch mit diesem Pfund gewuchert.

Als problematisch müssen immer noch die strukturellen Bedingungen für die Jugendclubarbeit an den Theatern angesehen werden. Neben den Theatern, die Theaterpädagogen mit Spielzeitverträgen angestellt haben, gibt es eine Reihe von Initiativen, die durch Projektmittelfinanzierung oder durch ABM-Maßnahmen erfolgen. Für die Verbreitung und Initiierung einer praktischen Theaterarbeit mit Jugendlichen vor Ort sind diese Maßnahmen interessant. Als kontraproduktiv erscheint mir aber, wenn es nur bei kurzfristigen (3 Monate) oder einmaligen (ausschließlich eine Spielzeit) Projekten bleibt. Die Anbindung der Jugendlichen und die Entwicklung einer nicht zufälligen, sondern systematischen Arbeit benötigt Zeit. Zwei Spielzeiten sind zur Etablierung meines Erachtens notwendig. Es geht nicht um den schnellen Reiz, den ein Theater mit der Jugendclubarbeit in der Stadt erzeugt, sondern um eine eigene Qualität des kreativen Tuns. Nicht die Abbildung der Stadttheaterpraxis durch Amateure ist das Interessante, sondern die Eigenständigkeit und Unterscheidung. Der Blick der Intendanten darf nicht der Erschließung neuer Zuschauerkreise verhaftet bleiben, sondern muß weiter schweifen in Richtung eines Theaters als Kulturzentrum. Deshalb ist es notwendig, daß eine Absicherung durch personelle Kontinuität, räumliche Ausstattung (ständig nutzbarer Raum) und finanzielle Unterstützung geschaffen wird. Diese Investitionen werden sich längerfristig für den Standort des Theaters auszahlen. Dies ist auch Politikern und Verwaltungsmenschen vermittelbar.

Trotz dieser Gefahr einer Instrumentalisierung müssen die wirklich überwiegend positiven Aspekte und die Qualität der Jugendtheaterarbeit

Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen

hervorgehoben werden. In der Auseinandersetzung mit professionellen Künstlern, mit Regie, Dramaturgie, Musik, Ausstattung, Licht etc. wird die Begegnung der Jugendlichen mit der eigenen Kreativität gefördert. Dazu wird an Theatern ganz konkret ein Raum geboten, der zum ‚Spielraum‘ wird, ausgestattet mit Material, das im besten Sinne des Wortes zu ‚Spielzeug‘ wird. Eine besondere Qualität ist dabei, daß kulturelle Fertigkeiten und kulturelles Verhalten erspielt und erfahren werden können, d. h. das Spiel hat ‚Lebensgehalt‘. Die Existenz des einzelnen, die sozialen Zusammenhänge, ästhetische Werte wie Form und Ausdruck und die ethisch-moralischen Werte der Einstellung und des Verhaltens sind einbezogen. Im ‚So-tun-als-ob‘, der fiktiven Repräsentanz der Wirklichkeit, wird Lebensrealität aber nicht nur abbildhaft dargestellt, sondern durch kritisches Hinterfragen und Erstellen von Gegenbildern werden Ansprüche formuliert – an die Spieler selbst und an das Publikum.

Seit dem ersten Treffen „Jugendclubs an Theatern“, das im Juni 1990 am Thalia Theater Hamburg stattfand, gibt es einen Disput über die inhaltliche Ausrichtung der Jugendclubarbeit. Damals wurden die unterschiedlichen Modelle, mit ihrer zum Teil konträren künstlerischen und pädagogischen Ausrichtung, vorgestellt und auf dem Symposium diskutiert.²

Dieser Disput, so er denn heute noch geführt wird, mancher möchte ihn wohl noch am Kochen halten, ist m. E. nur ein Scheingefecht, denn die Praxis hat überzeugend dargelegt, daß es für die Lebendigkeit und Überzeugungskraft der Jugendlichen keine Dogmen in der Arbeitsweise braucht. Die Modelle können nebeneinander stehen, und die Jugendlichen haben, gerade durch das Bundestreffen, einen Überblick über die verschiedenen Ausrichtungen erhalten. Durch ihre Erfahrungen auf den Treffen hat es Rückwirkungen auf die Arbeit vor Ort gegeben, so daß Veränderungen im konstruktiven Sinne stattfanden. Eine bundesweite Tendenz zeigt, daß die Theater sich ihrem jungen Publikum öffnen, und allgemein wird erkannt, daß es um eine zweckfreie Theaterarbeit mit Jugendlichen gehen muß, eine Arbeit, in der nicht die Bedürfnisse der Theater nach einem neuen, jungen Publikum im Vordergrund stehen, sondern die Bedürfnisse der Jugendlichen nach einem theatralischen Ausdruck. Die Mitarbeiter der Theater, in der Mehrheit Theaterpädagogen, helfen dabei, die Grundlagen der theatralen Kommunikation zu vermitteln und diese auf dem Horizont der Theatergesetze, -stile, -moden und -konventionen zu reflektieren, den Jugendlichen als Subjekt in den Mittelpunkt zu stellen, mit ihm ‚seinen Ausdruck‘ zu formen und diesen auf seine Wirkung hin zu untersuchen. Die Arbeit der ‚Jugendclubs‘ ist die bewußte Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Kunstform Theater: eines Theaters, das mit

der Wirklichkeit genauso wie mit den Sehnsüchten, Utopien und Illusionen zu tun hat, eines Theaters, das Ausdruck und Einmischung ist.

Das oberste Ziel ist für mich, daß durch eine prozeßorientierte Arbeit ein künstlerisches Produkt erstellt wird; eine Theateraufführung, die von der Authentizität der jungen Darsteller lebt. Mit dem Authentischen meine ich die eigene Suche der Jugendlichen nach den Dingen, die ihren Kopf und Körper bewegen, und den Raum, der es zuläßt, zu eigenen ästhetischen Ausdrucksformen zu gelangen. Der 1988 von Alexander Brill, Regisseur und Leiter des Schülerclubs am Schauspiel Frankfurt, beschriebene Arbeitsansatz verdeutlicht meiner Meinung nach die Vorgänge und Erkenntnisse in der heute praktizierten Jugendclubarbeit immer noch sehr gut:

„Ich sehe die Hauptaufgabe darin, Schülern mit den Möglichkeiten des Theaters neue Dimensionen der Wahrnehmung zu erschließen. Neue Wahrnehmung von Themen und Stoffen, von Realität, von sich selbst. Der Deutschunterricht und damit auch die Beschäftigung mit Stücken findet in der Schule weitgehend unter dem Gesichtspunkt Analyse, Verwertung, Leistung, Noten statt. Dadurch bleibt die Erkenntnis dramatischer Stoffe abstrakt. Sätze wie ‚Ich liebe dich‘ oder ‚Ich hasse dich‘ lesen sich problemlos. Sollen sie gespielt werden, können sie schlaflose Nächte bereiten. Völlig neue Gedanken, Erinnerungen, Gefühle und Assoziationen schlummern plötzlich hinter solchen Sätzen und verändern das eigene Verhältnis zu ihnen. So erlebt man Figuren und Konflikte neu. Und was die Selbst-Wahrnehmung angeht... Wir arbeiten jetzt weitgehend auf der Basis von Improvisationen, d. h. freiem Spiel... Sie erfahren, daß sie im Spiel Momente ausleben, Erfahrungen machen können, die ihnen die Schule nicht gestattet und die sie sich selbst nie erlauben würden. Sie haben ja von sich selbst so viele Muster und Klischees im Kopf. Diesen Ballast schleppen sie mit sich herum. Bei den Proben können sie ihn oft abwerfen, dann sind sie pur, unheimlich direkt, frech und schamlos. Dann ist es ein Vergnügen, ihnen zuzusehen.“³

Der Arbeitsansatz wird von der Person des Spielleiters/der Spielleiterin und zwei Komponenten, die in den jeweiligen Produktionen unterschiedlich gewichtet werden, bestimmt:

- die inhaltliche, die Auseinandersetzung mit den Lebenswelten
- die ästhetische, der Gestaltungswille und die Formensprache.

Das Spannungsverhältnis der beiden Komponenten und ihre Realisierungsmöglichkeiten mit der vorgefundenen Gruppe, die unterschiedlichen Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten der Jugendlichen, bestimmen die Arbeitsweise.

Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen

Die Person des Spielers/der Spielerin spielt natürlich eine große Rolle, sehr unterschiedlich sind die praktizierten Modelle. Die Leitung eines Jugendclubs kann bei der Theaterpädagogin liegen, die Inszenierung erfolgt durch einen Regisseur, eine Schauspielerin oder einen Dramaturgen. Verwendet werden literarische Vorlagen, die klassisch inszeniert werden, Textadaptionen, die auf die Bedingungen der Gruppe direkt eingehen, oder das Stück wird selbst entwickelt, angeregt durch ein Zeitgeschehnis, einen historischen Stoff etc.

Grundlegend sollte auch für diese theaterpädagogische Arbeit gelten, daß die gewählten Stoffe mit den Interessen und dem Verständnis der Jugendlichen zu tun haben, daß die Spielweise

den darstellerischen Möglichkeiten und Persönlichkeiten der Jugendlichen adäquat ist. Für mich heißt das, ohne dogmatisch werden zu wollen, daß die literarischen Vorlagen nur mit Vorbehalt oder als Adaptionen zur Anwendung kommen sollten. Die Eigenproduktion halte ich für die angemessenste Form der Jugendclubarbeit, da die Gruppe hierbei nach Themen suchen kann, die sie in ihrer persönlichen, beruflichen oder gesellschaftlichen Situation besonders beschäftigen. Resultate dieses formulierten Anspruchs sind meist Produktionen im Collage-Stil, d.h. es gibt keine dramatische

Haupthandlung, meist keine Zentralfigur, sondern eine thematische Klammer, die Episoden und Szenen zusammenhält, und Figuren, die gleichberechtigt ihre ‚Geschichte(n) erzählen‘. Diese Geschichten können dabei linear erzählt oder als reine Szenenabfolge geboten werden. Es bieten sich dadurch die Möglichkeiten der Zeiten(-rück)blende, der Kommentierung, des simultanen Spiels oder der assoziativen Annäherung und Interpretation.

Der Reiz für die Jugendlichen, an einem ‚Jugendclub‘ mizuwirken, liegt auf verschiedenen Ebenen. Im persönlichen Bereich werden neue Erfahrungen gemacht, sei es durch das Annähern an oder Überwinden von Grenzen oder durch die einfache Klärung der Frage, ob Theater in ihrer Lebensperspektive eine Rolle spielen kann/soll. ‚Jugendclubs an Theatern‘ heißt auch eine zweck-

freie Auseinandersetzung mit der Kunstform. Kein Bildungsauftrag steht im Hintergrund, kein ‚Stoff‘ muß behandelt werden, sondern die Erstellung eines künstlerischen Produktes steht im Vordergrund. Der Unterschied zur Schultheaterarbeit liegt sicherlich auch in der Zeitintensität und der Chance, daß das Produkt ganz anders in der Öffentlichkeit dargestellt und wahrgenommen werden kann.

Das Bundestreffen

Das Treffen hat die Aufgabe, einen jährlichen Überblick über den Stand der Theaterarbeit mit Jugendlichen an Theatern zu zeigen. Es ist keine Leistungsschau im negativen Sinne, die meint, die

herausragendsten Aufführungen eingeladen zu haben, sondern ein Arbeitstreffen, bei dem die Begegnung der Jugendlichen im Vordergrund steht.

Konzipiert wird das Treffen von einer Vorbereitungsgruppe, die aus Mitarbeitern verschiedener deutscher Theater besteht und die als Leitgedanken für ihre Auswahl der Produktionen das Wort ‚Vielfalt‘ gewählt haben. Die Vorbereitungsgruppe ist organisatorisch als ein Ausschuß des Bundesverbandes Theaterpädagogik installiert, in den aber auch Nichtmitglieder des Verbandes berufen werden können. Durch diese Form

wird eine kontinuierliche Arbeit gewährleistet, auch im personellen Bereich, was in der finanziellen Absicherung des Treffens ihre Bedeutung hat. In der Spielzeit 1996/97 gehörten der Vorbereitungsgruppe Gudrun Bahrmann (*carrousel Theater an der Parkaue Berlin*), Karla Dyck (*Neue Bühne Senftenberg*), Herbert Enge (*Thalia Theater Hamburg*), Karin Hobinka (*Bühnen der Landeshauptstadt Kiel*), Peter Galka (*Theater im Zentrum Stuttgart, BuT*) Marlis Jeske (*BuT*), Marlis Leibitzki (*Staatsschauspiel Dresden*) und Petra Siegel (*Schauspiel Leipzig*) an.

Zu Beginn jeder Spielzeit werden alle deutschen Theater angeschrieben und aufgefordert, sich für das Treffen zu bewerben. Die Vorbereitungsgruppe hat sich zur Aufgabe gemacht, jede Bewerbung persönlich anzusehen, d. h. in der Regel fahren zwei Mitglieder zu einer Probe oder Auf-



„Auf dem Stuhl Galileis“
Der Vertreter des Bundesjugendministeriums zur Begrüßung

Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen

führung des Jugendclubs und informieren sich vor Ort über Konzept und Arbeitsweise. In einer abschließenden Jurysitzung wird aus den geschehenen Bewerbungen ein Programm zusammengestellt, das alle Formen und Arbeitsweisen, die in dieser Spielzeit praktiziert wurden, auf dem Treffen berücksichtigt. Theaterform und Spielweise sind für die Jury von großem Interesse. Natürlich spielen die Themen ebenfalls eine Rolle, dabei ist wichtig, wie „nah“ diese Themen bei den beteiligten SpielerInnen liegen. Damit ist nicht gemeint, daß sie direkt mit ihrem Leben oder aktuellen Problemen zu tun haben müssen, vielmehr muß ein Grund erkennbar sein, warum sich die Gruppe diesem Inhalt widmet, warum er zur Umsetzung gewählt wurde. Zudem spielte in den letzten Jahren auch die Begegnung von Ost- und West-Jugendclubs eine Rolle, denn nichts hilft mehr zur Überwindung von Vorurteilen, als die Begegnung und das gemeinsame Erleben in der praktischen Arbeit. Dieses Vorgehen der Jury führt natürlich häufig zu Rückfragen oder Unmut, wenn eine Gruppe eine gute Produktion hat, aber nicht berücksichtigt wird. Die Auswahl hat sicher einen subjektiven Charakter, die Mitglieder der Vorbereitungsgruppe wechseln aber häufiger, so daß immer gewährleistet ist, daß neue Anregungen und Sichtweisen berücksichtigt werden.

Das Jugendclubtreffen steht in jedem Jahr unter einem Thema. Dieses Motto geht in die intensive Workshoparbeit ein, und die Jugendlichen können sehr praktisch ihre Einstellungen oder Interpretationen hierzu mitteilen. 1997 war der Arbeitstitel: „Füttere mein Ego“. In acht verschiedenen Theaterwerkstätten trafen sich Jugendliche, die ihre Aufführungen zeigten und Delegierte von Jugendclubs aus den Bewerberstädten, die nicht mit einer Aufführung eingeladen werden konnten. In der Begegnung mit „fremden“ Jugendlichen in den Workshops können sich die Teilnehmer mit unterschiedlichen Arbeitsweisen und -stilen vertraut machen. Den Abschluß bildet eine öffentliche Präsentation der Arbeitsergebnisse. Bewußt wird nicht über den Workshopzeitraum auf eine Aufführung hin gearbeitet, sondern die Präsentation soll den anderen Workshops und der Öffentlichkeit einen kleinen Einblick in die jeweilige Arbeitsweise ermöglichen. Spannend ist dabei natürlich der Vergleich der Umsetzung des Themas mit verschiedenen Theatermitteln.

Geleitet werden diese Workshops von Künstlern aus der professionellen Theaterarbeit unterschiedlichster Ausrichtung, wichtig ist, daß sie Interesse, Lust und Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen haben. Folgende Angebote gab es in Senftenberg:

W 1: Hans-Eckhardt Wenzel, Berlin – Die verkehrte Welt der Clowns

Meist herrscht die Illusion, daß sich die dingliche Welt nach den Bedürfnissen des göttlichen Individuums Mensch zu richten habe. Die Clowns nutzen kraft ihrer unbegrenzten Naivität diese Trugschlüsse aus. Ein vernünftiger Pianist vermindert die Entfernung zwischen seinem Klavierhocker und dem Flügel, indem er den Hocker an die Tastatur heranschiebt. Ein Clown schiebt den schweren Flügel an seinen Stuhl heran, denn er behauptet unbeirrbar, daß sich die Dinge nach den Menschen zu richten haben. Im Seminar soll versucht werden, diese andere Sicht-, Denk- und Spielweise kenntlich zu machen.

W 2: Ralph Oehme, Leipzig – „Im Anfang war...“

Tun/Sprechen/Denken* Tun/Denken/Sprechen* Sprechen/Tun/Denken* Sprechen/Denken/Tun* Denken/Sprechen/Tun* Denken/Tun/Sprechen**

Szenen aus Improvisationen entstehen lassen. Improvisationsseminar zum Verhältnis von Sprechen und Spielen. Wann kann man nichts anderes mehr tun als zu sprechen? Labern oder sprechen? Provoziert Text Spiel oder Spiel Text?

W3: Cornelia Ölund, Hamburg – Ausdruck im Tanz

„Welches Gewicht und welche Bedeutung haben meine Bewegungen?“ „Wie verändert sich mein Ausdruck, wenn sich meine Einstellung, Haltung oder Gewichtung ändert?“ „Kann ich meine Trägheit nutzen?“ „Wann und wie habe ich Appetit auf neue Bewegung?“ In diesem Kurs soll die körperliche Aufmerksamkeit, Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit der TeilnehmerInnen entwickelt sowie verfeinert werden. Am Ende werden aus persönlichen Bewegungsformen kurze Tanzsequenzen erarbeitet.

W4: Andi Lucas, Köln – Tanz und Bewegung – ICH-Bilder, KÖRPER-Bilder

Wie sieht's aus, wenn Du Deine Gliedmaßen in Raum und Zeit ausdehnt? Ich möchte Euch einladen, den Bildern, die Ihr von Euch selbst habt, ein paar hinzuzufügen, die man nicht anschauen kann, sondern die man erfahren, erkunden, erspüren muß.

Mach' eine Momentaufnahme vom Rhythmus Deines Herzens und einen Schnappschuß von dem feeling, wenn man kopfüber hängt. Dreh' ein inneres Video von einem Tanz, den Deine Wirbelsäule macht und hab einen Klickmoment, wenn Du eine Bewegung zum ersten Mal machst.

W5: Karin Hobinka, Kiel – Improvisationstheater

„Ich bin sechs Meter groß und alles ist wichtig!“ (Einstürzende Neubauten). Auf die Bühne gehen heißt, sich zeigen, sich in einer Figur im Spiel

Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen

darstellen. Ausgehend von den individuellen Besonderheiten der TeilnehmerInnen, werden wir Situationen und Figuren entwickeln, die in ihrer Eigenwilligkeit die Normalität für einen Theateraugenblick auf den Kopf stellen.

W6: Ian Owen, Hamburg

In meinem Workshop wird trainiert! Deshalb bitte ich alle Jugendliche, lockere Kleidung und dicke Socken mitzubringen. Es gibt ein tägliches Training von ca. 1 Stunde. Das Ziel: Flexibilität und Sensibilisierung des Körpers durch Bewegung. Im zweiten Teil erfolgt eine Auseinandersetzung durch die Darstellung mit dem Thema „Konflikte mit dem Ich“. Diese Ergebnisse setzen wir choreographisch um.

W7: Thomas Marey, Frankfurt/Main – Musikworkshop

(musik stop) – „tach, wie viele sind sie denn?“ – „einer.“ wollen wir mal sehen, wie das sein kann: von sich hören lassen. mit trommeln, gongs, percussion, stimme hand & fuß. klang – und ausdrucksmöglichkeiten von stille bis tumult proben wir als „orchester“, trio, duo und, jaja, solo. allein gegen alle – oder mit allen. musikkenntnisse braucht hier niemand, aber wer hat und will, bringt (s)ein instrument mit. auch blockflöte? genau. (einsatz musik).

W8: Patrick Schimanski, Halle

Musikalische Improvisationen, rhythmische Übungen mit unserer Stimme und dem Körper, aber auch mit Percussionsinstrumenten unterschiedlichster Art stehen im Vordergrund. Wir werden kurze Spielszenen erarbeiten, dabei Texte zeitgenössischer Autoren verwenden und über die Form/Formlosigkeit/Losigkeit, über Pop/Rock/Tekno im Theater einen Weg mit dem jungen Publikum suchen.

Eine **Fachtagung** für Leiter von Jugendclubs bzw. an der Arbeit interessierte Menschen, beschäftigt sich (in den letzten drei Jahren) in Form einer Werkstatt mit der Reflexion der eigenen Arbeit, am Beispiel der gesehenen Aufführungen.

Abgerundet wird das Treffen durch **Aufführungsdiskussionen**, die sich durch eine besondere Gesprächsform eingehender mit dem Gegenstand beschäftigen. Ein/e Vertreter/in aus der Vorbe-

reitungsgruppe begründet, warum die Gruppe ausgewählt wurde. Die Jugendclubs diskutieren vor der Gesprächsrunde ihre Eindrücke, sie entsenden eine/n Vertreter/in auf das Podium, der/die dort die Gruppenmeinung darstellt. Anschließend äußert sich die Spielgruppe zu den angesprochenen Themen, danach wird die Runde für das Publikum geöffnet.

Der Bundesverband Theaterpädagogik ist der überregionale Träger dieser Veranstaltung. In jedem Jahr wird ein Theater als Partner zur Veranstaltung des Treffens gesucht. Wichtig ist dabei, daß die Veranstaltung von Bundesland zu Bundesland wandert und der örtliche Veranstalter ein eigenes ‚Jugendclubangebot‘ hat. 1997 war es die *Neue Bühne Theater Senftenberg*, die sich in den letzten Jahren zum Kinder- und Ju-



Aus dem Workshop ‚Musik‘ mit Thomas Marey

gendtheater des Landes Brandenburg profilierte. Der Bundesverband Theaterpädagogik und der örtliche Veranstalter bemühen sich gemeinsam um die finanziellen Mittel. Für das Senftenberger Treffen gab es die Unterstützung der Stadt Senftenberg, des Bürgermeisters der Stadt, des Jugendamts des Landkreises Oberspreewald-Lausitz, des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, der Sparkasse Niederlausitz und der BASF Schwarzheide GmbH. Der größte Teil der Finanzmittel kommt aus dem Bundesjugendministerium und kann seit diesem Jahr direkt vom Bundesverband Theaterpädagogik beantragt werden. Weitere Förderung gab es vom Fonds Darstellende Künste – gefördert durch die Kulturstiftung der Länder aus

Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen

Mitteln des Bundesministeriums des Inneren und der Ostdeutschen Sparkassenstiftung.

Die Schirmherrschaft des Bundestreffens 'Jugendclubs an Theatern' hat die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Frau Claudia Nolte, übernommen. Seit diesem Jahr ist es eine Dauerschirmherrschaft für das Treffen.

Das nächste Bundestreffen findet vom 12. bis 17. Juni 1998 in Dresden statt. Zwei Theater, das Staatsschauspiel und das Theater Junge Generation, richten gemeinsam das Treffen aus. Die Jugendtheaterarbeit erfährt dadurch eine weitere Wertschätzung.

Workshop für Theatermacher

Spielerische Reflexion der eingeladenen Jugendclub-Aufführungen war das Motto von Marlis Jeske für ihren Workshop mit den LeiterInnen der Jugendclubs und an diesem Arbeitsfeld interessierten TheaterpädagogInnen: „Mittels verschiedener Spiel-, Improvisations- und Gesprächsformen werden die jeweils am Vortag gesehenen Jugendclub-Aufführungen untersucht und reflektiert. Dabei wird es zum einen um die Themen der Inszenierungen gehen, um deren Auffächerung, Vertiefung und literarische Bezüge. Zweiter Schwerpunkt ist die Untersuchung und eigene Erprobung der von der Gruppe angewandten Ausdrucksmittel. Und schließlich wird die Frage nach der angewandten künstlerischen und theaterpädagogischen Arbeitsweise gestellt und gegebenenfalls in praktischen Übungen demonstriert.“

Marlis Jeske, die 1990 das Bundestreffen am Thalia Theater Hamburg mit ins Leben gerufen hat, entwickelte einen Arbeitsansatz weiter, der beim Treffen in Nordhausen 1994 zum ersten Mal ausprobiert wurde. Wie läßt sich ohne herkömmliche Gesprächsform ein Austausch über das Gesehene herstellen? Wie können Arbeitsweisen vermittelt und hinterfragt werden? Wie können die SpielleiterInnen ihren Arbeitsstil darstellen und reflektieren? Können durch diese Art der Supervision, praktisch und spielerisch, die eigenen ‚festen Prägungen‘ aufgebrochen und neue Erfahrungen für die weitere Arbeit vermittelt werden? Marlis Jeske hatte sich einen dreistufigen Aufbau für ihren Workshop einfallen lassen. Die erste Phase gehörte dem Aufwärmen, die zweite Phase war eine Anleitungsaufgabe, zu der die Gruppe oder Kleingruppen arbeiteten, die dritte Phase diente der Verbalisierung. In dieser Phase wurde mit einem Schema gearbeitet, das die Gebiete Arbeitsweise, Inhalte und Form/Ästhetik getrennt nach positiv und negativ behandelte.

Diese Struktur galt für alle Workshoptage und war mit den SpielleiterInnen im Vorfeld abgesprochen. Jede/r Spielleiter/in hatte sich also vor-

bereitet mit einer 30-Minuten-Aufwärmphase, die vor allem dazu diente zu zeigen, wie die SpielleiterInnen in ihren Gruppen, in bestimmten Phasen des Produktionsprozesses arbeiten. Über die Art und Weise des Aufwärmens wurde für die TeilnehmerInnen ganz praktisch am eigenen Körper erfahrbar, wo der Arbeitsschwerpunkt liegt bzw. welcher Arbeitsstil sich ausgeprägt hat. Ein Spielleiter machte kein Aufwärmtraining, da dies auch nicht zu seiner Jugendclubarbeit gehört. Danach kam die Anleitungsaufgabe durch den/die Spielleiterin, diese Aufgabenstellung wurde reflektiert, indem Marlis Jeske eine eigene Aufgabe dagegen stellte. So wurde für die TeilnehmerInnen ein konträres oder ergänzendes Wesensmerkmal in der Arbeit, sei es zum Inhalt oder den darstellerischen Mitteln sichtbar. Zum Schluß dieser Phase gab es keine theoretische verbale Auseinandersetzung, sondern eine Schilderung des Beobachteten.

In den nächsten Teil wurde durch die schriftliche Abgabe von Statements an der Pin-Wand übergeleitet. Beim Zusammenfassen der geschriebenen Meinungen/Kritikpunkte lenkte Marlis Jeske den Fokus auf die Äußerungen, die am häufigsten wiedergegeben wurden. Durch dieses Verfahren konnte in der Tat vermieden werden, daß einzelne sich an Kleinigkeiten „festbissen“ oder das Gespräch von wenigen dominiert wurde. Bei diesem Gespräch wurde der Kern der Arbeit herausgearbeitet, die offensichtlichen Schwachpunkte benannt, dies aber in einem wirklich dialogischen Austausch mit dem/der jeweiligen Spielleiter/in. Durch diese Art des Vorgehens konnte berechnete Kritik ohne „Verletzungen“ ehrlich geäußert werden.

Ein kurzes Beispiel aus der Arbeit: Frank Fuhrmann, der Leiter des Wilhelmshavener Jugendclubs, beginnt mit Kreisspielen, die in ihrem Wesen mit Tempowechseln und Rhythmusgefühl arbeiten und den Schwerpunkt auf Konzentration und spontanes Reagieren legen. Danach wird Musik eingeführt, freies Bewegen allein, zu zweit, im Kreis. Dieses wesentliche Element der Arbeit dominierte auch die Anleitungsaufgabe, Slow-Motion-Übungen zu Musik mit dem Fokus auf ‚Begegnungen‘. Diese Übungen waren Grundlage bzw. Bestandteil der Aufführung ‚Theatermenue‘. Marlis Jeske setzte dagegen einen Handke-Text, der Begegnung zum Thema hat. Die Spielaufgaben für die drei Kleingruppen lauteten:

Regie gibt Anweisungen, die die Spieler nicht erfüllen können; Gruppenregie – die Spieler einigen sich nicht; ein ‚freier Platz‘ ist zu füllen. Intention dieser Aufgaben war, einen anderen Zugang zum Finden von Spielideen aufzuzeigen und zu reflektieren, wie die Phantasie der Spieler durch die Spielanweisungen angeregt wird.

Jugendclubs an Theatern: Wegmarken zum 8. Bundestreffen

In der anschließenden schriftlichen und verbalen Reflektion konnte nun die Arbeit an der Arbeitsweise gemessen werden. Es entstand ein konzentriertes Gespräch darüber, ob die Anregungen, die die Jugendlichen bekommen haben, sichtbar umgesetzt wurden oder ob sich manches durch die Methode nicht einlösen ließ. Gefragt wurde dabei u. a.: Wie weit tragen die verwendeten Theatersport-Elemente ein Stück, wie sieht das dramaturgische Konzept bei dieser Art von Präsentation aus? Wie wirkt sich die Dominanz der Musik in einzelnen Szenen aus?

Marlis Jeske gelang es, durch die Absprachen mit den SpielleiterInnen, eine gute Arbeitsvoraussetzung für diesen Workshop zu schaffen. Die SpielleiterInnen hatten sich alle auf das Konzept eingelassen und waren gut vorbereitet. Unter den TeilnehmerInnen entstand dadurch eine Offenheit und Atmosphäre, die eine kritische Auseinandersetzung zuließ, obwohl klar war, daß nicht

alle Aufführungen am Vortag nur positiv erlebt wurden. An drei Workshoptagen (pro Tag ca. 4 Stunden) waren sechs Aufführungen zu ‚bearbeiten‘, durch gute Zeiteinteilung und Disziplin war ausreichend Raum für jede Aufführung bzw. jede/n SpielleiterIn. Dieses Prinzip des Austausches über die Arbeit hat sich bewährt und zur Intensität des Treffens beigetragen.

Anschrift des Verfassers:

Theater im ZENTRUM Stuttgart
Kulturamt der Stadt Stuttgart
Heustelgstr. 39
70180 Stuttgart

Anmerkungen:

- ¹ Manfred Brauneck, Theater im 20. Jahrhundert, Reinbek bei Hamburg 1982
- ² Siehe: Jugendclubs an Theatern, Herbert Enge, Marlis Jeske, Wolfgang Schneider (Hrsg.), Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1991
- ³ Alexander Brill in ‚Spielräume – Spielräume‘ zum 10. Theatertreffen der Jugend, Berlin 1988

Die Bandbreite

Bericht über die Jury-Arbeit zum 8. Bundestreffen Jugendclubs an Theatern 1997 in Senftenberg

Karin Hobinka

Das Bundestreffen Jugendclubs an Theatern zeigte auch in diesem Jahr wieder eine große Bandbreite von Theaterarbeit mit Jugendlichen und dokumentierte die Etablierung dieser Arbeit im gesamten Bundesgebiet. Wieder meldeten sich neue Jugendclub-Gruppen aus Theatern an, die in den vergangenen Jahren noch nicht in Erscheinung getreten waren. Insbesondere die ostdeutschen Theater waren mit beinahe 50 % der Anmeldungen aktiv vertreten. Insgesamt jedoch war die Anzahl der Bewerbungen (28, davon 7 Gruppen, die sich ohne Produktion mit Delegierten zur Teilnahme am Festival bewarben) niedriger als in den vergangenen Jahren. Dazu kam, daß einige Gruppen, die sich mit Produktionen angemeldet hatten, die Bewerbungskriterien nicht erfüllten oder während der Auswahlzeit ihre Bewerbung zurückzogen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang sicherlich, mögliche Ursachen für diesen Bewerbungsrückgang zu erforschen. Ebenso wichtig ist es, den Theaterjugendclubs Mut zu machen, ihre beachtliche Arbeit zum einen einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren und gleichzeitig den anregenden Kontakt zu anderen Gruppen und KollegInnen für die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Theaterarbeit zu nutzen.

Zur bestmöglichen inhaltlichen und künstlerischen Ausrichtung des Bundestreffens muß aus

einer Vielzahl von Anmeldungen eine kleine repräsentative Auswahl getroffen werden. Dabei stellt sich zwangsläufig die Frage nach Stellenwert und Bewertbarkeit von Theater, das von und mit nichtprofessionellen SpielerInnen gemacht wird. Gleichzeitig erwächst daraus die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Besonderheiten einer eigenen jugendgemäßen Theaterästhetik. Die Vorbereitungsgruppe, gleichzeitig als Jury tätig, entwickelte deshalb sowohl formal-strukturelle Teilnahmebedingungen als auch inhaltlich-ästhetische Kriterien für die Auswahl der Produktionen:

Formal-strukturelle Teilnahmebedingungen

Angenommen werden nur Bewerbungen von Jugendclubs an professionellen Theatern, die im Bühnen-Jahrbuch erscheinen. Dies ist das Spezifikum dieses Treffens. Anderen Gruppen empfiehlt sich eine Bewerbung zu den Amateurtheatertagen in Berlin. Die SpielerInnen dürfen max. 27 Jahre alt sein, sonst sind sie dem Jugendalter entwachsen. Gemischte Gruppen aus professionellen und nicht-professionellen SpielerInnen sind nicht zugelassen. Die Gruppen müssen von professionellen Theaterleuten geleitet werden, d.h. TheaterpädagogInnen, RegisseurInnen,

Die Bandbreite

Regieassistent/innen, Schauspieler/innen etc. Es muß garantiert sein, daß die Produktion zum Zeitpunkt des Festivals fertig ist. Für das Treffen in Senftenberg entschied sich die Vorbereitungsgruppe gegen Werkstatt-Aufführungen oder Präsentationen szenischer Ausschnitte und Arbeitsproben.

Inhaltlich-ästhetische Kriterien

Sogenannte objektive Kriterien wie Verwendung von und Umgang mit künstlerischen Ausdrucksmitteln, spielerische Qualität und Präsenz, Dramaturgie und Inszenierungsidee, die von Kritikern des professionellen Theaters angewandt werden können, sind in dieser Ausschließlichkeit auf die Arbeit mit Jugendlichen kaum übertragbar. Ein Kriterienkatalog dieser Art würde den Jugendlichen und den Leiter/innen nicht gerecht werden können und zugleich Freiräume nehmen, die diese Arbeit gerade so spannend und lebendig machen. Die Jury hat somit die Aufgabe, neben diesen äußerlich sichtbaren künstlerischen Kriterien jede Gruppe in ihrer spezifischen Zusammensetzung, ihrer Situation am Theater, ihren inhaltlichen Interessen und ihrem Umgang mit Spiel und Form zu betrachten und auf die Relation der beiden genannten Ebenen zu achten. Die ausschlaggebende Frage für eine Empfehlung oder Ablehnung lautet schließlich: Was ist an der Arbeit der gesehenen Gruppe bemerkenswert?

Arbeitsweise der Jury

Grundsätzlich gilt die Regel, daß jede Gruppe von zwei Jury-Mitgliedern besucht wird, um zwei Meinungen zum Gesehenen zu haben. In jedem Jury-Paar gibt es eine/n Verantwortliche/n, der/die den Besuch der Gruppe organisiert. Den Zeitraum für die Jury-Termine bestimmt die Vorbereitungsgruppe unter Beachtung der Gesamtorganisation des Bundestreffens. Die Jury-Teams reisen entweder gemeinsam oder an unterschiedlichen Terminen zu den jeweils zugeordneten Theatern und schreiben einen kurzen Bericht über das Gesehene mit einer Begründung der Empfehlung oder Ablehnung. Sind sich beide einig, genügt ein gemeinsamer Bericht, bei Divergenzen müssen in jedem Fall beide einen eigenen Bericht schreiben. Der Bericht muß so gestaltet sein, daß die anderen Jury-Mitglieder einen Eindruck von dem Vorstellungs- / Probenbesuch bekommen können. Er dient gleichzeitig als Einstieg in und evtl. Diskussionsgrundlage für die Aufführungsgespräche während des Bundestreffens sowie als öffentliche Rückmeldung an die jeweilige Gruppe. In einem Gesamttreffen der Jury- und Vorbereitungsgruppe wird im Anschluß über die Eindrücke und Berichte diskutiert und schließlich entschieden.

Spezifische Situation und Konsequenzen 1997

Wie eingangs erwähnt, gab es erheblich weniger Bewerbungen als in den vergangenen Jahren. Drei Gruppen erfüllten die Teilnahmebedingungen nicht, sechs zogen während der Jury-Phase ihre Anmeldung zurück. Es blieben vierzehn Gruppen übrig. Während in den vergangenen Jahren die Schwierigkeit darin bestand, sich zwischen mehreren empfohlenen Produktionen entscheiden zu müssen, gab es in diesem Jahr auch wenige eindeutige Empfehlungen. Auffällig war der hohe Anteil an Literaturtheater bzw. Textadaptionen im Verhältnis zu Eigenproduktionen. Neu war die Form des Improvisationstheaters bis hin zum Theatersport. Aus dieser neuen Situation ergaben sich neue Kriterien für die Auswahl in Hinblick auf das Gesamtprogramm. Nach einer ersten Auswahlrunde anhand der Berichte und üblichen Kriterien (s. o.) verlagerte sich die Diskussion auf die Frage nach Idee und Zielsetzung des Bundestreffens bezüglich der Theateraufführungen. Als zentrales Ziel kristallisierte sich die Präsentation der Bandbreite von Jugendclub-Arbeit und damit das Zeigen von unterschiedlichsten Theaterrichtungen, jugendrelevanten Inhalten, besonderen Gruppenkonstellationen und Arbeitsweisen heraus. Ein weiteres wichtiges Kriterium speziell in Senftenberg war die Präsenz ostdeutscher Gruppen, die bei gleicher Qualität vorrangig ausgewählt werden sollten. Gruppen, die noch im Probenstadium waren, sollten gleichberechtigt behandelt werden, sofern erkennbar war, wohin sich die Arbeit entwickelt und ob eine termingerechte Premiere realistisch erscheint. Unter Berücksichtigung der diesjährigen spezifischen Bewerbungssituation erhielt die Gesamtdramaturgie des Vorstellungsprogrammes ein größeres Gewicht. In den sechs ausgewählten Gruppen waren drei Textadaptionen, zwei aus Improvisation entwickelte Eigenproduktionen und eine Produktion auf Basis eines Romans vertreten. Für den Fall einer Absage wurden zwei Gruppen auf die Warteliste gesetzt.

Persönliche Schlußbemerkung

Die Aufgabe, über die Arbeit anderer Kolleg/innen zu befinden, empfand ich als neues Jury-Mitglied zunächst als schwierig. Fragen nach objektiver Bewertbarkeit stellten sich genauso wie die Reflexion der eigenen Arbeit und des eigenen Berufsfeldes: Theaterpädagogik. Schon die Berufsbezeichnung impliziert ein Spektrum, das sich in den gesehenen Proben und Produktionen widerspiegelte: Von pädagogisch geprägter bis zu künstlerisch stark ambitionierter Arbeit, von der erstrangig jugend- und gruppenorientierten Eigenproduktion bis zum fast purem Regietheater mit dramatischer Textvorlage präsentierten sich

Die Bandbreite

die Ergebnisse dieser Arbeit. Objektivität in der Betrachtung und Respekt vor der Arbeit anderer Kollegen, die Frage nach eigenen Vorlieben und künstlerischem Geschmack, die Gewichtung von Pädagogik und Kunst galt und gilt es weiterhin zu überprüfen.

In Aussicht auf das 9. Bundestreffen in Dresden im Juni 1998 wünsche ich mir viel Auseinandersetzung mit der besonderen Qualität der Theaterarbeit mit Jugendlichen, Mut zur kritischen

Betrachtung eigener und fremder Arbeit, das Finden, Erfinden und Fördern einer eigenen, vom professionellen Theater unabhängigen Entwicklung jugendgemäßer Ästhetik und nicht zuletzt Risikofreude und Experimentierlust.

Anschrift der Verfasserin:

Bühnen der Landeshauptstadt Kiel
Werftstr. 214
24143 Kiel

Ankommen in Senftenberg

Gudrun Bahmann

Aber wo liegt Senftenberg?

Diese Frage wurde nicht nur einmal gestellt. Nur gut, daß es Energie Cottbus gibt, das half.

Die Anfahrt gen Osten war umständlich und zeitraubend. Senftenberg liegt in der Niederlausitz, nicht an der Hauptverkehrsader jedoch...

Mitglieder des Jugendclubs der Neuen Bühne, selbst Teilnehmer des 7. Bundestreffens, hießen schon auf dem Bahnhof willkommen und halfen beim Schlafsack-, Luftmatratzen- und Isomattentragen. Die waren diesmal notwendig, denn das Quartier war die Schule gleich neben dem Theater. Praktisch und preiswert.

Im Theater Registrierung.

Carla, Regisseurin und Chefdramaturgin des Treffens, hieß alle überschäumend herzlich willkommen. 150 Teilnehmer galt es unterzubringen, zu verköstigen, miteinander sprechen, spielen, diskutieren, streiten, tanzen zu lassen.

Der Auftakt:

Die Neue Bühne Senftenberg zog alle Register, die Jugendlichen fühlten sich nach der Begrüßung, der Vorstellung von „Galileo Galilei“ und einer gelungenen Begrüßungsfete mit der Show „Mocca-Milch-Eisbar“ gar nicht mehr müde und gestreift. Erste Blicke, erstes Händchenhalten, erster Tanz, erster Kuß, das Treffen hatte begonnen.

„Carla, wo ist... wer ist... warum... wieviel...“

Carla freundlich, lachend. Ja, gleich hier, entschuldige... Oh je, ich hab's gewußt, unsere Kantine schafft das nicht... Dort drüben gibt es eine Pizzeria.“ (Die machte tatsächlich verstärkten Umsatz in der Zeit des Treffens.) Carla war die beste Gastgeberin, die man sich denken kann, morgens die erste, abends die letzte und immer die Lustige.

Wir sollten Senftenberg nicht gleich wieder vergessen, deshalb gab es einen Stadtrundgang mit Schloß, Galerie und See, übrigens: zum Höhepunkt am Dienstag: Besichtigung des *Tagebau Menro*. Für viele tatsächlich ein Abenteuer.

Die Technik-Tagebau-Sprache regte bei vielen die Phantasie so an, daß das Lachen nicht versiegte. Die eindrucksvolle Fahrt durch die Mondlandschaft wird sicher niemand so schnell vergessen.

Der Abschluß dann die Fete, Songs live und vom Band, alle konnten tanzen, manche küßten sich noch immer, Abschied nicht für immer, spätestens im nächsten Jahr in Dresden.

Anschrift der Verfasserin:

karussell-theater an der Parkaue
10117 Berlin

Das Theatermenü

Inszenierungen von Braunschweig bis Zeitz

Marlies Leibitzki

„Mathematik ist eine brotlose Kunst“, bedauert der Kurator in Bertolt Brechts *„Das Leben des Galilei“* und verweigert demselben eine Gehaltserhöhung. Mathematik? War es nicht das Theater, das von jeher als brotlose Kunst ver-

schrien war? Ein weiterer Leidensgenosse, denkt man und hört und schaut interessiert zu. Die Inszenierung des Senftenberger Intendanten Heinz Klevenow leitete das 8. Bundestreffen der Jugendclubs an Theatern ein. Im einfach gehaltenen

Das Theatermenü

nen Bühnenbild agierten hier die professionellen Schauspieler des Senftenberger Ensembles mit großer Spiellust. Herausragend Hansdieter Neumann als wissensdurstiger und schlitzohriger Galileo Galilei, der den inneren Zwiespalt zwischen dem bedingungslosen Verlangen nach wissenschaftlicher Wahrheit und der eigenen persönlichen Sicherheit glaubhaft zum Ausdruck brachte. Im Anschluß ging dann im Senftenberger Theatercafé die Post ab. Eben noch unterhielt man sich angeregt, da setzte ein ohrenbetäubender Sound ein. Vier, den 70er Jahren entsprungene Menschen, mit Prinz-Eisenherzfrisuren die Männer und langen blonden und brünetten Mähnen die Frauen, sprangen auf die Bühne und fetzten los mit *Waterloo*. Welcome back ABBA! Nun sah man begeistert wippende TheaterpädagogInnen in den 30ern, die in Jugenderinnerungen schwelgten und mutige Senftenberger Jugendliche, die sich, aus Gründen des Heimvorteils, zuerst auf die Tanzfläche wagten. Das Eis war gebrochen, die Begegnung konnte beginnen.

Am Samstag, dem 21. 6. 97, machte der Jugendclub des *Jungen Theaters* der Landesbühne Wilhelmshaven den Anfang. Dem Besucher zeigte sich beim Betreten des Zuschauerraumes ein ungewöhnliches Bild: Die jungen SpielerInnen lagen, saßen und standen in starren Posen auf der Bühne. Sie belagerten den Zuschauerraum, saßen in gespreizter Haltung auf den Treppen zur Bühne. Mit der hereinbrechenden Verdunklung des Theaterraums ertönte ein Klangteppich aus Pfeifen, Flüstern, Wispern und Lachen.

Das hors d'oeuvre macht neugierig auf die Hauptspeise. *Theatermenue* lautete der Titel der 1½-stündigen Collage. Die 27 Wilhelmshavener Kids hatten ihren eigenen Umgang mit unterschiedlichen Theaterformen zu einer Vorstellung kreiert. Das Rezept und die Koch-Anleitung stammten vom Theaterpädagogen Frank Fuhrmann. Das Salz in der Suppe waren sicherlich die an den Theatersport angelehnten Improvisationsübungen, die die beteiligten Jugendlichen zur Hochform auflaufen ließen. Ungehemmt zeigten sie den Zuschauern alles, was diese ihnen zuriefen. Mit einer unbändigen Spiellust präsentierten sie aber auch ihre selbstentwickelten Szenen, die Begegnungen auf öffentlichen Plätzen oder Situationen in der Schule thematisierten. Leider wurden einige Etüden zur sehr im Fast Food Stil serviert, so daß es manchmal an Genauigkeit und exakt gesetzten Pointen und Schlüssen fehlte. Der Einsatz der Musik dominierte oftmals die Szenen, so daß sich die Spannung an manchen Punkten nur durch die Musik und weniger durchs Spiel herstellte. Der rundum frische und fröhliche Eindruck, den die Gruppe hinterließ, machte diese Unstimmigkeiten schnell wett. Das Menue hat geschmeckt, und man verließ gut gelaunt und gesättigt das Theater.

Für den unkundigen Zuschauer schwerer verdaulich – um im Bild zu bleiben – war dagegen die „Woyzeck“-Aufführung des TheaterJugend-Clubs Nordhausen. Die 6 jungen Erwachsenen im Alter von 18-23 Jahren haben unter dem Regisseur und Schauspieler Mike Sommerfeldt eine



„Theatermenue“

Woyzeck-Bearbeitung auf die Bühne gebracht, die sich sehen lassen kann. Die Ausstattung wies eine kleine Schräge in der Mitte der Bühne auf. Jede Figur hatte links oder rechts davon ihren Spielort. Links, auf erhöhtem Podest hatte der Hauptmann in einem Rollstuhl Platz genommen, rechts oben experimentierte der Arzt im weißen



„Woyzeck“

Kittel mit roter Aidsschleife. Marie, in gelbblütem Minikleid und rotem Lackmantel, überfordert mit Schrubber, Besen und Kind, überforderte ihrerseits durch ihre bewußt eingesetzte Erotik den konfusen Woyzeck. Der stramme Major mit rotem Halstuch und Springerstiefeln hat es ihr nach anfänglich handgreiflichen Schwierigkeiten angetan. Durch den frechen, fast respektlosen Umgang mit dem Büchnertext und durch das Hinzufügen der aktuellen Tophits z. B.

Das Theatermenü

Stand by your man, wurde die Beziehung zwischen Woyzeck, Marie und dem Tambourmajor in ganz berührender Art und Weise deutlich. Die Texte der Marktschreier und Budenbesitzer wurden der eigens erfundenen Figur des Conférenciers Harry zugewiesen. Aufgestockt wurde sein Part mit eigenen Texten, die, inspiriert durch Harald Schmidt-Shows, aus der Feder des Spielers und des Regisseurs stammten und beim Publikum zündeten. Schwerer hatten es der Arzt und der Hauptmann, die sich gegen die Bühnenpräsenz der Mitspieler nur bedingt behaupten konnten. Das verstörte und irre Wesen des Woyzeck interessierte Mike Sommerfeldt nicht so sehr; viel eher wurde der Blick durch die Regie auf den ganz normalen Wahnsinn dieser tödlichen Dreiecksbeziehung gelenkt. Die philosophische Ebene des Stückes blieb daher leider etwas im Dunkeln, auch wenn der exzellent gezeichnete Moderator Harry die Zuschauer mit den wichtigsten Fragen konfrontierte. Insgesamt ist der Versuch einer Annäherung an das Woyzeck-Fragment gelungen, da die Gruppe in der Umsetzung

einen jugendlichen und erfrischenden Zugang gefunden hat, der durchaus anregend war. Einen anderen, eher konventionellen Weg beschritt das Amateurtheater *Crashendo* im Kulturnetz des Theaters Zeitz, das am Sonntag, dem 22. 6. 97 in der Regie von Herbert Tichy ihre Interpretation des Jugendstücks „Arme Teufel“ von Jürgen Groß und Brigitte Werner zeigte. Anlässlich der aktuellen Ermordung eines Jugendlichen durch Satanisten in Sondershausen haben die SpielerInnen der Zeitzer Gruppe nach einem Stück gesucht, das den Satanismus und seine Mechanismen thematisiert. Auf der Bühne sind dunkle Grabsteine zu sehen, schräg rechts steht eine Stuhlreihe, die einen Gerichtssaal symbolisiert. Herztöne werden über Band eingespielt, und dann stehen die Spieler als Satanisten verkleidet da: schwarze Gewänder, weißgeschminkte Gesichter mit schwarzen Lippen. Ihre rituelle Begrüßungsformel lautet: „Gott ist tot. Heil Luzifer!“ Das Stück spielt in Westdeutschland. Ein junges Mädchen aus Sachsen, Banane genannt, hat sich in Bello verliebt, ein Mitglied der Gruppe, und möchte aufgenommen werden. Das Ritual schreibt vor, daß jedes Mädchen mit dem Anführer der Bande „Tier“ schläft und sich ihm opfert. Als Banane sich verweigert, kommt es zur tödlichen Konfrontation. Sie wird vergewaltigt und von der Gruppe niedergetrampelt.

Die Stückvorlage hatte den jugendlichen Spielern leider keinen guten Dienst erwiesen. Das mit Klischees gespickte Stück machte eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Thematik sehr schwer, zumal das Autorenteam durch die Figurenbiographien die Problematik der „Ost-West-Beziehung“ einfließen ließen. Dieser Kunstgriff trug aber nicht zu differenzierteren Charakteren bei, sondern führte zu einer oberflächlichen Polarisierung. Ein weiterer Schwachpunkt war die aufgesetzte Pseudo-Jugendsprache des Stückes. „Vögeln und ficken“, „koltz, koltz, koltz“ und „Die Schändung der Banane ist ein Befehl“ provozieren heutzutage kaum mehr. Auch das Spiel der Darsteller blieb leer, obwohl die ambitionierte Haltung der Spieler sehr wohl zu erkennen war. Die statischen Arrangements, die Regisseur Herbert Tichy mit den Jugendlichen erarbeitete, erschwerten ein natürliches und weniger aufgesetztes Spiel. Sehr gut war der Gruppe die musikalische Umsetzung gelungen, für die die Band „Die Saitlinge“ verantwortlich zeichnete. Die Darsteller sangen mit großer Sicherheit und ausdrucksstarken Stimmen. Das Engagement der Zeitzer Gruppe, soziale und politische Themen auf der Bühne zu verhandeln, ist bemerkenswert. Es wäre ihnen ein/e gute/r DramaturgIn zu wünschen, der/die sie bei der nächsten Stückauswahl besser berät.



„Arme Teufel“

Das Theatermenü

Äußerst turbulent ging es dann in der Abendvorstellung auf der Senftenberger Bühne zu. Die 17 Jugendlichen des Heidelberger Jugendclubs *Die letzte Liga* vom Jugendtheater zwingen 3 düsten im Sauseschritt durch die Galaxis. Unterhaltung war angesagt, und so waren die Lachmuskeln des Publikums immer schön in Bewegung. Der Titel „42 – oder wie war nochmal die Frage“ deutet darauf hin, daß eine inhaltliche Zusammenfassung auch der Rezensentin schwerfällt, da die Wunder der Galaxis unendlich groß und unbeschreiblich sind. So wird es wohl auch Arthur D., dem letzten Menschen gegangen sein. Ihm ist es nach zähen Verhandlungen letztendlich nicht gelungen, sein Eigenheim zu retten, da die Erde von Außerirdischen (*oder wer war das nochmal?*) vernichtet wurde und binnen 5 Minuten einfach futsch war. Glück im Unglück für Arthur D., denn er hat ja noch seinen überirdischen Freund Ford P., mit dem er nun in andere Welten taucht. Marvin, der defekte Androidenroboter von Space electronics auf seinen kaputten, gebremsten Rollschuhen und Elli (*oder hieß der Eddie?*), der Bordcomputer in türkisblauem Body, der die ätzenden Verhaltensweisen einer treusorgenden Mutter an den Tag legte, sind nur zwei der (ungefährlichen) Konsorten, denen der etwas trottelige Arthur D. begegnete.

Wunderbar war, neben dem lustbetonten und unbefangenen Spiel, die Bühnenausstattung von Motz Tietze. Mit einfachen, phantasievollen Mitteln, wie z. B. gelben Plastiksieben als Kopfschmuck, wurden die Außerirdischen zu skurrilen Figuren und somit dem Anspruch der Geschichte sehr gerecht. Der Schauspieler und Leiter des Jugendclubs Sigi Herold hatte es verstanden, die Gruppe zu einem Ensemble zusammenzuschweißen, in der jeder SpielerIn auch in der kleinsten Rolle zur Geltung kam. Das jugendliche Publikum bedankte sich für den vergnüglichen Abend mit standing ovations, oder, um es mit den Worten der stöhnenden Türen im Weltraum zu sagen, wenn sie jemand passierte: „Sie haben eine einfache Tür sehr glücklich gemacht.“

Neun Spieler in einfach geschnittenen schwarzen Leinenanzügen saßen an der Rampe, ließen die Beine baumeln und warteten auf das Publikum. Sie begannen eine Geschichte zu erzählen, den jahrtausendalten Mythos von „*Medea, Jason und ihren Kindern*“. Sie berichteten von einer Schiffsfahrt und von einem Kampf mit dem Drachen. Der Klavierspieler spielte leise „I am sailing“ von Rod Stewart. Die 9 Spieler hantierten mit Stöcken, und vor dem Auge des Publikums entstand ein Schiff. Und was eben noch Schiff war, wurde ein Hochzeitsspalier. Der Hochzeitmarsch erklang. Medea und Jason heiraten, sind glücklich, bekommen Kinder. Als sich Jason um die Königstochter Glauke bemüht, zerbricht seine Ehe mit Medea. Sie fühlt sich verraten und will Rache nehmen. Die Kinder sind die Leidtragenden.

Hilflos versuchen sie zahlreiche Varianten, sich das Leben zu nehmen: die Luft anhalten, sich erdrosseln oder aus dem Fenster springen? Schließlich packen sie ihre 7 Sachen und laufen davon. Lebenspraktisch sind sie, denn sie vergessen nicht den hochpolierten Silberteller, den man



„42 – oder wie war nochmal die Frage“

unterwegs veräußern könnte. Wer aber glaubt, daß der Medea-Mythos mit diesem Kunstgriff ein anderes, ein gutes Ende nimmt, hat sich getäuscht. Ganz konsequent erzählt die Gruppe des Braunschweiger Jugendclubs unter der Leitung der Theaterpädagogin Rebecca Hohmann die grausame und blutige Geschichte mit dem originalen Euripides-Text zuende. Die Stöcke werden nun zu einem Männchen mit Armen und Beinen, ein roter Ball wird zum Kopf und darüber legt sich zum Schluß ein roter Vorhang.



„Medea, Jason und ihre Kinder“

Verblüffend, wie einfach, klar und poetisch die Spieler die Geschichte präsentierten, welche Sicherheit die Jugendlichen im Chorischen Sprechen entwickelt haben. Klug gelöst wurde die Besetzung der Medea: Ein roter Fächer symbolisierte die Figur, und die jungen Spielerinnen wechselten sich ab, so daß sich niemand in die Statisterie abgedrängt fühlen mußte und die ver-

schiedenen Seiten der Medea durch den Rollenwechsel konkret verdeutlicht wurden. Die distanzierte Spielhaltung der Jugendlichen, die der Form und dem Inhalt geschuldet war, überzeugte, wenngleich dadurch auch eine gewisse „Bravheit“ zum Tragen kam. Hier hätte man sich noch mehr Mut und Kraft für die Figuren gewünscht. Das jugendliche Publikum lauschte den Erzählungen sehr gebannt und belohnte die Braunschweiger Truppe mit rhythmischem Klatschen.



„Halb sechs“

Um 20. 00 Uhr war „Halb sechs“ an der Reihe: Die Jugendtheatergruppe des *Schnürschuhtheaters* aus Bremen unter der Leitung von Claudia Strauß zeigte eine Szenencollage zum Thema Zeit.

Eine Bank mit zwei grünen Stühlen steht in der Mitte der Bühne, ein Klavier ist auf der linken Bühnenseite plaziert, nicht dezent, sondern integriert in das Bühnenbild. Vervollständigt wird das Bild von einem blätterlosen Baumstamm und einem großen weißen mit Graffiti besprühtem Mülleimer, aus dem der Abfall quillt. Die Bühne ist in rotes Licht getaucht, Laurie Anderson ertönt, und die 6 Mädchen, die auf dem Bühnenboden im Kreis hocken, beginnen sich langsam zu bewegen. „Himmel und Erde“ heißt der Einstieg in die Collage. Aus dem wabernden und

Das Theatermenü

zuckenden Knäuel auf dem Boden, wachsen langsam die Gestalten und stehen zum Schluß als Persönlichkeiten auf der Bühne. Und nun kann's richtig losgehen: Die unterschiedlichsten Menschen treffen sich an der Bank, in schnellem Tempo kommen und gehen die Menschenmassen vorüber, und der verwunderte Zuschauer schaut nochmals auf den Programmzettel, um sich zu vergewissern, daß tatsächlich nur 6 Mädchen mitspielen. Absurde Geschichten werden erzählt, wie z. B. die Geschichte mit dem Reißverschluß: Ein in schwarz gekleideter Mensch mit buntem Streifenschal und verwegener Fliegerbrille murmelt vor sich hin und begegnet einem Mädchen mit einer Reißverschlußjacke, die gedankenverloren an ihm herumstelt und den Menschen mit Fliegerbrille dadurch aus der Fassung bringt. Ein Kabinettstückchen war der Steptanz von Julia Krahn, die mit Esprit und Ausstrahlung über die Bühne fegte.

Die stärksten dramatischen Szenen wurden durch „Andi und Anshi“ erzählt, gespielt von Julia Krahn und Claudia Böttcher, die eine sehr genaue Figurenzeichnung ablieferten. Das Thema Zeit und der dadurch thematisch angekündigte und gewünschte Zusammenhang zwischen den einzelnen Szenen war allerdings nicht so leicht zu entdecken. Insgesamt überzeugte die Gruppe durch ihr intensives Zusammenspiel und durch die Genauigkeit, mit der die Szenen gearbeitet waren.

Den Abschluß des Treffens bildete die facettenreiche Workshop-Präsentation, in der alle Jugendlichen kurze Arbeitsergebnisse ihrer Fortbildung zeigten. Tanz, Musikeinlagen, Gesang, Clownereien und szenisches Spiel zum übergreifenden Thema *Füttere mein Ego* wurden in einer fast zweistündigen Collage dargeboten.

Das 8. Bundestreffen der Jugendclubs an Theatern hat auch in diesem Jahr wieder bewiesen, wie vielfältig, spannend und unterhaltsam die Jugendclubarbeit an professionellen Theatern sein kann. Man darf auf das nächste Bundestreffen in Dresden 1998 sehr gespannt sein.

Anschrift der Verfasserin:

Baluschekstr. 6
01159 Dresden

„Füttere mein Ego in Senftenberg“

Ich-Welten von Jugendlichen als Workshop-Thema

von Marlis Jeske

Das Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ stand in jedem Jahr unter einem Motto, und zwar unter einem inhaltlich geprägten Motto. Andere Möglichkeiten, einem regelmäßig statt-

findenen Festival ein Thema und einen Schwerpunkt zu geben, wäre etwa, nach bestimmten Theaterformen zu schauen, wie es z. B. das „Schultheater der Länder“ mit Titeln wie Stra-

Füttere mein Ego in Senftenberg

Senftheater, Experimentelles Theater, Theater und Musik praktiziert, auch könnte man nach Arbeitsweisen wie dem Inszenieren klassischer Stoffe oder Eigenproduktionen schauen. Dieses Treffen hat sich bewußt für das inhaltliche Motto entschieden, um eine Thematik in den Vordergrund zu stellen, die für die teilnehmenden Jugendlichen zu dem jeweiligen Zeitpunkt von Bedeutung ist.

Bei der Auswahl der Aufführungen findet das Motto keine Berücksichtigung. Denn eine wesentliche Voraussetzung für die Vorbereitungsgruppe des Treffens ist der gemeinsame Wille, die ganze Bandbreite der Arbeit vorzustellen. Alle Themen sind möglich! Aus den thematischen Schwerpunkten, die sich bei den Aufführungen des diesjährigen Festival abzeichneten und aus dem Themen, die in den Aufführungsgesprächen relevant waren, ergibt sich das Motto des nächsten Jahres. Aber nicht nur inhaltlich ist alles möglich, auch formal-ästhetisch und methodisch sollen möglichst viele qualitätvolle Ansätze gezeigt werden. So soll bewußt das selbsterarbeitete, authentische Stück neben der literarischen Szenencollage und der Textadaption eines Klassikers stehen. Ebenso sind Musiktheaterelemente genauso erwünscht wie Sprechtheater, reines Bewegungstheater oder Experimente mit Videoeinblendungen. Bei der Auswahl der Aufführungen sind also Qualität, das Bemerkenswerte und Anregende sowie das Neuartige und Mutige ausschlaggebend, nicht das Motto des Treffens.

Wozu dient das inhaltliche Motto dann?

Vor allem ist das Motto die gemeinsame Grundlage für die Arbeit in den Workshops für Jugendliche. Alle Workshopleiter(innen) werden gebeten, ihren Workshop inhaltlich nach dem Motto auszurichten. Grundprinzip bei der Auswahl der Workshopleiter(innen) ist, dass sie am Theater praktizierende Künstler(innen) sind, die bei ihrer Arbeit auch schon Erfahrungen mit jugendlichen Amateuren sammeln konnten. So setzt sich dann in einem Workshop ein(e) Tänzer(in), ein(e) Autor(in), ein(e) Musiker(in), ein(e) Schauspieler(in) oder ein(e) Regisseur(in) mit dem gleichen Thema auseinander. Für die

Jugendlichen, die an den Workshops nicht in ihren Gruppen, sondern nach Neigung teilnehmen, ergibt sich dennoch ein gemeinsamer Zusammenhang. Besonders bei der Präsentation der Workshopergebnisse zeigt sich so eine faszinierende und anregende Breite an Möglichkeiten, sich mit dem gleichen Thema künstlerisch auseinanderzusetzen.

Was bedeutet das diesjährige Motto?

Angeregt zu diesem Thema wurde die Vorbereitungsgruppe auf dem letzten Bundestreffen in Stuttgart, wo die Hamburger und die Berliner Aufführung dadurch auffielen, daß beide Gruppen explizit zu den „Ich-Welten“ von Jugendlichen gearbeitet hatten. Dabei wurden die Unterschiede und auch die Gemeinsamkeiten der „Ich-Welten“ west- und ostdeutscher junger Menschen deutlich. Die Hamburger Aufführung trug sogar den Titel „Ich“. Wer auf eine Bühne tritt, will sich zeigen! – manchmal nur versteckt hinter der Rolle und den Worten einer anderen Person. „Füttere mein Ego“, diese Textzeile aus einem Song der „Einstürzenden Neubauten“ bietet die Möglichkeit, sich ganz ausdrücklich mit dem eigenen unverwechselbaren Ich und den Konflikten, die jeder mit seinem Ich hat, auseinanderzusetzen. Der Satz beinhaltet auch das ungenannt bleibende Du und die anderen. Von denen es sich abzugrenzen gilt, um sich zu finden, und nach deren Nähe sich dennoch jeder sehnt. Theaterarbeit ist eine Arbeit in der Gruppe, in der diese Reibung mit anderen stets stattfinden kann. Heute ist alles so knallbunt und auffällig, daß man gar nicht mehr weiß, wie auffällig man eigentlich sein muß, um aufzufallen. Die Suche nach dem eigenen „Ich“, die Konflikte mit dem „Ich“, das Zeigen der eigenen „Ich-Welten“, aber auch das Abgrenzen gegen das „Du“ und die anderen und die gleichzeitige Sehnsucht nach den anderen, nach Nähe und Stärkung, die bange Bitte: „Füttere mein Ego“ – dies alles gehört zum Motto des diesjährigen Bundestreffens.

Anschrift der Verfasserin:

Satoriusstr. 6
22767 Hamburg

SENF DAZU

oder: Wie uns das Treffen gefallen hat

Alex, Anne u.a.

Sebastian, Senftenberg:

„Es gefällt mir richtig gut! Wir haben zwar wenig Schlaf, aber unheimlich viel Spaß. Ich hatte einen wunderschönen Workshop, und ich freue mich auf die Fete heute abend.“

Anne, Bremen:

„Die Aufführungen haben mir sehr gut gefallen. Aber ich find's ein bißchen blöd, daß hier immer so geschlossene Gruppen waren. Man hat nicht so den Kontakt zu anderen Gruppen gekriegt.“

Karla Dyck:

„Ich fand das Bundestreffen ganz toll. Es hat alles geklappt, und ich hab das Gefühl, alle hatten gute Laune. Hier konnte man viel sehen, man konnte viel lernen. Ja, ich denke das war 'ne tolle Sache.“

Silke und Margrit, Braunschweig:

M: „Die Aufführungen waren klasse, die Workshops waren eigentlich auch fast alle recht gut. Was mir nicht so gefallen hat, waren die Führungsgespräche.“

S: „Ich fand, da konnten keine richtigen Diskussionen zwischen den Spielern und den anderen Leuten entstehen, weil der Intendant gleich dazwischengebrabbelt hat, um alles irgendwie abzu-dämpfen.“

Janna, Braunschweig:

„Ich hab ja sowas noch nicht mitgemacht und es ist mal was anderes. Ich find's einfach klasse.“

Hans-Eckhardt Wenzel, Berlin:

„Es war sehr schön, aber für die Jugendlichen ist es sehr anstrengend gewesen. Viele sind am Ende ihrer Kräfte. Man hätte wahrscheinlich einen Sauna- oder Rubetag einschieben sollen, damit das alle durchhalten. Einen Tag länger wäre vielleicht auch schön gewesen. Das Arbeiten mit meiner Gruppe hat großen Spaß gemacht. Ich habe viel von ihnen gelernt und sie vielleicht auch ein bisschen von mir.“

Ralf Oehme, Leipzig:

„Ich hab' das Gefühl, daß ich ausgelaugt worden bin. Ich hab' das Gefühl, daß ich mit Vampiren zu tun gehabt habe, die mir die ganze Energie ausgesaugt haben. Mir ging's gar nicht so gut, wie Hans-Eckhardt Wenzel, der sogar Energie zurückgekriegt hat.“

Tina, Zeitz:

„Am Anfang hat's mich erstaunt, daß das Programm so vollgestopft ist. Es wird viel angeboten, und man möchte sich irgendwie alles angucken, aber man braucht auch Zeit für sich selber. Von dem Workshop war ich ein bisschen enttäuscht.“

Tessie, Zeitz:

„Lustig. Ein bisschen wenig Schlaf, aber dafür kann ich ja auch nichts.“

Jens, Zeitz:

„Ich find's berauschend.“ (Ist gerade aufgewacht!)

Frederike, Senftenberg:

„Mir hat das Treffen ganz wunderbar gefallen. Die Atmosphäre ist ganz toll und überhaupt finde ich es schön.“

Isabelle, Mannheim:

„Es hat mir eigentlich bisher sehr gut gefallen. Die Diskussionen nicht so, weil ich denke, daß man Laienschauspieler nicht wie Profis kritisieren kann.“

Alex, Nordhausen:

„Ich glaub', ich werd' Frau Gisela vermissen!“

Jugendclubs an Theatern machen Geschichte(n)

Ein kurzer Abriß der Treffen 1990 - 1997

Herbert Enge

In den achtziger Jahren wurden an einigen bundesdeutschen Staats-, Stadt- und Landestheatern Jugend- und Schülerclubs ins Leben gerufen. Neu und besonders an diesen Einrichtungen war, daß Jugendliche unter Anleitung und in Auseinandersetzung mit Theater-Profis selbst Theater machten. Der Intendant und Regisseur Hans-Günther Heyme hatte damit in Köln und Stuttgart begonnen, indem in seinen Inszenierungen Schüler neben Schauspielern mitwirken konnten.

Am Hamburger Thalia Theater entstand 1986 unter der Intendanz von Jürgen Flimm der Thalia-Treffpunkt, der seitdem besonders jungen Leuten ein breitgefächertes Programm bietet. In mittlerweile mehr als 20 Projekten, Workshops und Theatergruppen können Jugendliche sich gemeinsam mit Profis praktisch mit Theater auseinandersetzen. Auch am Schauspiel Frankfurt gibt es eine zeitliche und personelle Kontinuität. Hier werden in einer Spielzeit ein bis zwei Pro-

duktionen im regulären Repertoire bis zu 30 mal gespielt. Darüber hinaus hat es in den achtziger Jahren an einzelnen bundesdeutschen Theatern Projekte mit Jugendlichen gegeben.

An den Theatern der ehemaligen DDR hatten die Jugendclubs eine längere Tradition. Sie waren seit den 60er Jahren in erster Linie Diskutierclubs, einige wenige erarbeiteten auch kleine Szenenfolgen, die jedoch zumeist intern gezeigt wurden.

Zeitgleich mit der Ausrichtung des ersten Festivals „Jugendclubs an Theatern“ 1990 am Hamburger Thalia Theater erfolgte die Aufarbeitung dieser Jugend-Theaterszene, die sich in den darauffolgenden Jahren sprunghaft verbreitete. Im Westen wie im Osten Deutschlands entwickelten sich an zahlreichen Theatern ständig arbeitende Jugendclubs wie auch zeitlich begrenzte Theaterprojekte, die meist von speziell dafür

Jugendclubs an Theatern machen Geschichte(n)

engagierten Theaterpädagogen, Jugendreferenten etc. betreut und geleitet wurden.

Grundsätzlich hat sich seit den Anfängen *nicht* viel geändert: Einzelprojekte oder kontinuierliche Theaterarbeit mit Jugendlichen, Inszenieren oder Arbeit mit literarischen Vorlagen oder selbstentwickelte Szenenfolgen, aber auch die Herstellung von Theaterplakaten, Bühnenbildmodellen, Programmheften, Theaterzeitungen oder Beiprogramme zu Inszenierungen des Theaters – das alles gehört zu der Arbeit von Jugendclubs an Theatern. Die Zielsetzungen der Arbeit unterschieden sich wie das Theaterverständnis und/oder die theaterpädagogische Ausrichtung der jeweiligen Jugendclub-Leiter.

Bei den ersten beiden Treffen am Thalia Theater ging es um die Darstellung der Jugendclubarbeit allgemein. In Fachtagungen wurden das „neue Phänomen“ (1990) und bei „Hüben und Drüben“ (1991) die Unterschiede und der Austausch BRD - DDR erörtert. Bei dem Treffen 1992 in Hamburg wurden Arbeitsweisen von europäischen Theatermachern vorgestellt, wobei aufgrund der damals fehlenden Finanzierung durch das Bundesjugendministerium keine ausländischen Gastspiele eingeladen werden konnten.

Ab dem 4. Treffen 1993 am „Schnawwl“ Mannheim verfolgten die Festivalmacher spezifische Fragestellungen der Jugendtheaterarbeit. Beim 93er „Blick zurück nach Deutschland“ widmeten sich einige Jugendclub-Gastspiele, Diskussionsrunden und das Fach-Symposium der Frage nach

Gewalt und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen und „wie im Theater darauf zu reagieren“ sei. Die inhaltliche Ausrichtung der folgenden Treffen lassen sich gut an den jeweiligen Motti ablesen, wobei sich nur die Workshops der Jugendlichen an dem Thema orientierten, während wie in den Vorjahren Jugendclubs aufgrund von inhaltlicher und formaler Qualität zum Festival eingeladen wurden: 1994 Theater Nordhausen: „Spielarten für die Zukunft“; 1995 Thalia Theater Halle: „Utopien unerhört“; 1996 Theater im Zentrum Stuttgart: „Har/mo/nie“; 1997 Neue Bühne Senftenberg: „Füttere mein Ego“.

Während in den ersten vier Jahren Fachtagungen bzw. Symposien für Theatermacher die Jugendclubtreffen begleiteten, gibt es seit 1994 in Nordhausen in Workshops auch für die „Erwachsenen“ die Möglichkeit der praktischen Begegnung und des Austausches; dabei steht zu meist die spielerische Reflexion der gesehenen Inszenierungen im Vordergrund.

Fast 60 Aufführungen sowie 14 Arbeitsdemonstrationen und „Einblicke in die Arbeitsweise“ und Hunderte jugendliche Festival-Teilnehmer und Tausende Zuschauer während der 8 Festivals sind eine stolze Bilanz, die hoffen läßt, daß es auch nach dem Bundestreffen 1998 in Dresden weitere Jugendclub-Festivals geben wird.

Anschrift des Verfassers:

Wohlers-Allee 16
22767 Hamburg

Ständige Konferenz SPIEL und THEATER an den Hochschulen

Hans Bollmann

Vom 20. bis 22. Juni 1997 trafen sich Lehrende aus Hochschulen des gesamten Bundesgebietes an der Universität Hamburg, um Fragen der Hochschulausbildung in SPIEL- und THEATERpädagogik zu diskutieren. Eingeladen hatte die Ständige Konferenz SPIEL und THEATER an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.

Zur Erinnerung: Die ‚Ständige Konferenz‘ ist ein Zusammenschluß von Lehrenden des Bereiches SPIEL und THEATER aus Universitäten, Künstlerischen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen. Jeweils für ein Jahr wird von einem ‚Sprecher‘/einer ‚Sprecherin‘ die Arbeit koordiniert und zugleich das Jahrestreffen vorbereitet. (Vgl. auch die früheren Berichte in dieser Zeitschrift, Heft 23/24/25, S. 111, und Heft 26, S. 61.)

Nach Entscheidungen auf den Jahrestreffen 1996 und 1997 sind als ‚Ziele und Aufgaben‘ formuliert:

- die inhaltliche Weiterentwicklung von SPIEL und THEATER theoretisch - empirisch - didaktisch - methodisch voranzutreiben
- die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung SPIEL und THEATER zu fordern und zu fördern
- den Arbeits- und Erfahrungsaustausch für SPIEL- und THEATERpädagogen zu ermöglichen
- SPIEL- und THEATERarbeit in außerhochschulischen Einrichtungen (Kindergärten, Schulen, Theater, Jugendzentren, Erwachsenenbildungsstätten) zu initiieren und zu unterstützen
- hochschuldidaktisches und hochschulpolitisches Engagement für die Erhaltung der Kultur als wichtigem Lebenselement von Hochschulen zu entfalten
- bildungs-, wissenschafts- und kulturpolitisch die Bedeutung von SPIEL und THEATERpädagogik zu vermitteln und sich für ihre Anerkennung einzusetzen

Die ‚Ständige Konferenz‘ existiert seit 1994 (Gründungstreffen an der Uni Leipzig). Es folgten ein Treffen an der HdK Berlin (mit Strukturentscheidungen) sowie die Jahrestreffen 1995 an der Uni Greifswald (Thema: Ausbildungsgänge) und 1996 an der FH Wiesbaden (Thema: Fachhochschulen).

Nach Hamburg 1997 sind in Vorbereitung:

1998 FH Potsdam, Thema: Neue Konzepte und Strategien der Vermittlung an Hochschulen (verantwortlich: Hanne Seitz)

1999 PH Ludwigsburg: SPIEL und THEATER in der Lehrerbildung (verantwortlich: Jürgen Belgrad)

und voraussichtlich:

2000 Uni Hannover: Europäisches SPIEL und THEATER (verantwortlich: Florian Vaßen)

Das Hamburger Treffen '97

Auf dem diesjährigen Treffen an der Universität Hamburg fand der interne Arbeits- und Erfahrungsaustausch vor allem über ‚Statements aus eigenen Arbeitszusammenhängen‘ und in Arbeitsgruppen statt. (Daneben allerdings auch während einer ausgedehnten Fahrt auf der Unterelbe mit gechartertem Schiff.)

Bei den ‚Statements‘ reichten die Anregungen vom großen Projekt als Arbeits- und Vermittlungsform der Theaterpädagogik („Faust II“ an der Uni Hildesheim, mit 100 Studierenden und sechs Dozenten) bis zur Wirkung flexibler, in Prozesse eingreifender Theateraktivitäten innerhalb von Institutionen (Theater der Versammlung, Uni Bremen). In den Arbeitsgruppen ging es um spezifische Fragestellungen zu Forschung und Serviceleistungen, Lehramtsstudiengängen, Fachhochschulen („Theaterpädagogik – Kunstgriff zwischen sozialer und ästhetischer Praxis?“).

Einen besonderen Schwerpunkt gab es im abschließenden Kolloquium mit „SPIEL und THEATER in der Schule“. Dabei wurde die politisch-administrative Position durch den Staatsrat der Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg („Staatsrat“ steht in Hamburg für „Staatssekretär“), Hermann Lange, vertreten. Es folgten Impuls-Referate, deren Titel meist schon den informierenden oder relativierenden oder Impuls von außen gebenden Akzent innerhalb des Diskussionszusammenhangs deutlich werden lassen:

- Das Bild eines ‚Theaterlehrers‘/einer ‚Theaterlehrerin‘ aus curricularer Sicht (Ulrike Hentschel)
- Zur Situation des Darstellenden Spiels an den Schulen Hamburgs (Wulf Schlünzen)
- Ein Schulfach ‚Darstellendes Spiel‘ in (halber) Außenansicht (Helmut Tschache)
- Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozessen (Maria Peters)
- Unterricht als Inszenierung (Arno Combe)
- Interdisziplinäre ästhetische Praxis? Aspekte und Konsequenzen für die Institutionen Uni und Schule (Birgit Jank und Gerd Koch, aus Zeit-

Ständige Konferenz SPIEL und THEATER an den Hochschulen

gründen nicht mehr referierend vor-, sondern schriftlich nachgetragen.)

Von den Tagungsbeiträgen werden im folgenden zwei in erheblich gekürzter Form wiedergegeben, und zwar solche Beiträge, die geeignet sein können, erweiterte Sichtweisen in unserer Diskussion zu begünstigen, weil sie von grenzüberschreitenden Ansätzen ausgehen. Die Referenten sind Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg aus den Arbeitsbereichen Schulpädagogik (Arno Combe) bzw. Kunstpädagogik (Maria Peters). Außerdem soll der Beitrag von Staatsrat Hermann Lange in Auszügen wiedergegeben

werden. (Hermann Lange war übrigens vorher Staatsrat der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.) Seine Rede wie seine späteren Diskussionsbeiträge enthielten eine Reihe von anregenden Details, die in der Diskussion um Darstellendes Spiel/Theater als Schulfach sowie als Studiengang in der Lehrerbildung bedenkenswert erscheinen.

Anschrift des Verfassers:

c/o Universität Hamburg
FB Erziehungswissenschaften
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

Statement

aus Anlaß des Kolloquiums „Spiel und Theater in der Schule“

Hermann Lange

Diese Rede hielt Herrmann Lange in Hamburg am 21. Juni 1997

Sehr geehrter Herr Bollmann,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

*Die Pfosten sind, die Bretter aufgeschlagen,
Und jedermann erwartet sich ein Fest!*

So passend es sein mag, eine Veranstaltung wie die heutige mit dem Vorspruch auf dem Theater aus dem „Faust“ zu beginnen, so sehr muß ich Ihre mögliche Hoffnung auf ein Fest gleich am Anfang enttäuschen. Dies nicht nur deswegen, weil ich Ihnen kein Festgeschenk – etwa in Form des Angebots einer grundständigen Ausbildung für ein Schulfach „Darstellendes Spiel“ – überreichen kann, sondern auch deswegen, weil ich mich im Grunde wenig kompetent fühle, zur Erhellung Ihrer Probleme bemerkenswerte oder gar neue Gedanken beizutragen.

Damit stellt sich (...) die interessante Frage, was die (...) Probleme eigentlich in den Wahrnehmungshorizont von Politik und Administration rückt und wie diese zu ihren Entscheidungen kommen. Ohne daß ich den Versuch machen will, diese Frage hier zu beantworten, liegt es nahe, anzunehmen, daß die Antwort auch damit zu tun hat, wie die Prozesse der Selbstdarstellung und der Bedeutungsvermittlung der betroffenen Fächer und Fachgebiete inszeniert werden.

Grenzen meiner Kompetenz ergeben sich zugleich daraus, daß ich als Vertreter des Wissenschaftsressorts von den aufgeworfenen Fragen, insofern sie auch mit Forschung und Lehre an der Universität zu tun haben, betroffen bin, aber letztlich nicht als Hauptakteur auf diesem Feld gelten kann. Wichtig (...) wäre die Position des Schulressorts zur Klärung des Stellenwertes von

darstellendem Spiel, Theater und Bewegung in der Schule. Sie hätte in gewisser Weise als Vorgabe und Bezugspunkt dessen zu gelten, was in den Hochschulen geschieht. Frau Senatorin Raab, die hier eigentlich heute hätte sprechen wollen, ist jedoch leider verhindert.

Thema des Statements der Schulsenatorin sollte nach dem ausgedruckten Programm die gegenwärtige „Bildungspolitische Situation“ sein. Es wäre schwer, diese Situation hier umfassend zu kennzeichnen. Ich muß mich deshalb auf wenige Aspekte beschränken und nenne hierzu folgende: 1. Budgetenge, 2. Leistungsorientierung, 3. Entideologisierung und 4. Generationswechsel. Der Ordnung entspricht es (...) mit der Nummer 1 anzufangen. Die Frage nach dem Geld gilt ja auch unter Pädagogen häufig als die eigentlich pädagogische.

1. Budgetenge

Die Situation der öffentlichen Haushalte ist bekannt. Für die Schulen bedeutete dies bisher – entgegen einer verbreiteten Wahrnehmung – noch keine Stellenstreichungen, wohl aber die Versorgung wachsender Schülerzahlen mit einer gleichbleibenden Zahl von Lehrern und allen daraus folgenden schwierigen schulorganisatorischen Konsequenzen.

Mittelkürzungen (...) bedeuten aber, daß die in der Vergangenheit gegebene Möglichkeit, Neues immer aus einem Zuwachs an Mitteln machen zu können und Vorhandenes unangetastet zu lassen, nicht mehr gegeben ist. Dies schafft neue Konfliktlinien innerhalb der Institutionen. Es könnte aber auch bedeuten, daß Innovationsnotwendigkeiten ernster genommen werden und eine grö-

ßere Chance der Wirksamkeit haben, weil die Institutionen insgesamt sich zu ihren Innovationsabsichten bekennen müssen und sie nicht mehr nur als neues Pflänzlein am Rande dulden können. Innovation kann künftig nicht mehr erst dann passieren, wenn zuvor gesichert ist, daß alles so bleiben kann, wie es ist.

2. Leistungsorientierung

Ein durchgängiges Thema der bildungspolitischen Diskussion, das – wenn ich recht sehe – auf allen Seiten des politischen Spektrums Zustimmung findet, ist das der Betonung von Leistung und der ihr vorausgehenden Anstrengungsbereitschaft. Nun brauchen Sie keine Sorge zu haben, daß ich mich bei der Betonung dieses auch von mir akzeptierten Aspekts auf einen vordergründig technokratischen Leistungsbegriff reduzieren ließe oder einer thematischen Verengung des Fächerkanons auf kognitiv orientierte traditionelle Schulfächer das Wort redete.

Ich halte z.B. die in der neuen Oberstufenvereinbarung der KMK unter dem Aspekt einer Sicherung der Studierfähigkeit vorgenommene Akzentuierung von Deutsch, einer Fremdsprache und Mathematik für richtig, glaube aber, daß man viel zu kurz griffe, wenn man dies nur unter dem Aspekt der traditionellen Schulfächer und nicht der damit angesprochenen Kompetenzen verstehen würde. (...) Dies setzt natürlich voraus, daß die Lehrer Sprache auch in all diesen anderen Fächern ernst nehmen.

Die Akzentuierung der genannten Aspekte darf auch nicht dahin verstanden werden, daß es mit Deutsch, Fremdsprache und Mathematik weitgehend sein Bewenden haben könnte. Ganz entschieden gehört z.B. auch die ästhetische Bildung weiterhin zum unverzichtbaren, bisher noch nicht hinreichend erfüllten Auftrag der Schule. Damit kommen richtigerweise auch spielerische Aspekte in den Horizont von Schule und Lernen.

Zugleich aber ist unverkennbar, daß für den musischen Bereich zumal dann, wenn es um Abiturfächer geht, vor dem Hintergrund der Betonung des Leistungsgedankens Legitimationszwänge entstehen. Mit dem „Hüpf-, Sing- und Malabitur“ wäre es nicht getan. Musische Bildung und Leistung schließen einander nicht aus. Auch hier geht es um Anspruchsniveaus und die Anstrengung ihrer Erfüllung. Dies kann im musischen Bereich sogar viel schwieriger und anstrengender, aber auch in der Breite der einzubeziehenden Aspekte viel „bildender“ sein als die simple Erfüllung eines vorgegebenen Stoffkanons in einem reinen Lemfach. Freilich: Es geht nicht allein darum, plausible Konzepte zu haben. Bewähren muß sich vor allem auch die Praxis. (...)

Darstellendes Spiel z.B. erschöpft sich nicht in dem individuellen Leistungsbeitrag; er ist vielmehr integraler Bestandteil des Arbeitsergebnis-

ses einer Gruppe. Individuelle Leistung ist nicht an der Zahl „richtig“ gelöster Aufgaben zu messen, sondern an der spezifischen Qualität des Produktes. Auch das „Scheitern“ an dem, was man sich vorgenommen hat, schließt eine Leistung nicht aus.

3. Entideologisierung

Das Gegenteil von „gut“ ist „gut gemeint“, so sagt, glaube ich, Gottfried Benn. Wir dürfen uns in der Schule – wie natürlich auch der Hochschule – mit „gut gemeint“ nicht länger begnügen. Es reicht nicht mehr, in mehr oder minder geschickter Weise idealisierend darzustellen, was man will. Man muß auch ehrlich und empirisch genau und belastbar klären, was man erreicht, und untersuchen, wo ggf. die Ursachen eines möglichen „Scheiterns“ liegen. Sie liegen keineswegs immer nur im fehlenden Geld. Aus der Erkenntnis des Nichterreichens von Zielen sind Konsequenzen zu ziehen. Diese Bereitschaft zur empirischen Genauigkeit will ich mit dem Begriff der Entideologisierung bezeichnen. Ich glaube, daß hier gerade im Bereich des Bildungswesens durchaus ein Nachholbedarf besteht. (...)

Gerade für die künstlerischen Fächer und Lernbereiche kann die Gefahr besonders groß sein, daß die verbale Beschreibung von Konzeptionen und die Realität des Geschehens in Schule und Unterricht auseinanderklaffen. (...)

4. Generationswechsel

In den Einrichtungen des Bildungswesens steht in den nächsten 15 Jahren, bedingt durch die gegenwärtige Altersstruktur des Lehrpersonals, ein überproportionaler Personalwechsel bevor. Er wird in den Hochschulen früher erfolgen als in den Schulen. (...) Neue Lehrerinnen und Lehrer, die die ausscheidenden Kräfte in der Zeit nach der Jahrtausendwende ersetzen sollen, beginnen jetzt mit ihrer Ausbildung. Deshalb ist die Frage, wie und auf welche Ziele hin sie ausgebildet werden sollen, ein sehr relevantes Thema. Die Diskussion über eine Neuordnung der Lehrerausbildung muß vor diesem Hintergrund geführt werden. Sie ist dringlich, hat aber offenbar erst in Ansätzen begonnen.

II.

Natürlich hätte ich vor diesen Ausführungen zur allgemeinen bildungspolitischen Situation ein Bekenntnis zur Bedeutung des „Darstellenden Spiels“ für Schule, Unterricht und Bildung ablegen müssen. Ich habe dies versäumt und hole dies hier mit jeder nur denkbaren positiven Bekräftigung nach. Dabei geht es mir um mehrere Aspekte.

1. Wichtig ist das „Darstellende Spiel“ in dem umfassenden Sinne von Theater, Bewegung, Tanz und Spiel auf allen Ebenen der Schule. Es muß

Bewegungen im Dazwischen

Gegenstand von Erkenntnis wie von eigenem Handeln sein. Dies hier eigens begründen zu wollen, hieße Eulen nach Athen tragen zu wollen. Ich will deshalb – ohne Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit und nur um zu zeigen, daß ich es ernst meine – einige Stichworte nennen.

Darstellendes Spiel ist eine wichtige Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten durch den Rückgriff auf eine Ursprünglichkeit von Empfindung und Ausdruck. (...) In der spielerischen Darstellung entsteht eine Welt der Bilder und Gegenbilder, die das, was ist oder was sein könnte, zur Sprache bringen. In ihnen geschieht die Aneignung des Fremden und die Verfremdung des eigenen. Dies kann einen spezifischen Beitrag zur Bearbeitung drängender Probleme und Konflikte leisten. Das Erlebnis, dies gemeinsam mit anderen zu tun und auf sie hören und reagieren zu müssen, wir nennen es bekanntlich „soziales Lernen“, hat einen eigenen pädagogischen Wert. Pädagogisch wichtig ist auch die Notwendigkeit, sich zu überwinden und anderen zu präsentieren und dabei lustvoll mit Kopf, Hand und Herz zu arbeiten, auch wenn dieses gelegentlich voller Lampenfieber pocht. Die Konsequenzen daraus sind auf allen Schulstufen in unterschiedlicher Weise zu ziehen, in der Grundschule anders als in der Sekundarstufe I oder in einem Leistungskurs „Darstellendes Spiel“ auf der Sekundarstufe II.

2. Ich akzeptiere zweitens den allgemeineren Begriff der „Theatralität“ als einer kulturwissenschaftlichen Grundkategorie, bei der – wie Florian Vaßen unlängst (im Editorial zu Heft 27 der Korrespondenzen) schrieb – Begriffe wie Rolle, Inszenierung, Szene, Kostüm, Schauspiel, Zuschauer als „heuristisches Prinzip“ zur Untersuchung theatraler Prozesse auf den verschiedensten gesellschaftlichen Ebenen über das Theater im engeren Sinne hinaus z.B. bei Festen, Zeremonien, Spielen, politischen Veranstaltungen, in den Medien usw. eingesetzt werden. Diese Kategorien sind überall dort wichtig, wo es um menschliches Handeln oder auch die Darstellung der Mehrperspektivität in der Beurteilung von Sachverhalten geht. Dies kann in Fächern wie Geschichte, Religion und Politik ebenso wie in den Sprachen oder im Deutschunterricht von Bedeutung sein. Insofern geht es um eine Methode, die gewissermaßen quer zu den traditionellen Schulfächern steht und die daher vor allem auch in den davon betroffenen wissenschaftlichen Disziplinen aufgegriffen und in ihr Angebot einbezogen werden müßte.

3. Aus beidem folgt schließlich drittens, daß die Einübung von „Darstellung“ in dem hier gemeinten spezifischen Sinne auf allgemeine Kompetenzen zielt, die nicht nur für angehende Schauspieler und Regisseure wichtig sind, son-

dern die in vielen beruflichen Feldern Bedeutung haben. „Präsentation“ – aus der Sicht dessen, der präsentiert, wie aus der Sicht dessen, dem präsentiert wird – ist ein Aspekt, der in unseren Ausbildungen generell viel zu stark vernachlässigt wird. Sich mit ihm auseinanderzusetzen und sich darin zu üben, hat mithin einen wichtigen bildenden Inhalt. Er rechtfertigt es und läßt es auch bedeutungsvoll genug erscheinen, diesen Dingen einen großen Stellenwert auch in der Schule einzuräumen.

III.

Folgt aus alledem nahtlos, daß nichts dringender wäre als die Einführung eines echten Schulfaches „Darstellendes Spiel“ und insbesondere einer darauf bezogenen grundständigen Ausbildung? Ich bin darin – um es vorwegzunehmen – eher skeptisch, will aber Ihren Diskussionen und Ihrer Meinungsbildung nicht vorgreifen.

Zur Begründung meiner Skepsis komme ich auf die Bemerkung Gottfried Benns zurück, wonach „gut gemeint“ noch nicht heißt, daß etwas auch wirklich „gut“ ist. Niemand wird bestreiten, daß ein gelungenes „Darstellendes Spiel“ in der Schule eine wunderbare Sache ist und daß man alles tun müßte, um ihr Gelingen zu ermöglichen. Meine Frage ist indessen: Was sind die „Gelingensbedingungen“ hierfür? Ist es nicht zu lehrerhaft und ein wenig treuherzig gedacht, sich dabei in erster Linie auf den Aspekt „Lehramtsausbildung“ im Sinne fester Stoffkataloge und ihrer staatsexamensmäßigen Abprüfung zu konzentrieren? Ich bestreite damit nicht den Aspekt der notwendigen Qualifikation für diese Tätigkeit und der Möglichkeit und Notwendigkeit zu lehren und zu lernen, was erforderlich ist. Meine Frage ist aber, ob ein traditionelles Lehramtsstudium hierfür der einzige und beste Weg ist. (...)

Schließlich zeigen nicht wenige der Musiklehrer nach einigen Schuljahren das Bestreben, keinen Musikunterricht mehr geben zu müssen, sondern sich auf ihr „zweites Fach“ zu beschränken. Eine ähnliche Beobachtung macht man übrigens auch bei Religionslehrern, d. h. in einem anderen Fach, in dem es sehr auf die glaubwürdige Darstellung und das Einbringen der eigenen Person ankommt. Wir stellen in diesen sog. Mangelfächern immer wieder neue Lehrkräfte ein, weil uns die vorhandenen gewissermaßen unter den Händen verschwinden.

Dies alles wirft für mich eine Menge Fragen auf, auf die ich gerne eine Antwort wüßte, ehe ich einem eigenen Fach „Darstellendes Spiel“ in der Lehramtsausbildung das Wort reden könnte: Wer wählt aus welchem Grunde eine Lehramtsausbildung in den künstlerischen Fächern? Wie dauerhaft belastbar ist diese Fachwahl als Basis einer Lehrertätigkeit und was sind die spezifi-

schen Berufskarrieren der Betroffenen? Welche spezifischen Enttäuschungen erleben die Lehrer in den künstlerischen Fächern bei dem Übertritt in die Schulpraxis und welche Folgerungen ziehen sie daraus? Könnte es sein, daß hier für eine erfolgreiche Tätigkeit in der Schule mehrere Dinge zusammenkommen müssen, die sich in einer traditionellen Lehrerbiographie („aus der Schule in die Schule“) nicht einfach reihen lassen? Könnte es deshalb sein, daß andere Qualifizierungswege als ein traditionelles Lehramtsstudium und auch andere Formen der Kooperation mit Künstlern, die in anderen Praxis- und Erfahrungsbereichen wurzeln, eine bessere Basis für erfolgreiche Entwicklungen schaffen können, auch wenn Abläufe und Ergebnisse nicht dem tradierten Ideal des „Unterrichts“ entsprechen: Anständig vorbereitet, anständig nachbereitet, anständig gescheitert, weil die Kinder eben nicht so wollten? Handelt es sich bei dem „Darstellenden Spiel“ um etwas, das sich nur in besonderen Konstellationen wirklich entfalten wird und das daher als profilbestimmende Schwerpunktaktivität einer Schule eher in Betracht kommt denn als Regelangebot?

Was sind vor diesem Hintergrund die Erfahrungen aus dem „Hamburger Konzept“ einer Lehrerfortbildung interessierter und engagierter Kolleginnen und Kollegen und welche allgemeineren Schlüsse ließen sich daraus ziehen? Sind bei alledem die Konzepte und Erfahrungen bereits ausreichend geklärt, um Basis belastbarer struktureller Entscheidungen werden zu können?

Ich denke, Sie sollten versuchen, Antworten auf diese Fragen zu finden, um politische Entscheidungen zu ermöglichen. Dabei sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Letzteres gibt mir zugleich das Stichwort für die Schlußapothese:

*Laßt Phantasie mit allen ihren Chören Vernunft,
Verstand, Empfindung, Leidenschaft,
Doch, merkt euch wohl! nicht ohne Narrheit hören.*

Faust, Vorspiel auf dem Theater

Anschrift des Verfassers:

Der Staatsrat der Behörde für Wissenschaft
und Forschung Hamburg
Hamburger Str. 37
22083 Hamburg

Bewegungen im Dazwischen

Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozessen

Maria Peters

Als Kunstpädagogin und Erziehungswissenschaftlerin gilt mein Interesse den Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozessen.

Es sollen Sichtweisen und Handlungsstrategien herausgestellt werden, die die aktuelle Kunst – hier ist die Bildende Kunst, die Musik und das Theater gleichermaßen gemeint – selbst hervorbringt und die geeignet sind, neue Blicke auf pädagogische Prozesse zu eröffnen. Das Jahrestreffen der „Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen“ eröffnete in diesem Zusammenhang eine ‚Vermittlungssphäre‘ zwischen Schule und Hochschule, in der die praktische Erfahrung und die theoretische Besinnung beide auf ihre Weise interagierten.

Eine Beschäftigung mit aktueller Kunst macht deutlich, daß diese nicht mehr als ein bestimmbarer Formenkanon, sondern als ein offenes Handlungskonzept angesehen werden muß.

Aktuelle Kunst ist nicht Werk, sondern Prozeß ihrer Herstellung.

Die Vermittlung eines solch offenen Kunstbegriffs in Schule und Hochschule stürzt so manchen Pädagogen in arge Schwierigkeiten. Wäh-

rend einige Lehrer und Hochschullehrer resigniert eine grundsätzliche ‚Verunterrichtungsresistenz‘ von Kunst deklarieren und ästhetische Projekte nur in außerschulischen Feldern verwirklicht sehen, ist dagegen für andere Pädagogen, z.B. Arno Combe, Gunter Otto und Karl-Joseph Pazzini¹, gerade die Unkalkulierbarkeit, das Unheimliche und die Sperrigkeit der Kunst und der ästhetischen Erfahrung ein starkes Argument und eine Herausforderung, die Schule und Hochschule annehmen müssen.

Auf der Suche nach Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozessen trefte ich auf das Phänomen des Spiels. An ihm lassen sich strukturelle Eigenschaften aufzeigen, die man sowohl in künstlerischen wie pädagogischen Prozessen wiederfindet. Anhand einer inszenierten ‚Werkhandlung‘ von Studenten mit einer Arbeit des Künstlers Franz Erhard Walther soll dies im Folgenden anschaulich gemacht werden.²

Sechs Studenten erhielten innerhalb eines Seminars von mir ohne weitere Handlungshinweise ein ‚Stoffband‘ aus dem 1. Werksatz von 1968 von F. E. Walther, mit dem sie etwa 30 Minuten frei agierten (siehe Foto). Verabredet war, daß die Aktion von den beobachtenden wie von den

Bewegungen im Dazwischen

agierenden Studenten (nachträglich) schriftlich und zeichnerisch reflektiert wurde. Videoaufnahmen ergänzten die anschließende Auswertung. Erst die Handlungs- und Auswertungssituation zusammen bilden in der Künstlertheorie von F. E. Walther den ‚Werkprozeß‘, den ich ‚Bewegungen im Dazwischen‘ nenne.



Die Stoffband-Aktion

Die Aktion wurde bestimmt durch ein aus der Bewegung sich immer wieder neu herstellendes labiles Gleichgewicht, dessen Aufrechterhaltung allen Beteiligten höchste Konzentration und Körperbewußtsein abverlangte.

Alles was die Spielrahmung ausmachte, das Stoffband, der Ort, die Zeit, die individuellen Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken der Studenten, ihre Ausdrucksintention und ihre Sprache geriet im Spielgeschehen, also der tatsächlichen Handlung, in Bewegung. Der künstlerische Werkprozeß mit der Arbeit von F. E.

Walther läßt sich als eine experimentelle und offene Lernsituation bezeichnen, in der Augenblicke allgemeiner pädagogischer Relevanz sichtbar werden, die weit über den Bereich der Kunst hinaus weisen.

Es zeigt sich ein Prozeß ‚ästhetischer‘ Bildung, in dem individuelle Wahrnehmungen, Empfindungen und Vorstellungen in ihrer intersubjektiven Abhängigkeit als veränderbares und unkalkulierbares ‚Material‘ erfahren werden. Jenseits eindeutiger Bedeutungsverhältnisse erleben die Lernenden sich selbst und die Welt als vielgestaltig und zwischen-den-Ordnungen-seiend. Pädagogisch relevant sind dabei nicht nur die neu erschlossenen Sinnzusammenhänge, sondern auch das Entwickeln einer Aufmerksamkeit für den Sinnbildungsprozeß selbst.

Anmerkungen:

¹ siehe: A. Combe – Bilder des Fremden, Opladen 1992; G. Otto – Lernen und ästhetische Erfahrung. In: Koch, Marotzki, Peukert (Hrsg.) ‚Pädagogik und Ästhetik‘, Weinheim 1994; K.J. Pazzini – Replik auf einen Vortrag von Gunter Otto. In: Grünwald, Legler, Pazzini (Hrsg.) ‚Ästhetische Erfahrung...‘, Velber 1997.

² Weitere Überlegungen und Beispiele zu diesem Thema siehe: M. Peters – Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke. München 1996

Anschrift der Verfasserin:

Hirschgraben 42
22089 Hamburg

Unterricht als Inszenierung (Thesen)

Arno Combe

1. Von der ursprünglichen Wortbedeutung her meint Inszenierung das bewußt und methodisch kontrollierte auf die Erzielung einer Wirkung angelegte Gestalten eines Sachverhalts oder eines vorgegebenen Sinnzusammenhangs. Im Begriff der Inszenierung steckt also das Moment einer öffentlichkeitswirksamen Gestaltung, bei der ein Publikum für eine Sache erst zu gewinnen ist.

2. Der Gebrauch des Begriffs der Inszenierung in Zusammenhang mit Unterricht verweist zunächst auf einen eigentümlichen Zuwachs an Anstrengung im unterrichtlichen Handlungsfeld. Früher war klar, die Kinder hatten sich an die Schule anzupassen. Lehrer und Lehrerinnen waren Repräsentanten einer kulturellen Tradition, die sie keineswegs selbst legitimieren und subjektiv plausibel machen mußten. Heute ist der letzte Rest dieser gleichsam sakralen Aura weggeschmolzen. Er oder sie muß jetzt Produzent sein, muß Plau-

sibilität, Motivation und Bedeutsamkeit immer erst erzeugen. Die Voraussetzungen und die Plausibilitätsbasis für Unterricht allererst herstellen und immer wieder erneut sichern zu müssen, macht die Lehrtätigkeit heute so komplex, so verletzlich und so anstrengend.

3. Man kann zwar lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren. Lehre ist also Bühnenbau, in-Szene-Setzen, ein Herauskommen auf die öffentlichen Bühnen, um Gehör zu finden. Kann die Schule aber einen ähnlichen Reizlärm verursachen, wie beispielsweise die Medien, die ja das Angebot machen, täglich teilnehmen zu können an dem, was alle erregt? Und hat die heutige Schule in einer ‚nachaufklärerischen Konstellation‘, die durch eine Dauerpräsenz der medialen Öffentlichkeit und durch die Zugänglichkeit und Vervielfältigung von Informationen geschaffen wurde, nicht

Unterricht als Inszenierung

schon ihr Monopol auf Wissensvermittlung unwiderbringlich verloren? Kann der Lehrer oder die Lehrerin ihre einsame, intim-persönliche Arbeit, die Unterricht ist, angesichts neuer öffentlicher Wirkungsmöglichkeiten noch für gesellschaftlich relevant halten, zumal sich der Erfolg noch so gut gemeinter Intentionen des Unterrichts in einem anhaltslosen Raum sich summierender und überkreuzender Wirkungen zu verflüchtigen droht?

Auf das Moment der Öffentlichkeit im Begriff der Inszenierung anspielend, könnte man sagen, daß das zurückgezogene Arbeiten und die Scheu und Aufgeregtheit, sich vor anderen exponieren zu sollen, sich in einem Beruf, in dem es notorisch an feedback mangelt allzulange und unangefochten etabliert hat. Es wäre für das Selbstwertempfinden der Lehrerinnen und Lehrer gut, kleine Öffentlichkeiten aufbauen zu können, in denen man nach außen etwas vorzeigen und nach innen auf Resonanz treffen kann.

4. Aber das bedeutet nicht zwangsläufig, sich an gewissen Luftgeschäften des Entertainments zu beteiligen. Außerdem ist nicht jeder Lehrer ein Entertainer. Nicht jeder hat Arenaqualitäten. Das muß auch nicht sein. Die Befürchtung, daß dem professionellen pädagogischen Handeln durch massenmedial konstituierte Öffentlichkeiten Konkurrenz erwachse, kann nur gehegt werden, wenn das Besondere und die Logik pädagogischer Vermittlung und Verantwortung nicht konsequent genug bedacht wird. Bei genauer Betrachtung fehlt nämlich ein Spezifikum, das den entscheidenden Unterschied der medialen Vermittlung im Vergleich zur Praxis des Lehrerhandelns ausmacht. Es fehlt im Rahmen der medialen Vermittlung jener wandlungsbereite Mit- und Gegenspieler, der die Lernentwicklung eines Schülers oder einer Schülerin begleiten und die Anforderungen noch immer wieder neu justieren kann. Der Lehrer oder die Lehrerin repräsentiert also gegenüber dem Angebot der Medien eine

Möglichkeit der Erfahrung direkter Kommunikation, die Möglichkeit einer persönlichen Aufmerksamkeit durch einen lebendigen Menschen.

5. Wenn eben argumentiert wurde, daß nur zwischen leibhaftig und geistig sich zugewandten Personen sowie im eigenmächtigen Gebrauch der Dinge Bildung, die diesen Namen verdient, geschehen kann, so ist nicht zu übersehen, daß sich gerade im Unterricht viel Mechanisches über diese lebendige Erfahrung gelegt hat. Lehrer und Lehrerinnen wurden zum Stundenhalten ausgebildet. Dieses funktioniert allerdings nicht mehr oder nur mit großen Reibungsverlusten, wie wir kürzlich in einem Forschungsprojekt nochmals feststellen konnten (Combe/Buchen 1996). Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts deuten auch daraufhin, daß es einer bewußten Anstrengung bedarf, von diesem Stundenhalten Abschied zu nehmen und sich der gängigen Drift zur Belehrung zu widersetzen, ja sie überhaupt zu spüren. Lehr- und Lernfiguren, die vom ästhetischen Bereich herkommen, machen auf die Notwendigkeit der Kultivierung einer eigensinnigen Welt- und Selbstaufmerksamkeit aufmerksam, die im gängigen Methodenrepertoire zu kurz kommt. In der Orientierung an ästhetischer Erfahrung wird in Bildungsfragen ein Umdenken notwendig und möglich: Vorstellbar wird ein Interaktionsraum, in dem Kinder und Jugendliche mit ihren Selbstkundgaben erwünscht sind, in denen es gelingt, ihnen das Wort zu geben. Es ist ein Ort, wo sie ihre vielfältigen Fähigkeiten durch Teilnahme bilden und ihre Realität begreifend gestalten können. Ein solcher Unterricht könnte auf vielfältige Weise in die oft beschädigte Öffentlichkeit kulturell hineinwirken.

Anschrift des Verfassers:

c/o Universität Hamburg
 FB Erziehungswissenschaften
 Von-Melle-Park 8
 20146 Hamburg

Aktuelle Publikationen

Dokumentation der II. BuT- Tagung, Berlin

Im Oktober letzten Jahres fand die 11. Bundestagung des BuT e.V. im KREATIV-HAUS statt. „Zwischen Phantasie und Bürokratie“, so der Untertitel, bewegten sich die Diskussionen auf dem Podium und in den verschiedenen Arbeitsgruppen. Eine umfassende Dokumentation der Tagung ist inzwischen erschienen und erhältlich über das

Kreativhaus Berlin
Tel. 030/4407349

sowie beim BuT
Genterstr. 23
50672 Köln
Tel.: 0221/9521093

Michaela Günther: Aus Ernst mach Spiel, mach Kunst

Zur Legitimation der Theaterpädagogik in der sozialen Praxis.

Zu beziehen über:

Kreativhaus Berlin,
Tel. 030/4407349.

Elinor Lippert (Hrsg.): Theater Spielen.

Was will Theater Spielen vermitteln? – die Grundlagenarbeit in theatraler Kommunikation: Subjekt-Objekt; Raum-Zeit, Rolle-Regie usw.; Projekte und Methoden, auf der Grundlage kreativ initiiert Gruppenprozesse, Eigenproduktion und literarisches Theater, Animations- und Improtheater u.a.; Arbeits- und Aktionsfelder, vom Schultheater über Formen des Freien Theaters zu Spiel und Theater in unterschiedlichen Sozialräumen. Erscheint im Herbst 1997 im

C.C.Buchner Verlag, Bamberg, ca. 240 Seiten.

Susy Bergmann: Zu einer Theaterpädagogik als Chance interkulturellen Lernens

Zu beziehen über:

Diplomarbeitenagentur B. Bedey
Birkenallee 15
22147 Hamburg
Tel. 040/64891361

Tel. der Verfasserin: 089/133618

Durchblick im Föderalismus

Arbeitshilfe zur Kinder- und Jugendkulturarbeit im Spiegel der Förderpolitik der Länder.

Für eine Schutzgebühr von DM 30,- zu beziehen bei:

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.
Dokumentationsstelle
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Tel. 02191/794-380 o. -381
Fax -382

Fritz Letsch: The Ripple Effekt

Erster Bericht und Pläne nach dem 8. Internationalen Festival der Unterdrückten vom 29.05. bis 08.06.97 in Toronto, Kanada.

Zu beziehen über:

Paulo Freire Gesellschaft
Krüner Str. 51, Aufg. II
81373 München
Tel. 089/743727-87
Fax -89.

Publikationen des BUFT – Bundesverband Freier Theater

Das Journal Freier Theater 1998 wird vorbereitet und ist über die BUFT-Redaktion zu beziehen.

Die BUFT-Veranstalter-Adressen-Kartei erscheint in ihrer dritten Version mit mehr als 7000 Adressen.

Die dritte Ausgabe des BUFT-Bestseller „Survivalkit Freie Theater – Tips zu ökonomischen und sozialversicherungsrechtlichen Fragen“ ist als Buch und Diskette erschienen.

Bestelladresse für die BUFT-Publikationen:

BUFT
Luxemburger Str. 70
50674 Köln
Tel. und Fax 0221/419898.

Annäherung an Supervision

Frühjahrs-Tagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.

Helga Daniels

An verschiedenen Orten der Landschaft Theaterpädagogik wird derzeit über Supervision nachgedacht: An Orten der Ausbildung von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen wird Supervision schon vereinzelt praktiziert als Reflexion, Beratung und Kontrolle beim Transfer des Gelernten in die Praxis.¹ Die Erfahrungen damit haben ihren Niederschlag gefunden in einem Aufsatz von Gitta Martens, der in einem Handbuch „Spiel und Theater“ in diesem Herbst veröffentlicht wird.² Nachgedacht wird über die Notwendigkeit einer curricular verankerten, ausbildungsbegleitenden Supervision. Einige Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die schon lange in der Praxis stehen, sind interessiert daran, ihre Arbeit in einer anderen Qualität zu reflektieren als es regionale oder überregionale Treffen mit ihrem Charakter von ‚Kontakt- und Austausch-Börsen‘ bieten.

Viele Theaterpädagogen kennen ja Supervision oder zumindest supervisorische Fragestellungen aus ihren diversen pädagogischen und sozialpädagogischen Grundberufen oder aus Zusatzqualifikationen im weiten therapeutischen Feld. Für die liegt es vielleicht näher als für andere, dies auch auf ihre spezifisch theaterpädagogische Arbeit zu übertragen.

Auch die diesjährige Frühjahrstagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. hat dieses Thema aufgegriffen. Vom 25. - 27.4.1997 fand in der Akademie Remscheid die Mitglieder-Versammlung statt, mit integrierter Fachtagung zum Thema „Supervision für Theaterpädagoginnen und -pädagogen aus verschiedenen Arbeitsfeldern“. Von Freitagabend bis Sonntagmittag fand eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema statt. Ganz unterschiedliche Standpunkte zur Supervision von großer Distanz und großer Nähe markierten den Ausgangspunkt.

In einem Einführungsvortrag wurde die Entwicklung der Supervision bis heute nachvollzogen. Es wurde deutlich gemacht, daß Supervision sich auf dem Boden der Sozialarbeit entwickelt hat. Bis in die 70er Jahre war Supervision Praxisberatung für Berufseinsteiger und Praktiker der Sozialarbeit. Mit zunehmender Komplexität der Arbeitsfelder wurde Supervision auch in anderen, vorwiegend helfenden Berufen angefordert. Auch die Metariien der Supervision haben sich – angelehnt an die verschiedenen psychotherapeutischen „Schulen“ – weiter differenziert. Allen „Schulen“ gemeinsam ist, das prozeßorientierte Arbeiten im Unterschied zum geplanten, zielgerichteten Lernen, d.h. hier geht es nicht um die Vermittlung richtiger Ziele oder endgültiger Lö-

sungen, sondern um ein Reflexionslernen „im Lehnstuhl“, eine Art Aus-Zeit, in der Tempo und Handlungszwang entfallen, in der über die Vielschichtigkeit und Vielrichtigkeit des beruflichen Alltags nachgedacht wird, Suchbewegungen richtigen Handelns stattfinden und neue Ideen und Ordnungen zur Praxiserprobung erzeugt werden.³

Die Leistungen von Supervision speziell für theaterpädagogisch tätige Menschen wurden in folgenden Punkten und in einer Grafik zusammengefaßt:

1. Theaterpädagogik bewegt sich im Zwischenbereich von künstlerisch-theatraler und pädagogisch-psychologischer Arbeit. Sie hat eine Affinität zu heilender, therapeutischer Arbeit. Bei aller gewollten Abgrenzung gibt es fließende Übergänge. Zur Professionalisierung des Berufs trägt bei, die Theaterpädagogik für diese Abgrenzung zu sensibilisieren und sich bewußt diesseits oder jenseits der Grenzen zu bewegen. Das kann Supervision leisten.
2. In der Regel haben Theaterpädagogen mit Gruppen zu tun, die sie zu kreativem Tun anleiten. Das muß hier nicht im einzelnen beschrieben werden. Gruppenprozesse laufen nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten ab, deren Kenntnis dem Leiter und der Gruppe zugute kommt. Was die Supervision hier leisten kann, ist die Reflektion des Prozesses (Gruppenleiter sind meistens in der einsamen Allein-Leitungsposition, in der sie nur selten Austausch haben), die Wahrnehmung zu schärfen, die eigene Rolle zu klären.
3. Theaterpädagogische Arbeit wird ja auch immer organisiert und findet unter bestimmten Rahmenbedingungen statt. Dieser institutionelle Rahmen wirkt sich auch prägend auf die Gestaltung der Arbeit aus. Dieser Aspekt wird meist nicht berücksichtigt. Es entstehen häufig Konflikte auf der Ebene der Organisation/Institution, die als Konflikte auf der persönlichen Ebene erlebt und dort auch zu lösen versucht werden. Das bewußt zu machen, kann die Supervision leisten.
4. Ein vierter Aspekt ist der Standort der Profession in der gesamten Berufslandschaft. Auch das wirkt in die Gestaltung der beruflichen Rolle hinein. Theaterpädagoge ist ein recht junger Beruf, der erst auf ca. 15 Jahre Geschichte zurückblicken kann. Es gibt kein festes Berufsbild, es ist kein staatlich anerkannter Beruf. Theaterpädagogen arbeiten häufig in unsicheren Arbeitsverhältnissen. Hier kann Su-

Annäherung an Supervision

pervision zur beruflichen Standortbestimmung und -gestaltung beitragen.

Gegenstand der Supervision ist die berufliche Rolle, wie sie sich im Berührungsfeld von Person, Institution und Klientel herausbildet. Spannungen können an den Überschneidungsgrenzen entstehen, wobei sich Spannungen in einem Bereich immer auf das ganze System auswirken.

Praxis

Am Samstag wurde Supervision praktisch demonstriert. Gitta Martens, Helga Daniels und Axel Schwarze machten ‚Life-Supervision‘. An dieser Stelle soll exemplarisch ein Beispiel ausführlich dargestellt werden:

Eine freiberuflich arbeitende Theaterpädagogin, nennen wir sie Barbara, wird von den Lehrern einer Sonderschule angefordert. Die Theater-AG (24 Schüler 8 - 14 Jahre) der Schule bereitet die Premiere eines Stückes für ein Festival vor. Barbara, die schon einmal in der Schule gearbeitet hat, ist für 10 x 2 Std. als Expertein angefordert und beauftragt, die Proben zu begleiten, einzelne Szenen einzustudieren. Die 4 Lehrerinnen und Lehrer (aus den Fächern Musik, Rhythmik, Theater) kommen alleine nicht weiter, der Zeit- und Erfolgsdruck ist groß.

Die Supervisandin möchte in der Supervision herausfinden, warum sie besonders mit einem 14-jährigen Jungen Probleme hatte. Sie schildert diesen Jungen als provozierend widerspenstig („Kein Bock!“) und im Verlauf der Proben wandte sie ihre ganze Kraft darauf, „ihn zu knacken“, was sehr erschöpfend war. Sie wurde durch ihn verunsichert und wußte oft nicht, was der richtige Ton, die richtige Art war, mit diesem Jungen umzugehen.

Nachdem sie die Situation geschildert hat und ihr Klärungsbedarf umrissen ist, läßt der Supervisor sie eine Körperhaltung einnehmen, die ihrer inneren Haltung in der geschilderten Situation entspricht. Er knüpft damit an das vorangegangene Gruppen-Warming-Up an. Barbara kann spüren und verbalisieren, was sie dem Jungen gegenüber empfand. Die Körperhaltung des Jungen, dessen Rolle ein Gruppenmitglied übernimmt, drückt heftigen Widerstand aus. Die Supervisandin kann sich im Rollentausch gut darin einfühlen. Der Supervisor bezieht die Gruppe mit ein, indem er

sie auffordert, mitzuteilen, was ihnen zu den beiden Figuren einfällt. Es kommen Äußerungen wie: Ich hab Angst. Und das mir!

Im Gespräch exploriert der Supervisor die Beweggründe von Barbara. Ein wesentliches Motiv war, zumindest nach außen hin, souverän zu wirken und keinesfalls Unsicherheit durchscheinen zu lassen. Damit kommt die Kehrseite der Souveränität in den Blick: die Un-Souveränität. Der Supervisor schlägt vor, diese beiden Seiten in einen Dialog zu bringen, und stellt zwei leere Stühle hin, die von der Supervisandin nacheinander eingenommen wurden. Sie stellt sich als „die souveräne Barbara“ und die „unsouveräne Barbara“ vor. Die unsouveräne ist überraschenderweise viel entspannter, lockerer. Es vollzieht sich in der Wahrnehmung, auch aus der Perspektive der zuschauenden Gruppe, ein Wandel. Die Souveränität wandert sozusagen auf den unsouveränen

Stuhl hinüber. Sie wird „souverän unsicher“. Der Erfolgsdruck fällt ab, sie kann in dieser Position dem Jungen viel besser begegnen, ihm – auch – mehr Zeit und Raum lassen. Auch der Supervisor läßt genügend Raum und Zeit. Abschließend wird die Gruppe eingeladen, ihre eigenen Erfahrungen mit Souveränität und Unsicherheit mitzuteilen, was reichlich geschieht. Damit ist die Supervisandin wieder eingebunden in die Gruppe.

Was ist Supervision?

„Supervision ist eine berufsbezogene Beratungsform, die auf dem Hintergrund der jeweiligen Organisation die Reflexion, Verarbeitung und Weiterentwicklung personaler und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Arbeitsalltag fördert.“

Deutsche Gesellschaft für Supervision

„Supervision bedeutet eine zeitlich begrenzte fachliche Auseinandersetzung über die praktische Arbeit im Sinne reflektierender Auseinandersetzung: Supervisor und Supervisand verstehen sich als gleich berechnigte Partner.“

Astrid Schreyögg 1991

„Supervision ist ein Ort, an dem über die Vielschichtigkeit und Vielrichtigkeit des beruflichen Alltags kontrovers nachgedacht wird. Emotionalität und Rationalität getrennt und verknüpft werden, Suchbewegungen richtigen Handelns stattfinden und neue Ideen und Ordnungen zur Praxiserprobung erzeugt werden.“

Peter Berker 1997

Betrachten wir diese Supervisions-Sequenz nochmal auf einer Meta-Ebene. Zu Beginn einer Supervisions-Sitzung ist es Aufgabe des Supervisors, eine Arbeitsbasis herzustellen. Gemeinsam wird der Klärungsbedarf präzisiert. Die Supervisandin hatte ihr Problem auf die Schwierigkeiten mit dem Jungen fokussiert, und ihre Frage an die Supervision war: Warum war das so? Und implizit: Was kann ich tun, damit mir das nicht nochmal passiert? In dem geschilderten Fall hätte die Brennweite des Objektivs auch weiter eingestellt sein können, sozusagen von der Nahaufnahme auf die Totale, wobei die Lehrer als Auftraggeber oder gar die Schule als Institution mit in den Blick genommen worden wären. Die Fragestellung hätte auch lauten können: Ich hatte das Gefühl, die Premiere ‚retten‘ zu sollen. Wieviel von dem Druck hätte ich an die Auftraggeber zurückgeben können?

Der Supervisor ging mit dem, was die Supervisandin anbot. Er begleitete sie in der Exploration

des Geschehenen und bot unterstützend „seine“ Methoden an. In der Arbeit mit dem Körper und den Stühlen konnte die Supervisorin sich leibhaftig von dem Druck entlasten. Der Supervisor brachte seine Wahrnehmung und hier zusätzlich die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder als vielfältigenden Spiegel mit ein.

Wenn wir dieses Beispiel auf die Abbildung oben beziehen, sehen wir, daß wir es bei dem geschilderten Fall mit der Ebene der Person im Zusammenhang mit ihren „Kunden“ zu tun haben, wobei der Schüler nur Auslöser war für eine Introspektion der Person. Das, was die Supervisorin hier erfährt, ist das Paradoxon der souveränen Un-Souveränität. Ihre Unsicherheit wird im Prozeß dieser Sitzung umgewertet von einer Schwäche in eine Stärke. In ihrer Rolle ist es angemessen, sich nicht auf einen Machtkampf mit dem

Jungen zu versteifen, sondern eher alle in die Lösung miteinzubeziehen, etwa so: „Ich habe keine Rezepte parat. Laßt uns gemeinsam schauen, warum der Junge solchen Widerstand leistet. Muß er überhaupt mitspielen?“ Die ihr zugeordnete Rolle hat ja auch gleichsam supervisorische Elemente. Sie muß hier nicht die Feuerwehr spielen. Sie ist auch gefragt als eine, die von außen draufguckt und Impulse gibt. Das verlangt allerdings unter dem enormen Zeitdruck des Premierentermins große Souveränität. Fazit: Diese Supervisionssitzung hat beigetragen zur nachträglichen Entlastung, zum Rollenverständnis und zur Rollenflexibilität. Nicht zu vergessen: In einer Gruppensupervision profitieren alle mit.

Auf der Grundlage der Informationen und praktischen Erfahrungen konnte die Versammlung sich differenziert mit der Frage auseinanderset-

Praxis der Supervision

Supervision findet in verschiedenen Formen, oft Setting genannt, statt:

Einzel-supervision

Setting: Dyade (Supervisor arbeitet mit Einzelperson)

Zielsetzung: Einarbeitung in Beruf; Rollenklärung; Entlastung in konflikthaften Arbeitssituationen; Leitungsberatung u.a.

Zeitlicher Rahmen: Ca. 15 Sitzungen zu jeweils 60 - 90 Minuten bei einer Frequenz von 2 - 3 Wochen ergeben einen Zeitraum von 9 - 12 Monaten als angemessenen Lernzeitraum.

Gruppensupervision

Setting: Eine Gruppe von 3 - 7 Teilnehmern, die nicht miteinander arbeiten (z.B. Lehrer von versch. Schulen)

Zielsetzung: ähnlich wie Einzel-supervision, wobei hier der Gruppeneffekt wirksam ist. Vor allem in Ausbildungsprozessen und Fortbildungsveranstaltungen besonders produktiv und kostengünstig.

Zeitlicher Rahmen: ähnlich wie Einzel-supervision, variabel

Team-Supervision

Setting: Ein oder mehrere Subsysteme einer Organisation (manchmal 'Team' genannt) nehmen an der SV teil. z.B. Arbeitsgruppen, Projektgruppen, SV auf Leitungsebene, Abteilungsebene. In der Regel findet SV in der Organisation selbst statt.

Zielsetzung: Rollenentwicklung der Mitarbeiter; Konzept-, Projektentwicklung; Fall-Supervision; Bearbeitung von Konflikten

Zeitlicher Rahmen: sehr variabel, von kurzfristig bis langfristig

Kollegiale Supervision

Kolleginnen und Kollegen beraten sich gegenseitig ohne Supervisor von außen unter Beachtung des Beratungssettings.

Supervision wird außer im klassischen Arbeitsfeld des Sozialwesens in vielen anderen Bereichen durchgeführt: Schule, Erwachsenenbildung, Psychologie, Pastoralarbeit, Medizin, Pflegeberufe, Wirtschaft, Justiz, Verwaltung.

Supervision findet statt in einer kontraktierten Form, d.h. die Partner treffen vor Beginn eine Vereinbarung über Kosten, Raum, Teilnehmerkreis, Verlaufsrituale, Zeit und Ziele.

Die Supervision wird in der Einzel- u. Gruppensupervision häufig privat beauftragt und bezahlt, in der Team- oder Organisations-Supervision häufig vom Arbeitgeber/Träger empfohlen, bewilligt und bezahlt.

Angaben über Kosten:

Einzel-SV 60 -120 DM/Std.; Gruppe/Team 100 - 250 DM/Std.

Berufsverband Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv), Sitz in Köln, gegr. 1989, Mitgliederzahl Stand 1997: 2077.

Annäherung an Supervision

zen, ob Supervision eine hinreichende oder gar notwendige Methode der beruflichen Reflexion sei und ob und wie der Verband sich dazu berufspolitisch verhalten solle. Am Samstagabend wurde ausgewertet, bewertet, nachgefragt und ergänzt.

Kritisch wurde angemerkt, daß die Sinnhaftigkeit von Supervision nicht infragegestellt worden sei, sondern immer vorausgesetzt wurde. Einen breiteren Raum nahm die Diskussion über folgende Position ein: Die ästhetischen künstlerischen Prozesse seien mit Supervision unvereinbar. Man befürchte eine Psychologisierung, ein Zerreden der ‚Kunst‘. Dagegen wurde gehalten: Theaterpädagogik sei keine rein künstlerische Arbeit, sondern eine pädagogische Arbeit mit Nicht-Künstlern, denen man vermitteln, sich mit künstlerischen Mitteln auszudrücken. Das sei ein sehr sensibler Prozeß, der sehr viel mit der eigenen Person zu tun habe. Supervision beziehe sich auf die Verantwortung in der Beziehung zu den Menschen. Viele Theaterpädagogen würden sich als Person hinter dem künstlerischen Prozeß verstecken. In einer abschließenden Runde überwog eine positive Würdigung der hier gebotenen fachlichen Weiterbildung und eine positive Bewertung von Supervision, wenngleich es sich um eine eher vorsichtige Annäherung handelte, die am besten im folgenden Zitat einer Teilnehmerin ausgedrückt ist: „Ich habe gelernt, die Möglichkeit muß da sein, mich neben mich zu stellen – ob das Supervision heißt, weiß ich noch nicht.“ Der Prozeß der Annäherung wurde als Suchbewegung beschrieben, zu welcher man viele Impulse bekommen habe.

In der Nacht von Samstag auf Sonntag muß wohl noch untergründig einiges nachgearbeitet haben, denn die Mitgliederversammlung am Sonntag-

vormittag nahm auf der Verbandsebene diese Impulse sehr entschlossen auf. So sprachen die Mitglieder die Empfehlung aus, daß Supervision Bestandteil der Aus- und Fortbildung sein möge. Außerdem wurde beschlossen, daß es mindestens eine Folge-Veranstaltung gibt, besser noch eine jährliche Veranstaltung mit dem Thema „Supervision für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen“ mit wechselnden Supervisoren an wechselnden Orten. Weiter wurde Interesse geäußert, regionale Gruppen von Theaterpädagogen zu bilden, die sich gemeinsam einen Supervisor leisten können oder kollegiale Supervision machen. Der Vorstand des Verbandes bekräftigte nochmal, daß er als Dienstleistung ein Netzwerk von Supervisorinnen und Supervisoren mit theaterpädagogischer Qualifikation schaffen will mit dem Ziel, auf Anfrage Adressen in der Region weitergeben zu können. Helga Daniels wird weiterhin für die Koordination und Weiterentwicklung dieses Dienstleistungsangebotes beim Verband zuständig sein.

Anschrift der Verfasserin:

Cäsarstr. 78
50968 Köln

Anmerkungen:

- ¹ So z.B. Akademie Remscheid; Forum für Kreativität und Kommunikation, Bielefeld
- ² Gitta Martens: Zur Komplexität theaterpädagogischer Projekte und der Notwendigkeit von Supervision. In: Ellinor Lippert (Hrsg.), Spiel und Theater. Ein Handbuch. C. Buchners Verlag, Bamberg (erscheint zur Buchmesse 1997)
- ³ Eine Kurzinformation „Was ist Supervision?“ mit weiterführenden Literaturangaben kann angefordert werden bei: Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel.: 0221 - 95 210 93

Aspekte verallgemeinerter Ästhetikproduktion Nochmals zur Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen

Rainer E. Zimmermann

I
In dem von G.Koch et al. veröffentlichten Sammelband „Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen“ wird wesentlich auf jene Funktionen künstlerischer Produktion abgehoben, die wegen ihres Modellcharakters für Vermittlungen im sozialen System auf Anforderungen an eine neue Pädagogik verweisen. Mit den Grundtätigkeiten von Reflexion und Aktion („erfinden, stören, zerstören, darstellen, vorstellen, üben“) wird das Theaterspiel (etwa) zum „Simulationsfeld“. Wird in diesem Sinne der gesellschaftliche Prozeß insgesamt als Menge von Lehr-Lernprozessen aufge-

faßt, die wesentlich dem Verändern von Wissen und Verhalten dienen (mit Blick auf die soziale Vermittlung des Individuums inmitten seiner (nicht nur sozialen) Umwelt und auf einer explizit anthropologischen Basis), so sind dessen Fragmente – szenische Grundeinstellungen oder Alltagssituationen – die sich unmittelbar darbietenden Ansatzpunkte für eine Rekonstruktion von Praxis, die sich ihrerseits in der Hauptsache am situativen Kontrast, auf eine wechselseitige Abarbeitung gerichtet, orientiert. Nicht nur wird aus diesem situativen Kontrast heraus eine Erfahrungswelt konstituiert (so daß die Situation selbst als ein „Atlas“ dargestellt werden kann, dessen

Aspekte verallgemeinerter Ästhetikproduktion

einzelne „Karten“ die Szenen sind – in diesem Bild zugleich auf Wechselwirkungen verweisend, die den gesellschaftlichen Prozeß im Übergang vom Feld der Möglichkeiten des je Einen (der Person) zur Verwirklichung einzelner Möglichkeiten aus diesem Feld inmitten der je Anderen (der übrigen Angehörigen der sozialen Gruppe als eine dem Individuum gegenüberstehende Gesamtheit) zuallererst bestimmen und seine Dynamik begründen) – es wird auch soziale Praxis in der Simulation dieses Verweisungszusammenhangs „vor Augen geführt“ und somit mit sich selbst konfrontiert (was immer auch einen zentralen Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher Reflexion bedeutet). Nichts anderes schlägt sich etwa im Konflikt von Individualisierung vs. Institutionalisation nieder. Auf diese Weise wird ein spezifisches Projekt zum offenen Entwurf, als „Sinnbestimmung individuellen und kollektiven“ (Denkens und) „Handelns“ (als Einigung von lokalen Bedeutungsverweisungen), die erst im Laufe des Prozesses selbst freigelegt werden kann. Aus sozialer „bricolage“ wird somit applikative „Spiel-Praxis“ als Resultat faktischer Animation. Hieraus ergeben sich bereits von allein die „dezentrierenden“ und „irritationsästhetischen“ Aspekte im Vorgehen Brechts, von zweifellos paradigmatischem Wert für eine an der Verfaßtheit von Lehr-Lernprozessen ausgerichtete Theaterpädagogik.

2

Diese Grundkonzeption ist ganz allgemein von großer sozialphilosophischer Relevanz: Jean-Paul Sartre hat bereits in seinen frühen Arbeiten gezeigt, auf welche Weise die Funktion des Theaters ihre Wurzeln in der Struktur des Bewußtseins selbst hat, insofern die Rolleninterpretation von Reflexions- und Aktionsdarstellungen im Alltag auf einer Sozialphilosophie basiert, die selbst einem anthropologischen Kontext entspringt. Dem wesentlichen Gedanken Sartres liegt dabei die Auffassung zugrunde, die ganz entscheidend seine praktische Biographieforschung bestimmt hat, daß nämlich die Beurteilung einer Person (ganz ähnlich der Beurteilung einer Figur im Theater oder auch im Roman) durch die Gesamtheit ihrer Handlungen gegeben sein muß, weil die Hermeneutik anderer Kriterien faktisch ermangle. Für Sartre sind es daher die Gesten, die Allgemeines schaffen, und was allgemein ist, ist nicht irgendeine Natur, sondern es sind die Situationen, in denen sich der Mensch befindet, d.h. es sind die Grenzen, an denen er sich an allen Seiten stößt. Deshalb Sartres Gedanke vom „Situationstheater“, das alle Situationen zu erforschen habe, die der menschlichen Erfahrung am vertrautesten sind.

Der theatrale Kontext wird dabei auf den sozialphilosophischen Ansatz bezogen, insofern die Fatalität als Kehrseite der Freiheit erscheint, die den Anderen als Hölle definiert. Sartre spielt in diesem Zusammenhang auf das Aristotelische Katharsis-Konzept an, wobei aber heute „Katharsis ... einen anderen Namen (hat): es ist das Bewußtwerden.“ Somit gelingt Sartre hierdurch die zwanglose Anbindung seiner eigenen Theatertheorie an die Sozialphilosophie einerseits und an die in seine eigene „existentielle“ Variante gewendete Psychoanalyse andererseits. Und auf eben diesen Umstand stützen sich der „therapeutische Effekt“ des Theaters und seine rekonstruierende Potenz gleichermaßen.

Wenn sodann Sartre seine berühmten Thesen zur „engagierten“ Literatur vorträgt, geht es ihm ständig um eben diese Grundkonzeption, die die Adäquation, die der Künstler in seinem individuellen Stil erreichen will, an einen politischen Bezug knüpft: „(Es) geht einfach darum,“ führt Sartre anlässlich einer Podiumsdiskussion am 9.12.1964 aus, „ihm (dem Rezipienten) eine Art totalen Sinn seiner selbst zu geben, mit dem Eindruck, daß dahinter die Freiheit ist, daß er einen Augenblick der Freiheit erlebt hat, indem er sich selber entging und mehr oder weniger klar seine gesellschaftlichen und sonstigen Bedingtheiten verstand.“ Die Nähe dieser Argumentation zum im vorigen Abschnitt Ausgeführten liegt deutlich auf der Hand. Natürlich nicht ohne Folgen für die Institution des Schauspielers selbst: Wenn Sartre sorgfältig differenziert zwischen dem Komödianten einerseits und dem Schauspieler andererseits, schwebt ihm immer schon das Rollenverhalten der Person im Alltag vor, zu dem er Ausführliches in seinem ersten Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ dargestellt hat. Die magische Qualität des Alltagsverhaltens, die jeder mit Methoden der Rationalisierung auf verschiedene Weise zu erfassen unternimmt, kann auf diese Weise als ein naheliegendes Resultat der interaktiven Überschneidung all jener Bereiche gesehen werden, die in der Sartreschen Theorie thematisiert werden. In seinem eigenen Theaterstück „Kean“ hat er diesen Zusammenhang nochmals auf anschauliche Weise demonstriert.

3

In zwei Beiträgen zum Sartre-Kongreß in Frankfurt a.M. 1987 sind die Konsequenzen aus dieser Sartreschen Konzeption, vor allem unter sozialphilosophischen wie politischen Aspekten, nochmals in einiger Ausführlichkeit zusammengestellt worden. Im wesentlichen ergeben sich diese Konsequenzen aus dem Zusammenspiel der Disziplinen mit Blick auf die ontologischen Bereiche, für die sie „zuständig“ sind: In dieser Sichtweise befaßt sich die Wissenschaft mit der Erfassung der welthaft Seienden (des Seins der

Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis

Welt), um diese aus ihrer je spezifischen Perspektive heraus in Sicht zu nehmen. Die Philosophie zielt einerseits auf die Erfassung dieser Einzelperspektiven, um sie im Gesamtzusammenhang in Sicht zu nehmen (gleichsam als „Wissenschaft vom Gesamtzusammenhang“, wie Holz formuliert); andererseits zielt sie aber auch auf die Begründung dieses Gesamtzusammenhangs und ist deshalb gezwungen, sich – über den Bereich der Seienden hinausgehend – auch mit dem Nichtsein zu befassen (mit dem Bereich dessen, was nicht ist, aber sein kann, dem Möglichen). Indem sie dies tut, ist Philosophie praktisch zuständig für die Übergänge vom Nichtsein ins Sein. Die Kunst aber zielt primär auf das Nichts (auf den Bereich dessen, was nicht ist, aber auch nicht sein kann, das Unmögliche). Aber indem sie systematisch die „Ränder“ zwischen den Bereichen des Nichts und des Nichtseins zu erforschen unternimmt, befaßt sie sich letztlich mit den Übergängen zwischen beiden. Mit Blick auf das zuvor Ausgeführte besagt das folgendes: Wie in der Kunst im allgemeinen, gilt für die Theaterkunst im speziellen, daß das Kunstwerk ein Grenzprodukt (oder: Randprodukt) darstellt zwischen den Bereichen des Nichts und des Nichtseins. Der eine korrespondiert zur Derealisation des Alltagserlebens (die an die Stelle der Faktizität die Imagination setzt), der andere zur Irrealisierung desselben (die das kreative Potential der Faktizität mit Mitteln der Imagination auszuwerten versucht). Sartre weist auf diesen Umstand hin, wenn er sagt, der „Sinn des Theaters (besteht) in der Darstellung des Nichtseins“ (oder des ins Nichtsein geholten Nichts). So gesehen, ist Kean die randständige Person auf der Grenze zwischen dem Nichts und dem Nichtsein, zwischen der Derealisation und der Irrealisierung des Welthaften (im Theaterstück von Anna in den Bereich des letzteren geholt, ein happy end, das dem Kean der Realität vorenthalten wurde). Und mit Blick auf das schon Ausgeführte, ist jedes Feld der Möglichkeiten für eine Person, das ihre Projekte faktisch strukturiert, das Nichtsein der Person, so daß jeder (existentielle) Entwurf auf den oben geschilderten Zyklus zwischen den ontologischen Bereichen (Nichts, Nichtsein, Sein) letztendlich angewiesen ist. Für eine mögliche Weiterführung der Diskussion über das innovative Theater (und die innovative Theater-Pädagogik) besagt das folgendes:

Es kommt nicht in erster Linie auf das Bewußtwerden des Rollenverständnisses selbst an (wenn hierin auch ein wesentlicher, kathartischer Effekt modernen Sozialverhaltens zu finden ist), sondern vielmehr auf dessen adäquate Einbettung in einen Verweisungsrahmen medialer Bezüge,

um eine angemessene Wahrnehmung realer Rollen-Zusammenhänge zu gewährleisten, die vor allem strukturelle Vermittlungsbezüge sind. Das kann am Beispiel der gewöhnlichen Kunstwahrnehmung leicht verdeutlicht werden: Wenn diese darauf angewiesen ist, neben dem, was im Kunstwerk dargestellt wird, auch das Medium dieser Darstellung wahrzunehmen (weil die Wahrnehmung der Darstellung ohne gleichzeitige Wahrnehmung des Mediums Illusion bedeutet, das Umgekehrte lediglich sinnlos erscheint), dann kann Adäquanz dadurch erreicht werden, daß die medialen Bezüge, denen das Kunstwerk unterliegt, herausgearbeitet werden, so daß die Illusion in realistische Wahrnehmung sich wandle. In der Erfassung jener Spannung zwischen dem Nichts (der Illusion) und dem Nichtsein (dem in einen realen Rahmen gefaßten Nichts) können sodann neue Spielräume für eine Strukturierung des erlebten Alltags (in der gemeinsamen Erarbeitung) „erfunden“ werden, und eben hierin gründet der genannte therapeutische Effekt.

Der Alltag ist daher – mit Blick auf das Rollenverhalten der Personen – Illusion (denn die Wahrnehmung der einzelnen Rollen wird in der Regel vom Vermittlungsrahmen abstrahiert und entspricht daher der Wahrnehmung eines „Kunstwerks“ ohne gleichzeitiger Wahrnehmung des Mediums). Die Theatralisierung des Alltags (von Lehr-Lernprozessen also) hat die Wirkung, das Rollenverhalten auf einen (oder mehrere) mögliche(n) Rahmenmedien zu beziehen, und auf diese Weise die gewöhnliche Wahrnehmung rekonstruieren zu können. Dem Moderator eines solchen Arbeitsprozesses wird dabei ähnliches abverlangt, wie dem Schauspieler (in der Diktion Sartres), nämlich (nach einem alten bonmot) die Fähigkeit, das Publikum erst zu hintergehen und dann zu entsetzen – in zweimal doppeltem Wortsinne: zu hintergehen, indem die illusionäre Erwartungshaltung des Publikums enttäuscht wird, unter Vorspiegelung von Irritierendem, zugleich aber auch dem Publikum auf den Grund gegangen wird, also das hervorgeholt wird, was hinter dem Schein tatsächlich ist, – deshalb zu entsetzen, weil die mit ihrer eigenen Illusion konfrontierten entsetzt sein werden über den bloßen Sachverhalt dieser Konfrontation, der allemal Zumutung ist, aber auch in dem Sinne zu entsetzen, wie ein befreundetes Heer einer belagerten Festung zu Hilfe eilt, um sie von der Bedrohung durch die Illusion zu erretten.

Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis

Zu Ulrike Hentschel: *Theaterspielen als ästhetische Bildung*

Elinor Lippert

Ulrike Hentschel: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996

Leseweisen oder wem nützt das Buch?

Just in time: Für manche war dies Buch wie ein Rettungsanker in großer Beweisnot, z.B. für meine MagistrantInnen des interdisziplinären Studienschwerpunkts Spiel- und Theaterpädagogik an der LMU München, die Mühe hatten, ihre theaterpädagogischen Erfahrungen ihren ‚Profis‘ als wissenschaftlich akzeptable Fragestellungen zu vermitteln und auch noch wissenschaftlich abzusichern. Denn was gemeinhin als Leitziel der theaterpädagogischen Praxisarbeit bis hinein in öffentliche Verlautbarungen, kulturministeriell genehmigten Lehrplänen und Handreichungen nachzulesen ist, was an theoretischen Begründungsansätzen dazu veröffentlicht ist, was in Dokumentationen zu Symposien, Seminaren, Workshops, Theatertreffen an plausibler Reflexionsarbeit aufscheint, gilt nicht als wissenschaftlich: graue Literatur, nicht zitierfähig, zuviel erlebte Praxisbeschreibung, zu wenig fachwissenschaftliche Verankerung.

Dabei ist doch die Frage nach der ästhetischen Bildung uralte und bleibt gerade für die Theatermacher ein spannendes „x y ungelöst“, was eine wissenschaftliche Untersuchung wert wäre.

Auch für mich als Praktikerin, die ich in meinen unterschiedlichen Funktionen Theaterspielen immer wieder als einem Legitimationszwang ausgesetzt erfahren habe, erwies sich das Buch als eine anregende, bis in die Fußnoten gut lesbare und klar strukturierte Lektüre, die einmal bestätigte, was ich auch schon irgendwie wußte bzw. auch praktizierte, dann wieder in Frage stellte, was bisher zum unverzichtbaren Credo bei der Standortbestimmung der Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spielern gehört hat. Insofern kann ich mir vorstellen, daß diese Untersuchung der Wirkung der „Bildungsbewegungen“ beim Theaterspielen verschiedene Lesarten möglich macht, trotz oder auch wegen des wissenschaftlichen Untersuchungsdesigns. Von daher empfiehlt sich das Buch als Mehrfachlektüre bis hin zur Wiederholungslektüre für alle, die ihre eigene Praxis reflektieren und auf dieser Basis auch weiter vermitteln wollen. Inwieweit hiermit auch im theaterpädagogischen Diskurs ein weiterer

Baustein zur theoretischen Fundierung der Theaterpädagogik als eines neu zu etablierenden Wissenschaftszweigs angeboten wird, soll hierbei ausgeklammert bleiben.

Theoriediskurs und ästhetische Praxis oder: Wer braucht was, warum und wozu?

1 Ulrike Hentschel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule der Künste Berlin, derzeit Universität Potsdam, und Praktikerin, geht von ihren eigenen Theaterspielerfahrungen aus als einem Faszinosum, das die Frage nach dem Selbstbildungsprozess in sich trägt. Der Fokus der Untersuchung ist auf den nicht-professionellen theaterspielenden Menschen ausgerichtet, auf die „Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst“ (S. 13). Die Selbstbildung in der Gruppe und mit der Gruppe bleibt dabei ausgepart.

Konsequent und systematisch gilt dem Subjekt die Analyse des Wirkungsspektrums, wird dafür der theoretische Rahmen gezogen; das Erkenntnisinteresse geht vom Erfahrungswissen aus und zielt auf eine wissenschaftlich fundierte Absicherung. Dabei wird erkennbar, daß die ästhetischen Theorien wie auch die Künstlertheorien von der Anschauung bzw. von der Praxis her abgeleitet sind.

Denken Theaterspieler zu wenig (nach)? Vergewissern sie sich ausreichend über die Prämissen ihrer spielpraktischen Arbeit, über Kontext und Orientierungsrahmen, d.h. ganz konkret über Bildungskonzepte und Ästhetik?

Da tut es gut, an gewichtiger Eingangsstelle die Chance zu erhalten, einen differenzierten und spannenden Erkundungs- und Denkprozess der Autorin von Schillers ästhetischer Erziehung über Hegel bis hin zur sozialpolitisch hochgewucherten Ästhetik der 68er und zu einer postmodernen Bestandsaufnahme etwa aus der philosophischen Werkstatt Wolfgang Iser nachzuvollziehen und damit die eigene Position deutlicher zu erkennen und zu überdenken.

Da steckt man dann gutwillig die ein wenig seminaristisch anmutende breite Aufbereitung ästhetischer Bildungstheorien weg, wird man doch von der Autorin zuverlässig an der Hand geführt durch eine Landschaft, wie sie von den normativen Vorgaben einer ästhetischen Staatsutopie des 18. Jahrhunderts – Karl Philip Moritz fehlt aller-

Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis

dings gänzlich – uns behutsam an das Verständnis eines Dilemmas unserer Zeit heranführt, nämlich des „Problemfokus“ Instrumentalisierung versus Ästhetisierung im bildungsästhetischen Diskurs. Verständlich für den Leser, daß Ulrike Hentschel im postmodernen Positionsdschungel sich in vielen Rückverweisen auf Klaus Mollenhauer stützt, denn eine Hereinnahme der Diskussion um die neuen (elektronischen) Medien – Florian Rötters Ästhetik u.a. wären hier angesagt – hätte das Erscheinungsbild sicher weiter verunklart: Genügend Aufgaben verbleiben der Auslotung des „medialen Theaters“, im Kielwasser der seit Jahren stark beachteten Karlsruher und Linzer Elektronik-Künstler (S. 48, Anm. 23 verweist auf dem „Umgang mit dem Medium“).

Verdienstvoll der immer wieder deutliche Impetus, der von der Autorin auf den Leser einwirkt, doch seine persönliche rezeptive wie produktive Auseinandersetzung mit Kunst („Erlebnisse“, „Objekte“ werden genannt, Prozesse nicht) zu wagen, sie im Sicheinlassen auf die „Materialität“ von Theater bildend zu erfahren. Da wundert es dann weniger, wenn „Kennzeichen moderner Kunst“ – offenbar ohne Literatur, Musik, computergenerierter Kunst (S. 58) recht dünn und spröde aufgelistet werden, wenn die mächtig uns heute interessierende biografische Forschung (Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki u.a.) ganz außen vor bleiben, ebenso wie Bildung ohne Schule stattfindet, ohne institutionelle Prägung der Bildungsdiskussion in der Schulentwicklungsforschung (Hans-Günter Rolff).

2 Bemüht sich die Autorin in einem eigenen Kapitel II um eine solide Aufbereitung der historischen, doch recht diffusen Vorgeschichte der Musischen Bildung, des Laientheaters, des Schulspiels, des Darstellenden Spiels, dann soll es auch Früchte tragen. Und da ist die Gefahr nicht ganz gebannt, „Darstellendes Spiel“ wegen der semantischen Assoziation mit „Darstellung“ eben doch in die Nähe einer „Theaterkunde“, eben der Darstellung unterstellter Kulturobjektivationen wie dem großem Theater zu rücken. Der erschrockene Schultheaterspieler liest dann vom „Ende der Kunst“ (S. 124), wenn das Darstellende Spiel überhand nimmt. Also gilt es von Anfang an, den Leser einzustimmen auf das, worauf es hier ankommt, nämlich dem Erleben und Erzeugen einer theatralen Wirklichkeit „in der Vermittlung von sich bildendem Subjekt und dem Objekt/Ereignis seiner Aneignung“ (S. 131). Was aber auch nicht ausschließt, daß sich im Spiel die Bildungskraft kultureller Objektivationen produktiv für den Einzelnen erschließen läßt, z.B. im Spiel mit literarischen Vorlagen oder in der kreativen Auseinandersetzung mit den großen Themen unserer Zeit.

Woher diese herbe Abkehr von jahrzehntelanger Schultheatertradition?

Kann es sein, daß die unübersehbare Flut „grauer Literatur“ im publizistischen Umfeld der schulischen und jugendkulturellen Theaterarbeit sich einer intensiven Auswertung versperrt, und dafür dann eben den schon vertrauten Zeitkritiker wie Kurt Mollenhauer (S.110, Anm. 46), oder ein B. Wagner, der sogar Gerhard Schulze im Diskursumfeld der „Erlebnisgesellschaft“ aussticht (S. 109/110), zu Wort kommen?

Kann es sein, daß expandierende Theater-spielaktivitäten in allen Bundesländern eben keinen methodologisch legitimierbaren Eingang finden in eine textexegetisch angelegte Untersuchung zur Geschichte des Laien- und Schultheaters? Was ist mit den seit Jahren geführten bundesweiten Diskussionen über Qualitätskriterien, Rolle des Spielleiters, Fokussierung auf das Authentische als Folie wie auch immer interpretierbarer Theaterkrisen?

Kann es sein, dass die obenhin gestreiften Hinweise auf „radikale Veränderungen bei den Jugendlichen“ (S. 119) – der Leser fragt sich, worin sie eigentlich bestehen, oder soll er dieses Wissen mitbringen? – nicht so recht in ein Konzept der Autorin passen, das die spezifischen Bedingungen der Kunstform „Theater“ anzielt, auf das hin ästhetische Bildung ausgerichtet wird?

Diese Fragen eines um das Weiterleben des Darstellenden Spiels besorgten Lesers tun keinen Abbruch der gediegenen, zuverlässigen und gut verstehbaren Erkundungsfahrt der Autorin in die Geschichte des Laienspiels, von Martin Luserke liebevoll ausgegraben und vermittelt – und Rudolf Mirbt hin zu Lutz und Amtmann, Brechts *Lehrstücke* nicht zu vergessen. Da kann es schon mal beim intensiven historischen Buddeln passieren, dass der Autorin Wegbereiter des Schultheaters in den 70er und 80er Jahren entgehen, die sich in den verschiedenen Bundesländern um die Etablierung des Faches, um Lehrpläne und Handreichungen, Qualifizierung der Studierenden und Junglehrer verdient gemacht haben.

Auch bleiben die Zusammenhänge zwischen Spiel und Jugendbewegung, zwischen dem „Jahrhundert des Kindes“, dem Aufbruch der Kunsterziehung und damit der Entdeckung des Kreativen, wie auch die Kehrseite dieser Aufbruchsbewegung, etwa der „Rembrandtdeutsche“ Julius Langbehn außen vor.

Und die Reformpädagogik? Was hat sie mit der Spielbewegung zu tun? Wie sieht die Vorgeschichte des heute so überaus produktiven Zusammengehens dieser Strömungen denn aus?

Sehr hilfreich dagegen sind die Trendbeschreibungen, die als Typologie ästhetischer Bildungsrichtungen vorgeschlagen werden:

die anthropologische Begründung, die eben das Wesen des Menschen im Spiel konstituiert,

Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis

die kulturpädagogische Begründung, die in der Erziehung zur Kunst den Bildungsgehalt auch des Theaters entfalten will,

die sozialisationstheoretische Begründung, die in der Bildung durch Theater eine Orientierung an den gesellschaftlichen Erfordernissen und Verwendungs-zusammenhängen anzielt.

Das hilft Positionen heute klären, verschüttete Substanz von Früher reaktivieren, und die gedankenlose Wiederholung des ewig Gestrigen vermeiden.

Theaterwissenschaft, Künstlertheorien und die Theaterpädagogik oder: Wie können wir voneinander lernen?

1 Gerade weil die theaterpädagogische Praxis die Tendenz hat, auf das sich rasch verflüchtende, nicht wiederholbare Erleben zu setzen, ist es unerlässlich für Spieler wie Publikum, sich daran zu erinnern, daß Theater Theater ist. Von daher ist es hilfreich nachzulesen, wie die „theatrale Kommunikationsstruktur“, wie die Vereinbarung Theater funktioniert, soll nicht das ärgerliche Missverständnis von laienhafter heißer Gemeinschaftlichkeit von Spieler und Publikum weiter transportiert werden. Theatererleben, sei es als Zuschauer (Wirkungsästhetik) oder als Spielender (Produktionsästhetik) baut auf das Sicheinlassen auf die im Spiel produzierte Wirklichkeit, ganz nach Schillers „Sein- und ‚ästhetischer‘ Schein“-Theorie. Diese Doppelschichtigkeit zweier Wirklichkeitsebenen durchzieht das gesamte theatrale Zeichen- und Symbolsystem und verlangt eine Umstrukturierung konventioneller Kommunikationsformen. Dabei sind es die „ kreativen Momente“, die (ästhetisch) bildende Wirkung des Theater-Spielens auf die Spielenden als nicht-professionelle Darsteller (S. 134), die hier zum Untersuchungsgegenstand erhoben werden. Von daher ist es plausibel, dass das Subjekt in seiner Doppelrolle als Figur und Person, zwischen Darstellen und Erleben fokussiert wird, das Oszillieren der verschiedenen Bewußtseinszustände auch für die nicht-professionellen Darsteller eingefordert wird.

Ein Rolle verkörpern verlangt auch außerhalb des Profi-Theaters eine bewusst erlebte und gesteuerte Ausformung der Verschränkung von „Körper-Sein“ und „Körper-Haben“, die in der Praxis ‚Rolle und Darstellung‘ oder lehrplanadäquat formuliert ‚Rolle und Rollenträger‘ meint. Dieses Segment der Theaterarbeit zielt auf den Kern theaterpädagogischer Bemühungen, die z.B. mit dem Leitsatz von Erleben-Reflektieren-Gestalten zu umschreiben versucht, daß das Wechsel-Spiel von Lebenswirklichkeit und Phantasiewelt prägend wirkt auf die Spielenden von

den ersten Übungen bis hin zu einer Präsentation. „Sich von oben auf den Kopf schauen können“, mit den eigenen Möglichkeiten spielen lernen, das bewahrt vor „besoffener“ Kurzzeitwirkung, das läßt hoffen auf eine Tiefenwirkung in der Verankerung einer Spieler-Biografie.

Die Unterscheidung von Drama und Theater sollte sich inzwischen zum etablierten Abiturwissen gemauert haben; trotzdem ist es lohnend, neuere theaterwissenschaftlichen Veröffentlichungen dazu (Balme, Fischer-Lichte, Pavis) knapp zusammengefasst und problembezogen kennenzulernen. Statt Bebilderung eines Textes mit theatralen Mitteln, also einer Verdopplung, wird hier durchweg plädiert für eine Verschiebung auf eine andere Sprachebene, „die Semiotisierung des Symbolischen“ (Fischer-Lichte) oder griffiger bei Pavis: ein Diskurs über Leerstellen inszenieren. Welchen Übersetzungsregeln die Transkription eines dramatischen Textes in einen theatralischen folgt, wird annähernd umschrieben mit der Vorstellung von „Äquivalenz von beiden Texten im Hinblick auf einen gemeinsamen Sinn“ (S. 153 f). Werktreue gibt es nicht – Fußnote 25 sei allen Werktreuen eingeschrieben! Dagegen bestätigt die Theaterwissenschaft u.a. im Bereich der Inszenierungsanalyse den theaterpädagogischen Ansatz der Anverwandlung eines dramatischen Textes: „An die Stelle der ‚Realisation‘ durch seine Bebilderung in der Inszenierung tritt die Inszenierung der kollektiven Auseinandersetzung mit diesem Text. Die Geschichte, die auf der Bühne erzählt wird, ist damit immer auch die Geschichte derjenigen, die sie erzählen.“ (S. 156) Guido Hiß' Entdeckung des ‚theatralischen Blicks‘ (1993), inzwischen Standardanalysekriterium einer Aufführung, hätte uns hier zeigen können, wie offen für ein „interpretatorisches Wechselspiel von Eigenem und Fremden“ Theater-Inszenierungen wahrgenommen werden sollten.

Von daher ist es gut zu wissen, daß unsere breit gefächerten Erfahrungswerten im Umgang mit Theatermachen wie mit nicht-professionellen Spielern einem wissenschaftlichen Analyseinstrumentarium standhalten, ja sogar Material anbieten zur Bekräftigung ihrer Erkenntnisse.

2 Vergleichbar noch näher an theaterpädagogischer Praxisarbeit sind die Künstlertheorien bzw. ihre spielpraktischen Anwendungen. Durch eine weithin wirksame Werkstattkultur gehören inzwischen die Methoden von Brecht, Stanislavsky, Tschechow u.a. zum gängigen Methodeninstrumentarium eines meist praktizierten Methoden-Mix. Und es schadet den eher theoriefeindlichen Praktikern durchaus nicht zu erfahren, welche Quellen sie für sich in ihren Praxisfeldern erschlossen haben, oft eher intuitiv denn durch intensive Primärlektüre, die ja weit verstreut sich jedem raschen Zugriff verwehrt.

Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis

Daß dabei der Unterschied zwischen professionellen und nicht-professionellen Darstellern verschluckt, sollte uns eher bestätigen denn beunruhigen.

Befragt werden die Künstlertheorien, deren Autoren ja alle Theater-Praktiker und keine Wissenschaftler waren, nach dem Erfahrungsmodus beim Prozess der theatralen Gestaltung, nach dem, „wie“ sie den Vorgang beschreiben und welche Bedingungen theatrales Gestalten ermöglichen. Die Fragerichtung zielt auf den Nachweis der Behauptung, dass „sich ästhetische Bildung im Medium der Kunst, im gestalterischen Vorgang selbst vollzieht“ in deutlicher Abgrenzung zur ästhetischen Bildung als Erziehung durch Kunst oder als Erziehung zur Kunst. (S.156)

Da läßt sich's fündig werden, gerade dem „Oberpraktiker“ sei dieser Abschnitt zur zur selbstkritischen Lektüre empfohlen- und unter dem Vorzeichen des bereits theoretisch ausdefinierten Begriffs des „DAZWISCHENSTEHENS“ werden die Bereiche der Schauspielkunst auf ihre Wirkmächtigkeit hin abgeklopft. In systematischer Aufbereitung werden die Zusammenhänge dargestellt und ausgewertet. Trotz diesem Wissenschaftsduktus der Vorankündigung, des Querverweisens und Zusammenfassens lesen sich die einzelnen Abschnitte gut, sind sie doch eben nicht reine Theorie, sondern nah bei eigenen Beobachtungen, Erfahrungen und Vermutungen. Die Gewährsmänner für eine theaterpädagogisch orientierte Ästhetik sind einmal Stanislavsky, modifiziert und weiterentwickelt durch seine Schüler, sowie Brecht- allerdings ohne seine Schule: Warum bleibt Augusto Boal unbefragt? Boals „Rainbow of desire, the boal method of theatre and therapy“ (1995) entwickelt ‚Theater‘-Techniken zu „szenischen Verhaltensforschungen“, die ebenfalls den Selbstbildungsprozess des Spielenden im Focus haben und auf der Auswirkung des Dazwischenstehens von Ich und Rolle bauen. Allerdings findet viel Bildungsarbeit hier vor allem in der Gruppe und mit der Gruppe statt.

Momente des Dazwischenstehens werden nachgewiesen zwischen Spieler und Figur, wie sie mit dem emotionalen Gedächtnis als „Erlebnisspuren“ (Stanislavsky) zur Differenzierung zwischen der eigenen Person und der darzustellenden Figur greifbar werden, oder in Weiterführung der physischen Handlungen die Annäherung an die Kunstfigur als ein Umschalten zwischen dreifachen Erlebnisebenen beschreiben, als Material, als Produzent und als Produkt (Tschekow). Daß Brecht gegen die restlose Verwandlung der Darsteller kräftig polemisiert hat, wissen wir zur Genüge und setzen seinen Gestus des Zeigens gerne in der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen ein, um sowohl für die Spielenden wie auch die Zuschauer den Unterschied

von „Darstellen“ und „Erleben“ einzuspielen, als ein theaterpädagogische Zielvorstellung einer zu entwickelnden Fähigkeit, gleichzeitig mit verschiedenen Identitäten zu spielen (Schechner S. 191), ein Wechselspiel zwischen Nicht-Ich und nicht Nicht-Ich.

Ähnlich gelingt der Nachweis unter den Beobachtungskategorien: „Zwischen den Ereignissen“ und „Zwischen Bühne und Publikum“, wobei die Schnittlinie, einmal verborgen, einmal offen vor Zuschauern demonstriert werden soll, als Wahrnehmen des Wahrnehmens und Zeigen des Zeigens, als eine Forderung der „flexiblen Aufmerksamkeit des bewußten Wahrnehmens des eigenen Wahrnehmungsverhaltens“ (S. 211).

Dicht an der theaterpädagogischen Praxis, auch von weniger geläufigen Arbeitsverfahren z.B. der Biomechanik von Meyerhold her, vermittelt sich der Abschnitt ‚Zwischen ‚Körper-Haben‘ und ‚Körper-Sein‘ mit der Doppelerfahrung von Spieler und Figur als einer Erfahrung der Innen- und Außenperspektive im Gestaltungsprozeß, wie sie in minimaler Abweichung sowohl von professionellen wie auch nicht-professionellen Darstellenden getätigt wird. Was bei Stanislavsky in Form einer Maskerade als „lustvolles Erleben des Sichverbergens und Sichpreisgebens“ den Zusammenhang von innerem Erleben und körperlichem Ausdruck herstellt, bei Tschekow mit dem Arbeitsverfahren der psychologischen Geste den ‚imaginären Leib‘ schafft, mit dem Strasbergs Tierübungen auf ungewöhnliche Gestaltungsvorgänge mit dem eigenen Körper zielen, schließlich mit Meyerholds anti-psychologischer Theaterästhetik vom Äußeren zum Inneren gelangt – alle diese ‚Spieltechniken‘ beruhen auf dem Wechselspiel von Körper-Haben = Ich bin Ich und Körper-Sein = Ich bin ein Anderer, so wie wir dies von unseren Spielern abverlangen, wollen wir uns nicht mit theatralen „Verrenkungen“ oder sterilem „Handwerkeln“ abfinden. Von daher ist es kaum verwunderlich, dass Brechts Techniken des verfremdenden Spielens so breite Anwendung finden, auch weil gerne mit der Doppelerfahrung von Spielen und Sich-Selbst-(dabei)-Zuschauen hantiert wird; am liebsten zusammen mit dem Publikum, dessen „Zuschaukunst“ irgendwie immer mit vorausgesetzt ist nach dem Grundsatz: Wir spielen das Spiel. Auch das Sprechen auf der Bühne mit Stanislavsky's ‚Unter-text‘ oder Brechts ‚Gestischem Sprechen‘ sind zu gemeinhin praktizierten Verfahrensweisen der Spielpraxis geworden, ohne die wir gar nicht so recht wüssten, wie wir unser Theater von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf den Weg bringen können, als ein eigenes Genre im heutigen Kulturbetrieb. Die Unterschiede zum Theatermachen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene erscheinen von den Arbeitsverfahren eher gradueller Art; die Innenwirkung auf das

Just in time: Theaterpädagogik in Theorie und Praxis

„produzierende Subjekt“ dagegen von gleicher Vehemenz eines gedoppelten Erlebens.

Den Nachweis hierfür konkret erbracht zu haben ist ein Verdienst dieser Untersuchung, auch wenn Beispiele aus der theaterpädagogischen Praxisarbeit noch deutlicher die gemeinsame Handlungsmaximen verstärkt hätten, etwa aus der Probenarbeit, von Aufführungen der bundesweiten oder regionalen Theaterreffen wie des Theatertreffens der Jugend, des Schultheaters der Länder, des Theatertreffens der Jugendclubs an Theatern u.ä..

Was soll das Theater oder was noch zu ergänzen wäre

Im Bemühen um eine eigene Jugendtheaterästhetik werden die Eigentümlichkeiten theaterpädagogischen Arbeitens vor allem auf die „kreativen Gruppenprozesse“ gelegt, die von den Alltagserfahrungen der Spieler ausgehend eher in den Eigenproduktionen denn im Literaturtheater zum Durchbruch kommen, so ein gewichtiger Einwand von Wulf Schlünzen (in: Spiel und Theater, H. 160.: Wozu das Theater? Buchkritik aus der Sicht eines Theaterlehrers).

Durchaus mehr als zutreffend, wenn es darum geht, die besonderen Qualitäten des Theatermachens mit nicht-professionellen Spielern hervorzuheben. Doch gibt es auch unlegbar Parallelen, Analogien und theatrale Vereinbarungen zum professionellen Theater, die, bezogen auf den individuellen Spieler, Sicherheiten in den Arbeitsverfahren und Gewähr ästhetischer Tiefenwirkung anbieten. „Theater wirkt, indem es Theater ist“, – dieser Nachweis gelingt in der vorliegenden Untersuchung, auch wenn dies nur in dem Teilbereich Rolle und Darsteller aufgearbeitet wird. Ästhetische Bildung in Gruppenprozessen wissenschaftlich fundiert nachzuweisen, müßte sich wohl sehr viel genauer mit der Fragen auseinandersetzen, wie Kreativität entsteht, formbar und wiederholbar gemacht werden kann. Eine anderes Forschungsfeld in einem anderen Bereich, offen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der von eigenen Praxiserfahrungen geprägt, Vertrautes bestätigen und Neues zu behaupten wagt.

Dagegen fand ich mein mir so liebes Zauberwort „Authentizität“ als das Qualitätskriterium für Jugend- und Schultheater schmachlich ins polemische Abseits gerückt (S. 20), also weitgehend mit Nicht-Beachtung abgestraft. Das hat mich umso mehr überrascht, da ich ja bei meinem Nachdenken über Spiel und Theater diese Besonderheit gerne genau so definiert habe, wie ich dies bei

Ulrike Hentschel dann im Zusammenhang mit ästhetischer Selbstbildung begründet und nachgewiesen kennengelernt habe. Auf der Suche nach den „Besonderheiten ästhetischer Erfahrungen im Prozess der wahrnehmenden und gestaltenden Auseinandersetzung mit Kunst“ (S.242) bleibt für mich die Aura des Authentischen die Spielart, die in einer spezifischen Mischkultur von Eigenem und Fremdem bei nicht-professionellen Darstellern glücken kann. „Das labile Gleichgewicht von bewußten Gestalten und subjektiven Erleben“ präsentiert sich dabei nach außen anders, weil die Erzeugung theatraler Wirklichkeit einen anderen Zugriff erfährt, manchmal erfrischend eigenwillig und unverstellt, manchmal auch verstörend anders, geprägt von der naiven Umsetzung eigenen Erlebens mit der Herausforderung Theater.

Wenn ich in den Münchner Kammerspielen Kleists „Prinz von Homburg“ mit Rolf Boysen und Gisela Stein in den Figuren des Herzogs und der Herzogin „gelebtes Leben“ wiedererkenne, so finde ich bei Kindern und Jugendlichen eher Spuren des erhofften Lebens, das sie mit ihrer hoffentlich! sehr viel kleineren Figur – zu ihrer Paßform mit ihren theatralen Mitteln gestalten. Weder als Betroffenheitsbekundung noch als ein „postmoderner Akt der Identitätspluralisierung“ (S. 248), sondern ein lustvolles Spiel mit sich, mit der Gruppe, mit ihren Inhalten und ihren Befindlichkeiten. Daß dabei, anders als im professionellen Theater, die kreativen Gruppenprozesse unter kundiger theaterpädagogischer Anleitung die Momente der ästhetischen Selbstbildung evozieren und absichern helfen, dies verdiente in der zusammenfassenden Auswertung eine Hervorhebung, gerade im Zusammenhang neuerer Positionen in der Theaterwissenschaft und in den Erziehungswissenschaften.

Trotzdem – just in time – nicht nur für die Magisterprüflinge im Bereich von Spiel- und Theaterpädagogik, sondern gerade für die Praktiker, die nach meiner Überzeugung viel an Weiterung und Vertiefung für ihre ästhetischen Praxis gewinnen könnten, wenn sie an einer Theoriebildung für den theaterpädagogischen Diskurs mitwirkten.

Also mal „in den buochen lesen“ oder das gesammelte Erfahrungswissen theoretisch verankern und „hochschulproof“ zu verbreiten und damit die eigene Spiel- und Theaterpraxis einer kritischen Befragung und Auswertung zu stellen.

Anschrift der Verfasserin:

Hauptstr. 51
86497 Horgau

e-mail glippert@dillingen.baynet.de

Jakob Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen

Gitta Martens

„Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik“ von Jakob Jenisch ist im Henschel Verlag 1996 erschienen. ISBN 3-89487-243-8

„Ich selbst als ein anderer“, immer wieder faszinierend und auf der Theaterbühne möglich. Wie das zu realisieren ist, erklärt Jakob Jenisch, Schauspieler, Schauspielpädagog und Theaterpädagoge in seinem Buch „Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik“. Sein Buch sollen all jene lesen, die verstehen – „im Detail“ – wollen, welche Prozesse den Schauspieler befähigen, „Abend für Abend auf der Bühne, den Menschen zu zeigen, wie Menschen sind“.

Das Buch wendet sich also hauptsächlich an Schauspieler, im besonderen wohl Schauspielerschüler, denn sie erfahren am Beispiel ihrer Fragen, worin „darstellerische Begabung“ bestehen kann und in welcher Weise sie durch darstellerische Fantasie, Empathie sowie Identifikation und Empfindung ihren Teil dazu beitragen und mit ihren Vorschlägen einem Text zu Leben verhelfen.

Aber auch für Theaterpädagogen ist das Buch gedacht, wenngleich die kurzen, extra von Jenisch auf die Theaterpädagogik im Amateurtheater und Darstellenden Spiel bezogenen Vergleiche grob gestrickt sind. Sie enthalten nicht nur konkrete Vorschläge, sondern auch Jakob Jenischs Vorstellungen, was Theaterpädagogik leisten solle. „Je knapper und konzentrierter ein Theaterpädagoge den Text bearbeitet, um so mehr Möglichkeiten bietet ihm dieses offene Konzept, die Persönlichkeit seiner Spieler zu fördern, ihre augenblickliche Kooperationsfähigkeit zu stärken und vielleicht einigen Spielern ahnungsweise das Feld ihrer darstellerischen Kräfte bewußt zu machen.“ (S.60)

Da er die Theaterpädagogik, wie er an einer anderen Stelle schreibt, wesentlich zur Förderung kommunikativer und gruppodynamischer Kompetenz sieht, ist das Buch, das hauptsächlich praktisches künstlerisches Arbeiten beschreibt, aber auch am Beispiel der Regie Wertungen professioneller Arbeitshaltungen anstellt, nur als Anregung für den Bereich der Theaterpädagogik zu sehen. Es ist – Gott sei Dank – keine weitere Methodensammlung oder Spielanleitung, sondern beschreibt Prozesse, verschiedene und öfter den Blickwinkel wechselnd, deshalb stetsanregend, aber nicht immer stringent.

Außerdem ist die Differenzierung von Begriffen wie z.B. Empathie, affektiver Intensität oder

Projektion im Hinblick auf ihre Bedeutung in der Theaterpraxis oder der Psychologie nur demjenigen hilfreich, der in beiden Bereichen praktische Erfahrungen hat, wie ja Jenisch selber. Wer das aber nicht hat, wird m.M. durch die sehr verkürzten kleinen Einschübe im Regen stehengelassen. „Im Gegensatz zur psychologischen Auffassung der Empathie, die unter weitgehender Zurückstellung der eigenen Person ein mehr passiver Vorgang ist, verlangt die darstellerische Empathie ein aktives Eindringen in die denkbaren möglichen sozialen und emotionalen Lebensumstände der zukünftigen Rollenfigur.“ (S.22)

Ganz abgesehen davon, daß ein wesentlicher Unterschied zudem sein dürfte, daß im einen Fall das Gegenüber real ist, im anderen Fall aber nur aus Text besteht, frage ich mich, was diese Begriffsdefinitionen der Theaterpraxis bringen sollen, wer sie überhaupt anwendet.

Während die Beschreibungen künstlerischer Praxis und Theorie einer Stringenz folgen und anschaulich den Weg von „innen nach außen“ oder „außen nach innen“ verdeutlichen, sind die psychologischen oder theaterpädagogischen Anmerkungen gut gemeint, aber wenig zusammenhängend.

Mir stellt sich die Frage, ob Jenisch nicht aufgrund seiner langjährigen und vielfältigen Erfahrung zuviel des Guten wollte, was notwendig eklektisch bleiben mußte, wie z.B. im Epilog als einer Ansammlung schnell noch zu streifender Gesichtspunkte.

Die im Text optisch herausgehobenen Lesezeichen für das künstlerische Arbeiten geben meiner Meinung nach genug Orientierung; zeigen sie doch durch ihre knappen und eingängigen Formulierungen den reichen Erfahrungshintergrund des Theaterpraktikers.

Seine theaterpraktischen Beispiele machen denn auch das Buch empfehlenswert. Ob es die ausführliche Beschreibung des Arbeitsweges einer jungen Julia-Darstellerin ist, deren sogenanntes „Sudelbuch“ deutlich macht, worin die individuelle Arbeit der Darsteller bestehen kann, oder die Zitate vieler Schauspieler darüber, wie sie sich einer Rollenfigur nähern. Auch die Hinweise auf das Arbeits- und Berufsverständnis vergangener Schauspielergenerationen am Beispiel des eigenen Großvaters Wegener und seiner Art, den Text zuhause durchzuarbeiten, geben Einblicke und erlauben Umsetzungsmöglichkeiten auch in der Theaterpädagogik.

Der Blick des Praktikers strukturiert denn auch die Ausflüge in die Theorie und verknüpft diese

Jenisch: Der Darsteller und das Darstellen

auf amüsante Weise mit einer Kritik an den „Barockfürsten“ des Theaters, bestimmten Typen von Regisseur. Diese Ausführungen haben mich sehr gefreut, und ich empfehle sie im besonderen allen in der Theaterpädagogik aktiven Spielleitern, um zu überprüfen, was sie mit diesen gemeinsam haben.

Die Kritik an der autoritären Art der Regie, zusammen mit den Ausführungen über Improvisation auf den Proben zu „Romeo und Julia“ verdeutlicht das Verständnis von Jakob Jenisch, daß

Theater machen – ob nun im Profi- oder Amateurbereich – eine kommunikative Angelegenheit ist, die eine respektvolle Weise des Miteinander verlangt, damit „aus der Individualität des Darstellers, aus seinem Selbst plötzlich ein anderer entsteht und sichtbar wird“.

Anschrift der Verfasserin

Akademie Remscheid für musische Bildung
und Medienerziehung
Küppelstein 34
42857 Remscheid

Johannes Beck e.a.: Tragt Masken, schont das eigene Gesicht

Das Theater der Versammlung

Gerd Koch

„Manchen Vorstellungen entkommt man nur über die Bühne“

(S. J. Lec)

Johannes Beck, Jörg Holkenbrink, Anne Kehl/ Institut für Kulturforschung, Universität Bremen (Hrsg.): *Tragt Masken, schont das eigene Gesicht. Das Theater der Versammlung. Performance zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst.* Bremen (Edition Temmen) 1996, 214 S. (mit zahlreichen Fotos von Frank Pusch).

Selten sind Bücher übers Theater selbst so sinnlich wie das Theater. Das von Johannes Beck, Jörg Holkenbrink und Anne Kehl herausgegebene über das Bremer „Theater der Versammlung“ (vgl. Korrespondenzen, Heft 23-25, S. 88ff.) macht da eine Ausnahme. Natürlich zeigt es eine Menge von Fotos: damit kann das Medium Buch versuchen, den Schau- und Zeige-Aspekt des Theaters wenigstens etwas einzufangen. Lambert Blum sagt es lapidar (S. 151): „Das Theatron ist der Ort des Schauens, nicht des Handelns“. Nun aber lohnt sich das Schauen ja manchmal erst dann, wenn gehandelt wird, wenn die Geste erscheint. Die Macher und Macherinnen des Bremer „Theaters der Versammlung“ sind solche Leute, die den theatralen Blick haben, sind Anwender, Praktiker und/oder Liebhaber/innen von Theatralität – auch dann, wenn sie nicht vom (Theater-)Fach sind. Wie sieht Wissen aus, welche Form hat Erkenntnis, welche Poetik hat Wissen, wie schaut uns Wissen und Unwissen an, wie kommen Aufklärung und Sinnlichkeit, Sinnlichkeit und Aufklärung daher? Das sind – unter anderem! – Fragestellungen, Blickwinkel und Versammlungsansätze des Bremer „Theaters der Versammlung“, dessen künstlerischer Leiter Jörg Holkenbrink ist (Dramaturgie: Anne Kehl).

Es ist an der Universität angesiedelt, kann als hochschuldidaktisches Muster zur Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen angesehen werden. Um ein Ensemble und weitere Theatergruppen einer Versuchsbühne scharen sich sternförmig Ausbildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten aus traditionellen Wissenschaften und Künsten – wobei die Künste keine Angst vor den Wissenschaften und die Wissenschaften keine Angst vor den Künsten haben/haben sollen/haben müssen: Die Platitüde, daß manches sog. wissenschaftliche Ereignis erst eines wurde, weil es (seine eben auch künstlerische) Darstellungsform fand, darf hier erinnert werden ...

So ist denn ein Wort für den (Spiel-)Ansatz der Bremer typisch geworden: das Wort „zwischen“ (auch „Zwischenspiel“): „Performance zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst“ – so heißt der Untertitel des Buches mit dem humanen Haupttitel, der dem polnischen Aphoristiker Lec nachempfunden wurde: „Tragt Masken, schont das eigene Gesicht“. Das Bremer „Theater der Versammlung“ nomadisiert zwischen den Disziplinen, Handlungsorten, Werten, ist multi- und trans-disziplinär – und nähert sich so dem Ganzen der Wirklichkeit an, und es fordert andere Disziplinen, Arbeitsfelder und Erkenntnisbemühungen einmal auf, sich im Lichte des Theatralen zu sehen (vgl. Beiträge von Architekten, Kulturplanern, Gesundheitswissenschaftlern, Historikern oder Psychoanalytikern). So sind denn auch die eingreifenden und aufgreifenden Aktivitäten der Bühne multiperspektivisch angelegt: Wir treffen ‚Hamlet‘ und ‚Baal‘ und das Managertraining, Ernest Bornemann und Selbstzeugnisse von Kindern der Täter oder den Dichter Georg Heym, um „Zugänge zur Wirklichkeit“ (S. 7) zu gewinnen.

Beck e.a.: Trag Masken, schont das eigene Gesicht

Daß dies alles kein trockenes Unternehmen ist, zeigt der Dokumentarband als ganzer – und im besonderen zwei Fest-Reden im Kapitel VI, dem Schluß-Kapitel mit dem Titel „Wie man glücklich wird, ohne sich zu verbrauchen“ (S. 191ff.): Der Fest-Redner Heiner Boehnke freut sich, daß in sein „armes Leben ... das Theater der Versammlung geplatzt“ ist; also habe er „gelernt, daß die Erwartungen und Gewohnheiten der Rezipienten durcheinandergewürfelt werden sollen“ und daß Schrecken in Staunen verwandelt werden soll: „Ein schönes Lernziel“. Und Johannes Beck, der seiner Stellenbeschreibung als Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik alle Ehre als wissenschaftlicher Leiter macht, hat das Forschungsprojekt „Theater der Versammlung“ gar nicht erst institutionell angemeldet, so daß man auf eine Genehmigung nicht warten mußte und auch

sonst mancherlei ungestraft versäumen durfte – ruft aus: „Habe Mut, Dich Deiner Suppe zu bedienen – auch ohne Drittmittel!“

Anmerkung:

Ein Lehrveranstaltungs-Typ des „Theaters der Versammlung“ heißt „Kopfsprünge“: Hier ist einer gelungen: In der Wirklichkeit außerhalb der Buch-Publikation und als Buch!

Das Bremer „Theater der Versammlung“ stellt sich auf Einladung der Gesellschaft für Theaterpädagogik an einem Wochenende in der Tagungsstätte Munzel bei Hannover vor: 7. - 9. November 1997 – Anmeldungen schon jetzt bei:

Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover.

Anschrift des Verfassers:

Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Theater als Vermittlung von Welterfahrung

Gerd Koch

Ingrid Mentschel, Klaus Hoffmann, Florian Vaßen (Hrsg.): Brecht & Stanislawski und die Folgen. Anregungen für die Theaterarbeit. Berlin 1997, 271 S. und viele Fotos.

Francesca Vidal: Kunst als Vermittlung von Welterfahrung. Zur Rekonstruktion der Ästhetik von Ernst Bloch. Würzburg 1994, 207 S.

Als ich das hier vorzustellende Brecht-Stanislawski-Buch las, erinnerte ich mich an eine Publikation, die ich vor einigen Jahren als Theaterpädagogin mit Interesse gelesen hatte: Francesca Vidals Buch zu Ernst Bloch und zu seiner Ästhetik. Die ist auch eine Folge – eine Folge des Brechtschen Schaffens im Kommunikationsmodell des Theaters/des Theatralen. Bloch wurde nicht müde, immer wieder Brechts Zeitbezug, seine Musikalität, seine Montagekunst, seinen volkstümlichen Gestus, seine alltagsweltliche Maxime eines „learning by doing“, eines experimentellen Vorgehens, was nichts anderes als Lehren und Lernen in einem ist, so hervorzuheben, daß es ein Teil der Blochschen (philosophischen) Ästhetik wurde. Bei Brecht – wie bei Bloch – wurde die Theorie selber (materiell) ästhetisch: eine Ästhetische Theorie, beheimatet auf dieser Erde. In diesem Kontext bekommt auch der Fragment-Charakter von Kunst und manchen theaterpädagogischen Versuchen seine Qualität und Würde: „Mittels der Unabgeschlossenheit, des Fragmentarischen, erreicht die Kunst ein Korrelat zur Welt, da auch die Welt unfertig und alle ihre Gestaltungen Fragmente sind. Das Fragment als Objektbestimmtheit der Kunst macht künstlerischen Vor-Schein zum konkreten“ (S.67). In solcher Sichtweise und in solchem ästhetischen Tun

ist Pädagogisches mit eingeschlossen, ja ist es vielleicht dort am besten aufgenommen, weil nicht gesondert – moralisch aufgeladen – angehängt; es ist ein (roter, goldener) Faden der immer schon im Gewebe mitläuft.

Also: Vidals Buch liefert, fünf Jahre vor dem Brecht-Stanislawski-Buch erschienen, schon einen guten Beleg für die Folgen eines Konzeptes – hier des Brechtschen – es weist übers Theater (-pädagogische) Geschehen hinaus. „Es kommt darauf an, daß etwas lebt“ und: „... der Schlüssel zu seinen Arbeiten sei Naivität. Das ganze Unternehmen ... Theater sei naiv“. Scherzfrage: Von wem sind die Aussagen? Nicht vom russischen Theater-Reformer Stanislawski, von dem man sie wohl hätte erwarten können, sondern vom Theater-Reformer Brecht, von dem man sie wohl nicht erwartet hätte. Das erste Zitat finden wir in dem Band zu Stanislawski und Brecht (S.9), und es wird berichtet vom Brecht-Mitarbeiter Peter Palitzsch; das zweite überlieferte ein anderer Brecht-Mitarbeiter, nämlich Manfred Werkwerth (1965). Exemplarisch zeigt im Brecht-Stanislawski-Band Werner Hecht, wie Brecht in der Inszenierungs-Praxis mit Arbeitsmethoden anderer (eben auch Stanislawskis) umging: „Der Pudding bewährt sich beim Essen“. Mit den Ideen eines anderen – im Positiven wie Negativen – umzugehen, scheint allemal die beste Form der Würdigung: Daß wir jemandem begegnet sind, ist es, was wichtig ist, nicht, daß wir ihm folgten ... auch dies ist ein Gedanke des immanenten Praktikers Brecht.

Theater als Vermittlung von Weiterfahrung

Das Lesebuch für Praktiker und Theoretiker „Brecht & Stanislowski und die Folgen“ ist solch ein Begegnungsbuch – in mehrerlei Hinsicht:

1. Es entstand aus einer experimentellen Fachtugung mit in- und ausländischen Anleitern und Referenten 1995 in Hannover. (Ich hatte das wahrhaftige Vergnügen, unter Gerhard Neubauers (Leipzig) Anleitung spielen zu dürfen: Er verkörperte für mich den produktiven Zusammenhang zweier Theaterkulturen durch seine langjährige Arbeit in Moskau!)

2. Das Buch ist eine gegenüber dem Symposium eigenständige Begegnung von Aufsatz, Werkstatt- und Arbeitsmethodenberichten, Interviews, Einwüfen, Fotos, Selbstzeugnissen. Außer Stanislowski und Brecht werden Meyerhold, Strasberg und Grotowski in ihren Methoden des Arbeitens belebend vorgestellt. Neben diesen großen Namen der Theater-Reform finden sich zwei Handlungsansätze, die z.T. wegen ihres Adressatenbezogenen Arbeitens eher methoden-integrierend

sind: Theaterarbeit mit Kindern (Marcel Cremer und Christian Schidlowsky) und Lehrstückarbeit nach Brecht (Reiner Steinweg).

Den Herausgebern ist in ihrem prägnanten Vorwort wirklich gelungen, den „produktiven Dialog“ (S.13), den das Symposium mit seinen Werkstätten darstellte, systematisch zu fassen, und Ulrike Hentschel beendet den Band mit einer Auszeichnung von Bestandteilen einer „language of creativity“ (so der Strasberg-Schüler de Fazio), die künstlerische Arbeit leiten können (S.260ff).

Die grafische Gestaltung des Bandes soll/muß erwähnt werden: Sehr gelungener Versuch des Einfangens von schöpferischen Momenten des theatral-ästhetischen Tuns mit Fotos, Anmerkungen, Ausrufen, Skizzen, Spielbeschreibungen usw. Nun denn: Vorhang auf!

Anschrift des Verfassers:

Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Jonathan Fox: Renaissance einer alten Tradition. Playback Theater

Helga Daniels

Jonathan Fox: Renaissance einer alten Tradition. Playback Theater. inScenario Verlag, Köln 1996. 230 S., Paperback. DM 38,-

In deutscher Übersetzung liegt jetzt das Grundlagenwerk von Jonathan Fox vor, das eine differenzierte Auseinandersetzung mit seinem Ansatz ermöglicht. Er faßt hier mehr als 20 Jahre Erfahrung mit Playback Theater zusammen und beschreibt ausführlich Grundlagen, Arbeitsweisen, Philosophie und Ziele des von ihm entwickelten Playback Theaters.

Was ist Playback Theater? Kurz gesagt: Im Mittelpunkt stehen Geschichten aus dem Kreis der Zuschauer, die eine Gruppe trainierter Playback Darsteller dem Erzähler und dem Publikum improvisierend „zurückspielt“ (=play back). Für Theaterpädagogen ist dieser Ansatz außerordentlich interessant, was ich weiter unten noch ausführen werde. Das Buch bietet mit den Kapiteln über die spezifische Arbeitsweise des Playback Theaters, die Anforderungen an die Spieler, die Rolle des Regisseurs/Leiters, über die Probenarbeit und das Leben der Theatertruppe sowie mit einem Transkript einer Aufführung eine gute Einführung auch für Leser, die Playback Theater nicht kennen. Mit den Kapiteln über das nicht-schriftliche Theater setzt Fox einen Bezugsrahmen zum Verständnis des Playback Theaters und ähnlicher Ansätze. Er bezieht sich auf präliterarische Kulturen, „... denn was wir wiederbegrün-

den, könnte auch als ein postliterarisches Theater bezeichnet werden, das mit den antiken Formen verwandt ist.“ (S. 7) An diesem Anspruch muß sich der Autor messen lassen – und ein Buch, dessen deutscher Titel die „Renaissance einer Tradition“ verspricht.

Zunächst bezieht Fox sich auf Untersuchungen über die „Odyssee“, um einen Eindruck vom Wesen mündlicher Kompositionsformen zu vermitteln. Typisch für mündliche Erzählkompositionen sind demnach formelhafte Wiederholungen, ein episodenhaftes Aneinanderreihen, das keine „Höhepunkt-Dramaturgie“ kennt. Dieses Beispiel zieht Fox heran, um Ähnlichkeiten mit dem Ablauf von Playback Theater-Aufführungen aufzuzeigen und PT als eine moderne Form mündlicher Erzähl-Kultur zu begründen. Er weist auch über den bloßen Unterhaltungswert der Geschichtenerzähler hinaus auf den identitätsstiftenden Wert der Erzählungen und Volksepen, „...bei dem vor allem das Erinnern und die Überlieferung der wichtigsten Grundwahrheiten der Gemeinschaft im Zentrum stand.“ (S. 18) Es bleibt im weiteren ein wenig im Dunkel, auf welche Tradition des vorliterarischen Theaters er sich denn bezieht. Er faßt seine Studien zusammen in der Beschreibung des vorliterarischen Schauspiel-Paradigmas. Demnach ist es Trance induzierend, auf die jeweilige Kultur und Gemeinschaft bezogen, heilend und im Einklang mit

Fox: Renaissance einer alten Tradition. Playback Theater

den örtlichen, räumlichen Gegebenheiten. Diese vier Charakteristika arbeitet Fox auch für das Playback Theater heraus. Das bedarf der Erläuterung. Die Vokabeln Trance und Heilung sind für viele irritierend oder gar alarmierend, für viele aber auch so anziehend, daß Playback Theater in vielen Ländern Freunde gefunden hat, auch in Deutschland immer mehr. Trance auf Playback Theater bezogen meint so etwas wie einen Schwellenzustand, der v.a. dann spürbar wird, wenn die Zuschauer aufgefordert werden, ihre Geschichte zu erzählen und den Erzähler-Stuhl einzunehmen. Es entsteht eine Spannung und ein Gefühl von „Alles ist möglich.“ Was den ausdrücklich heilenden Anspruch von Playback Theater betrifft, so ist das in folgendem Zitat gut beschrieben: „Es gibt viele Menschen, die kaum Gehör findenUnd es gibt noch mehr Menschen, deren Geschichten auf die eine oder andere Weise zu schrecklich sind, als daß jemand sie hören möchte. Wenn sich unterdrückte Menschen als solche definieren lassen, die keinen Platz haben, um ihre Geschichte zu erzählen, dann ist es unsere Aufgabe, einen Raum anzubieten, wo jeder und alle gehört werden können.“ Beispiele, für welche Zielgruppen Playback Theater aufführt: Gefängnisinsassen, verhaltensauffällige Kinder, Immigranten, Holocaust-Überlebende, aber auch: Sekretärinnen, Schulkinder, Jugendliche, Stadtviertelbewohner, Kirchengemeindeglieder.

An anderer Stelle beschreibt Fox Playback Theater auch als Krisen-Ritual oder integratives Ritual (S. 87). Das Bewegtsein, das Berührtsein, das Lachen und Weinen, die Katharsis der Erzähler und Zuschauer wird nicht vermieden, – aber auch nicht provoziert. Ist es therapeutisches Theater? Ist es Psychodrama? Er selbst ordnet Playback Theater „mit seiner unerschütterlichen Treue zur mündlichen Tradition“ in das Bild eines Baumes des NST (nicht schriftliches Theater) „auf halber Höhe am Stamm“ ein, das so in viele Zweige – u.a. in das therapeutische Theater – hineinreichen könne. Mit dem ausdrücklichen Anspruch,

heilend und reinigend (kathartisch) sein zu wollen, „legt er eine hohe Latte an“. Es liegt nahe, daß bei einem solchen Anspruch erst die entsprechende innere Haltung die Spieler zu guten Playback Spielern macht und nicht nur gutes schauspielerisches Können.

Immer mehr Theaterpädagogen greifen diesen Theateransatz auf und integrieren ihn in ihre Arbeit und/oder engagieren sich in einer Theatertruppe. Es gibt einige deutliche Parallelen zur Playback Arbeit. Theaterpädagogische Arbeit ist auch in weiten Teilen eine Form des nicht-schriftlichen-Theaters, arbeitet mit Laien, denen mit den Mitteln des Theaters eine Ausdrucksmöglichkeit geboten wird, arbeitet oft mit den „Geschichten“ und Themen der Teilnehmer und will diesen Menschen einen Raum zur Darstellung ihrer subjektiven Realität geben. Der Beitrag des Playback Theaters dazu ist nach meiner Einschätzung v.a. die Sensibilisierung für die „Geschichten“ der Leute, deren verborgene Themen, deren Bezug zur Dynamik der Gruppe, deren Ästhetik auch in scheinbar banalen Ereignissen. Es kann auch in der Arbeit mit Gruppen die Kommunikationsfähigkeit, das Zuhören und Spiegeln, fördern.

Was mich während des Lesens zunehmend geärgert hat, ist die sehr entwertende Haltung dem literarischen Theater gegenüber (die allerdings gegenseitig zu sein scheint). Das ist schade, weil dadurch so ein alleinseligmachender Anspruch durchschimmert, der dem Anliegen eher schadet als nützt. Zumal Jonathan Fox Anerkennung für diese Art der Theateraufführungen mit ihren eigenen speziellen Qualitäten beansprucht: „Es ist höchste Zeit, daß die Parteigänger des mündlichen Theaters ihren Platz an der gemeinsamen Tafel einfordern.“ (S. 49) Nur – wenn man dem Nachbarn das Essen vermiest, sitzt der nicht gerne am selben Tisch.

Anschrift der Verfasserin:

Cäsarstr. 78
50968 Köln

Veranstaltungshinweise

Labyrinth

Am 12.09.97 hat auf über 1000 Quadratmetern „Labyrinth – das Kindermuseum Berlin“ eröffnet. Labyrinth ist Name und zugleich Konzept des Kindermuseums. Es versinnbildlicht das spielerische Erforschen. Der Besuch im Labyrinth eröffnet unbekannte Begegnungen, motiviert dazu, Erfahrungen zu machen, fordert Phantasie und Mut heraus und bringt nicht zuletzt viel Spaß für die ganze Familie.

Tel. 030/494-5348
Fax -8097.

Theaterwerkstatt im Prinzregententheater, München

jedes 2. Wochenende im Monat (Sa. 11-17 Uhr,
So. 11-16 Uhr)

Leitung: Marianne Brown. Für alle, die Interesse haben. Mit Musikern, Tänzern, Akrobaten, Regisseuren und Stimm- und Sprechlehrern.

Kosten: 35,- pro Wochenende

Anmeldung:
Marianne Brown
Bayrische Theaterakademie / Theater+Schule
Prinzregentenplatz 12
81675 München
Tel.: 089/2185-2831.

Schweizerisches Kinder- und Ju- gentheatertreffen KJTT

25.10.-02.11.97

Biel, Schweiz

Theater der Versammlung

07.-09.11.97

Das Bremer „Theater der Versammlung“ stellt sich auf Einladung der Gesellschaft für Theaterpädagogik an einem Wochenende in der Tagungsstätte Munzel bei Hannover vor: 7. - 9. November 1997.

Anmeldungen schon jetzt bei:
Florian Vaßen
Immengarten 5
30177 Hannover.

Szenische Extremsituationen

13.-16.11.97

Fortbildung im „kunstwerk – zentrum für theater musik tanz“, Hamburg. DozentInnen: Monica Berger und Raphael-Maria Burger.

Friedensallee 45
22765 Hamburg
Tel. 040/390-9452
Fax -8895

Children's and Young People's Theatre Festival

14.-18.11.97

Gävle, Schweden

34. Göppinger Theatertage

Ein internationales Amateurtheaterfest.

19.-22.11.97

Tel. 07161/202-650 o. -652 o. -690.

Theatermanagement für Kinder- und Jugendtheater

Fortbildung in Wolfenbüttel

21.-23.11.97

Veranstaltet von der Bundesakademie mit dem Kinder- u. Jugendtheater-zentrum, Frankfurt, und dem Landesverband Freier Theater, Niedersachsen.

Tel. 05331/808-424
Fax -413.

Evaluation und Qualitätssicherung

Perspektiven für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung.

21.-23.11.1997

Ein Fachkongress der BKJ in Bonn.
Kosten (incl. Unterkunft, Verpflegung und Bustransfer): 120,-.

Anmeldung:
BKJ Geschäftsstelle
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Tel.: 02191/794-390
FAX: -389.

Veranstaltungshinweise

**Kindheit, Jugend und Theater
im Jahre 2000.**

Theater im Generationenverhältnis.

28.-30.11.1997

Eine Fachtagung der ASSITEJ in Bremen.

Kosten: 60,- (Studenten: 30,-); incl. Hotel: 300,-

Anmeldung:
ASSITEJ, Eckhard Mittelstädt
Schützenstr. 12
60311 Frankfurt a.M.
Tel.: 069/29-1538
FAX: -2354.**Eröffnung des „Ersten Theater-
museum für junge Menschen“**

29.11.97

Im Professorenhaus des Theaterpädagogischen Zentrums am Universitätsplatz in Lingen. Theater und Museum scheinen einander auszuschließen, denn Theater ist gegenwärtig, lebt von der Unmittelbarkeit der Aufführung, während Museum Vergangenheit bedeutet; statisch ist. Das Museum ist der Versuch, Theater museal zu inszenieren.

Das Theater war immer ein Forum der kritischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, aber auch ein Ort pädagogischen Wirkens und der ästhetischen Erziehung. Das Theatermuseum für junge Menschen präsentiert einerseits Geschichte und Gegenwart des Theaters mit und für Kinder und Jugendliche in Form von Exponaten und Dokumenten; andererseits bietet es handlungsorientierte theaterpädagogische Angebote, die sich auf die Ausstellungsprojekte und -themen beziehen. Die Ausstellungsobjekte stellen damit Impuls- und Anschauungsmaterial dar. In der praktischen Arbeit liegt die eigentliche pädagogische und soziokulturelle Bedeutung des Projektes. Wichtigstes Ziel des Projektes ist es, auf Theater hin zu provozieren.

Öffnungszeiten: täglich außer samstags von 15 - 18 Uhr und nach tel. Vereinbarung.

Führungen mit pädagogischer Begleitung sind nach Anmeldung möglich.

Telefon 0591/916630
Fax 0591/9166363**Stimm- und Körpertransparenz
in der Darstellung**

04.-07.12.97

Fortbildung im „kunstwerk – zentrum für theater musik tanz“, Hamburg. DozentInnen: Monica Berger und Raphael-Maria Burger.

Friedensallee 45
22765 Hamburg
Tel. 040/390-9452
Fax -8895.**Theaterpädagogik mit
Shakespeare**

29.01.-01.02.98

Fortbildung im Theaterpädagogischen Zentrum, Lingen. Dozenten: Norbert Kentrup und Patrick Spotteswood, Direktor der thgisch-Abteilung des Globe Centre, London u.a.

Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen
Tel. 0591/91663-0
Fax -63**Shakespeare on stage
in the classroom**

Von der Rollenaneignung bis zur Inszenierung einer Szene

29.01.-01.02.1998

Eine Workshop-Blockveranstaltung rund um Shakespeare. Mit u.a. Patrick Spottiswoode, Leiter des Globe Education Centre, London, und Norbert Kentrup, Bremer shakespeare company.

Informationen und Anmeldung:

Theaterpädagogisches Zentrum Lingen
Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen
Tel. 0591 / 91663-10**Theaterarbeit und Integration**

Theaterpädagogische und dramapädagogische Methoden in der Migrationsarbeit mit jugendlichen Einwanderern. Ein europäischer Trainingskurs zur Weiterbildung von Jugendbetreuern.

12. - 21. 2. 1998

Bewegung, Tanz, Sprache und szenisches Spiel eröffnen zahlreiche Methoden, die in der Eingliederungsarbeit junger Migranten kognitive Lehrmethoden ergänzen können, ja aufgrund ihrer nonverbalen Arbeitsweise noch vor diesen mit großem Erfolg anwendbar sind. Nicht zuletzt deswegen, weil die Heimatkultur auf verschiedene Weise in der kommunikativen Arbeit der ein-

zelen theaterpädagogischen Arbeitsfelder verstärkt zum tragen kommt.

Gemeinsam mit dem Deutschen Büro „Jugend für Europa“ bietet das TPZ Lingen jährlich ein Weiterbildungsprogramm für jugendpflegerische Berufe. Die Werkstätten stehen TeilnehmerInnen aus allen EU- Staaten sowie den sog. EFTA-Ländern offen.

Preis (incl. Übernachtung/Verpflegung): 500,-

Information:
Tel. 0591/91663-28
Fax: 91663-63

Animation – Motivation – Persönlichkeitsentwicklung

07.-08.03.98

Einführungswochenende zur zweijährigen berufsbegleitenden Fortbildung des Bielefelder Vereins „Forum für Kreativität und Kommunikation e.V.“

Tel.: 0521/176980

Small Dances – Bigger Dreams

Ballett-Workshop mit Philip Taylor (Ballettdirektor des Staatstheaters am Gärtnerplatz) im Prinzregententheater, München.

06.04.-09.04. und 02.06.-05.06.1998

Inhalt: modernes Ballett erleben durch Selbsterfahrung – Umsetzen von Alltagssituationen in Bewegung;

Kosten: 50,-

Anmeldung:
Marianne Brown
Bayrische Theaterakademie / Theater + Schule
Prinzregentenplatz 12
81675 München
Tel.: 089/2185-2831.

We are the future

5. Welt-Kindertheater-Festival in Lingen (Ems)

11.04.-17.04.1998

Das Welt-Kindertheater-Festival ist eine Veranstaltung von Kindern für Kinder. Die Erwachsenen sind Begleiter, Helfer, Statisten – im Scheinwerferlicht der Bühne stehen Kinder. Ihrem ästhetischen Ausdrucksvermögen, ihrer Begeisterungsfähigkeit und ihren Vorstellungen von der Zukunft gilt alle Aufmerksamkeit.



„Das Theater mit Kindern hat eine eigene künstlerische Qualität, die nicht gemessen werden darf an der Bühnenreife eines Schauspielers und erst recht

nicht an dem Ehrgeiz des Spielleiters, sondern an der Erlebnisfähigkeit und der spielerischen Kraft der Kinder.“

Norbert Radermacher

Diese Aussage war ein Leitsatz des 1. Welt-Kindertheater-Festes 1990 und hat bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren.

Das Interesse am 5. Welt-Kindertheater-Fest ist sehr groß. Es haben sich 50 Gruppen aus 40 Nationen um die Teilnahme beworben. Die Kinder sind im Alter von 6 bis 16 Jahren. Sie wohnen in Gastfamilien in Lingen und Umgebung.

Durch die Entscheidung einer internationalen Fachjury werden 20 Gruppen ausgewählt.

„Ziel ist es, möglichst viele Varianten der Theaterarbeit mit Kindern aus aller Welt vorzustellen, um darin das Verbindende zu entdecken, das Ungewohnte schützen zu lernen und gemeinsame Perspektiven entwickeln zu können.“

Bernd Ruping

Deshalb gibt es parallel zum Fest ein internationales Symposium, zu dem Kindertheaterexperten aus aller Welt eingeladen sind. Gegenstand der Diskussion auf diesem Fachforum sind die jeweils gezeigten Theaterstücke und die Wege, die sie ermöglichten.

Veranstalter sind die Stadt Lingen (Ems) in Zusammenarbeit mit dem TPZ Lingen und der International Amateur Theatre Association (IATA/AITA). An der Durchführung beteiligt sind weiterhin der Bund Deutscher Amateurtheater e.V. (BDAT), die Bundesgemeinschaft Spiel und Theater (BAG) und das Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland. Die Schirmherrschaft hat Frau Bundesministerin Claudia Nolte übernommen. Ideeller Partner ist Karlheinz Böhm mit seiner Aktion „Menschen für Menschen“.

Information:

Organisationsbüro Welt-Kindertheater-Fest,
Kulturamt der Stadt Lingen (Ems)
Elisabethstr. 20
49808 Lingen
Tel. 0591 / 91 44-194 und -195
Fax 0591 / 91 44 416

Ansprechpartner: Anne-Marie Jansen, Dietmar Wittrock

Das besondere Seminar: „Hinweg mit mir“ mit Jakob Jenisch

07.-10.05.98

„Versucht wird eine Annäherung an einen sehr knappen Shakespeare-Text. ‚Hinweg‘ ist dabei doppeldeutig: Ich arbeite mit mir, ich als Rollenträger bin der Hinweg zur Rollenfigur. Aber es kommt im Laufe der Proben der Moment, an dem ich mir sagen muß: Hinweg mit

Veranstaltungshinweise

mir! Ich muß mehr und mehr Haltungen der Rollenfigur entwickeln.“

Ort: Theaterpädagogisches Zentrum Lingen
Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen
Tel. 0591/91663-0
Fax -63.

10. Symposium der Internationalen Brecht-Gesellschaft

Brecht 100 – 2000
Kultur und Politik in dieser Zeit

28.-31. Mai 1998

University of California, San Diego

1998 wäre Bertolt Brecht 100 Jahr alt geworden. Während seines ganzen Lebens erlebte er aus nächster Nähe die zentralen Krisen des Jahrhunderts: Er war Zeuge des Ersten Weltkriegs und der Umbrüche der Moderne in den 20er Jahren, von Inflation, Faschismus und Stalinismus, die zu Exil, Zweitem Weltkrieg und dem Beginn des Kalten Krieges führten. Brechts Werk – nicht nur seine Stücke, sondern auch seine Gedichte und seine Prosa, seine Essays und Theorietexte, seine Tagebücher, Journale und Briefe – stellen eine einzigartige Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kräften dar, die diese von Krisen geschüttelte Zeit prägten, und zugleich mit den ästhetischen Mitteln, mit denen diese verarbeitet wurde. Heute ist Brecht ein moderner Klassiker und ein klassischer Modernist.

An einem der Hauptereignisse des Jahrhunderts hat er jedoch nicht mehr teilnehmen können – an dem Ende des Kalten Krieges sowie dem Zusammenbruch des Kommunismus und damit an den bedeutsamen Verlagerungen und Umakzentuierungen der Weltpolitik, die die Welt, wie Brecht sie kannte, entscheidend veränderten.

Aus Anlaß des 100. Geburtstags von Bertolt Brecht lädt die Internationale Brecht-Gesellschaft Wissenschaftler, Künstler und Theaterpraktiker zu einem Symposium ein, um gemeinsam zu überlegen und zu untersuchen, welche Relevanz Brecht für unsere Auseinandersetzung mit den neuartigen Überlagerungen von Kultur und Politik an der Schwelle des neuen Jahrtausends hat.

Das Organisationskomitee, das aus Siegfried Mews (University of North Carolina, Chapel Hill), John Rouse (University of California, San Diego), Marc Silberman (University of Wisconsin, Madison) und Florian Vaßen (Universität Hannover) besteht, bittet um Papers und um Vorschläge für Sektionen/Arbeitsbereiche zu folgenden Bereichen.

1. Die theoretischen Schriften

Brecht war kein systematischer Denker und doch standen theoretische Überlegungen im Zentrum

seiner Arbeit, wie die neue Berliner und Frankfurter Ausgabe seiner Werke deutlich bezeugt. In fünf Bänden finden sich dort eindringliche und weiterführende Reflexionen über so verschiedene Gegenstände wie Kunst und Politik, Theater, Schauspielkunst, Radio und Film, Erkenntnis, Erkenntnistheorie und Ethik sowie soziale Bewegungen. Nach der Implosion des Sozialismus ist es jedoch zweifelsohne notwendig, ihren praktischen Wert für die aktuelle Diskussion erneut zu überprüfen, insbesondere mit Blick auf Brechts Motto, daß „die Hoffnung aus den Widersprüchen kommt“. Zwei der wichtigsten Grundlagen des Brechtschen Denkens sind Pädagogik und Learning-by-doing. Zu fragen ist also: Was sind die philosophischen, ästhetischen und sozialen Implikationen der Beziehung von Lehrer und Schüler, von Pädagogik, Politik und Erfahrung? In welchem Verhältnis stehen diese grundlegenden Aspekte zu seinem künstlerischen Werk. Wie sieht Brecht im Vergleich mit anderen Künstlern der Moderne die kommunikative Funktion von Sprache?

2. Theaterarbeit und die Arbeit des Theaters

Postmoderne, das Ende der Geschichte und politische Resignation sind gängige Charakterisierungen einer Entwicklung, für die der Rückzug vom öffentlichen Diskurs zugunsten von Unterhaltung und Zerstreuung symptomatisch ist. Von seinen Wurzeln im religiösen Ritual bis zu den modernen, staatlich subventionierten Bühnen haben Performance und Theatralität die Beziehung zwischen Macht und Widerstand, zwischen Subjekt und Gesellschaft, zwischen Körper und Raum beschrieben. Brechts Bühnenarbeiten und Inszenierungen waren Experimente, die die öffentliche Diskussion über gesellschaftliche Veränderungen initiieren wollten. Zu fragen ist demnach, ob Brechts Konzeption von Veränderung und Fortschritt auf den „Müllhaufen der Geschichte“ gehört, ob vielleicht sogar das Theater als Medium selbst historisch geworden ist? Welches Verhältnis besteht zwischen Theater und anderen gesellschaftlich vermittelten Formen von Theatralität wie z.B. Sport oder Politik. Geht die Entwicklung über das Theater als öffentliche Institution hinaus? Wer schreibt heute widerständige Texte? Wer inszeniert sie und wo werden sie auf die Bühne gebracht?

3. Der postkoloniale Raum

Die Praxis des politischen Theaters hat unter emanzipatorisch und politisch engagierten Schauspielern und Schriftstellern eine große und erfolgreiche Tradition. Obwohl die Globalisierung den postkolonialen Raum umgestaltet hat und die Aufteilung zwischen Erster und Dritter Welt, zwischen entwickelten und unterentwickelten Ländern in Bewegung geraten ist, besteht immer noch eine große Ungleichheit von Staaten und Nationen. Die Frage ist, wie politisches Theater

dem Pluralismus der Zeit nach dem Kalten Krieg, die das (sozialistische) Projekt der Verbesserung der Welt ausgeschlossen zu haben scheint, entgegengetreten kann? Besitzen die Utopien der Vergangenheit die für die gegenwärtigen Auseinandersetzungen notwendige schöpferische Kraft? Sind Angehörige der Arbeiterklasse und kritische Intellektuelle noch das ideale Publikum und sind sie durch das Theater noch erreichbar?

4. Brecht in Amerika

Während sich Brechts Wirkung im europäischen Theater in den späten 50er Jahren und im europäischen Film in den 60er Jahren durchsetzte, gewann Brecht erst deutlich später an Einfluß in Süd- und Nordamerika, und das oft nur auf Umwegen. Gleichwohl ist die Geschichte des politischen Nachkriegstheaters in Amerika ohne Brecht nicht denkbar. Zu fragen ist, welches die Konturen dieser Tradition sind und wie dieses Theater in den letzten dreißig Jahren seine eigene Gestalt erlangt hat? Warum ist Brecht immer noch einer der meist gespielten ausländischen Autoren in Nord- und Südamerika? Welche Rolle hat das Problem der Übersetzung der Brecht-Texte – inklusive der Prosa und Lyrik – in der amerikanischen Brecht-Rezeption gespielt? Wie vermitteln Lehrer Brecht in der Schule, als Literatur, als Bühnenstücke, als Theatertheorie oder als Methode?

Interessenten wenden sich bitte an:

Marc Silberman, Department of German
818 Van Hise Hall
University of Wisconsin
Madison WI, 53706-1557 USA
Fax: 608/262/7949
Email: marcs@macc.wisc.edu

In Verbindung mit dem 10. IBS-Symposium organisiert die Theater-Abteilung der Universität von Kalifornien (San Diego) ein Theaterfestival mit einheimischen professionellen und studentischen Theatergruppen sowie mit Gastproduktionen. Einzelheiten über das Festival wie auch über andere Aktivitäten im Umkreis des Symposiums sind auf der Internet Webseite der IBS zu finden (<http://polyglot.lss.wisc.edu/german/brecht>).

Informationen über das Symposium, über Unterkunftsmöglichkeiten und Karten für das Theaterfestival sind erhältlich über:

John Rouse, Theaterabteilung – 0344
University of California, San Diego
9500 Gilman Drive
La Jolla, CA 92093-0344 USA
Fax: 619/534-1080
Email: jrouse@ucsd.edu

Maßnahmen

Internationale Fachtagung zu Bertolt Brechts „Maßnahme“

1. - 4. Juli 1998

Literatur-Forum im Brecht-Haus

1998 jähren sich die Geburtstage von Bertolt Brecht, dem bedeutendsten deutschsprachigen Theaterautor des 20. Jahrhunderts, und von Hanns Eisler, einem der bekanntesten Komponisten, zum hundertsten Mal. In Brechts umfassenden Oeuvre, selbst innerhalb seines Theaters, nimmt ein Stücktypus eine Sonderstellung ein: Ende der 20er Jahre schuf Brecht die sog. Lehrstücke, die er in einer Übersetzung auch „Learning plays“ nannte. Diese Theaterform, die über das Genre der „Bühnenstücke“ insofern hinausweist, als sie die Trennung von Zuschauern und Schauspielern potentiell aufhebt, hat Brecht für theatrale, musikalische, politische und pädagogische Experimente entwickelt.

Innerhalb der „Versuchskette“ der Lehrstücke verdient „Die Maßnahme“ (1930) mit der Musik von Hanns Eisler aus verschiedenen Gründen eine besondere Aufmerksamkeit:

- Dem Text der „Maßnahme“ wird auch von Kritikern Brechts eine besondere ästhetische Qualität attestiert.
- Für Brecht stellt „Die Maßnahme“ ein Modell für das Theater der Zukunft dar.
- Es existiert eine viel beachtete passionsartige Musik zur „Maßnahme“ von Hanns Eisler.
- „Die Maßnahme“ wurde mit hunderten von Arbeitersängern und so bekannten Solisten wie Helene Weigel und Ernst Busch 1930 in Berlin uraufgeführt.
- „Die Maßnahme“ ist in der politischen Grundhaltung sehr widersprüchlich und umstritten; das Thema der Gewalt spielt eine entscheidende Rolle.
- Um inhaltliche Mißverständnisse und ein reines Aufführungstheater zu vermeiden, hat Brecht seit der Exilzeit jede Aufführung verboten. Dieses Verbot wurde von den Brecht-Erben erst jetzt aufgehoben.

Festzustellen ist demnach ein krasser Widerspruch zwischen Wertschätzung und Relevanz der „Maßnahme“ einerseits und ihrer theatralen Nichtexistenz andererseits, ein Widerspruch, der eine besondere wissenschaftliche Herausforderung darstellt und zugleich eine besondere Faszination ausübt.

Gerade auch unter der völlig veränderten gesellschaftlichen Situation der 90er Jahre scheint notwendig, neu über „Die Maßnahme“ nachzudenken. Interdisziplinär müssen dabei Theater, Musik, Literatur, Pädagogik, Kultur, Gesellschaft

Veranstaltungshinweise

und Politik sowie die entsprechende Forschungsarbeit aufeinander bezogen werden.

Als ein innovatives Erklärungsmodell für die Vielgestaltigkeit und Komplexität des Untersuchungsgegenstandes könnten dabei die Begriffe Theatralität und Theatralitätsgefüge dienen.

Unter folgenden Fragestellungen und entsprechend in folgenden Arbeitsbereichen/Sektionen soll Bertolt Brechts „Maßnahme“ untersucht und erörtert werden:

Arbeitsbereich 1

In welchem komplexen kulturell-politischen Kontext – von der Reformpädagogik bis zur Arbeiterkultur, vom Theater-Experiment bis zum Stalinismus-Vorwurf steht „Die Maßnahme“? Hier geht es um Fragestellungen von Kultur und Politik.

Arbeitsbereich 2

Was ist der spezifische philosophische und theatrale Hintergrund der „Maßnahme. Hier wäre eine kulturhistorische Diskussion nötig.

Arbeitsbereich 3

Worin liegt die oft betonte ästhetische Qualität der „Maßnahme“, welches sind die poetischen Besonderheiten, welchen Stellenwert hat die formale Strenge des Textes? Literaturwissenschaftliche Fragestellungen sind hier zu erörtern.

Welche Konsequenzen folgen daraus, daß Brechts Text auch als Libretto zu Eislers Musik verstanden werden kann? Hier ist die Musikwissenschaft gefragt.

Arbeitsbereich 5.

Was bedeutet die pädagogisch-politische Theaterform des Lehrstücks heute nach dem Scheitern der staatlichen Sozialismusversuche? Hier wäre eine pädagogisch-politische Debatte zur heutigen Praxis notwendig.

Arbeitsbereich 6

In welchem politischen Kontext wurde Brechts Lehrstück-Konzeption und speziell „Die Maßnahme“ später rezipiert? Welche Theater-Texte und -Experimente haben diesen politisch-pädagogischen Ansatz aufgegriffen und kritisch weiterentwickelt? Wo und wie wurden Themen, Motive, Formen und Haltungen aufgenommen. Hier geht es um das politische und künstlerische „Nachleben“ der „Maßnahme“.

Ein genaues Programm folgt im Januar 1998.

Interessierte wenden sich bitte an:

Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule
Karl-Schrader-Str. 6
D-10781 Berlin
Tel: 030/21730/121
Fax 030/2166411
Email asfh@sonett.asfh-berlin.de

Prof. Dr. Florian Vaßen, Universität Hannover
Seminar für deutsche Literatur und Sprache
Königsworther Platz 1 B
D-30167 Hannover
Tel 0511/762/4210+4509
Fax 0511/762/4814+5719
Email: vassen@mbox.sdl.uni-hannover.de

Es stellen sich vor: die Herausgeber

Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Theaterpädagogik ist kulturelle Bildung

Seit seiner Gründung im März 1990 verfolgt der Bundesverband Theaterpädagogik als sein vornehmlichstes Ziel die Förderung der theaterpädagogischen Arbeit als kulturelle Bildungsarbeit. Kunstpädagogik und Musikpädagogik haben sich lange schon als Bereiche kultureller Bildung etabliert. Dies auch für die Theaterpädagogik zu realisieren ist zentrales Anliegen des Bundesverbandes. Deswegen fördert er eine theaterpädagogische Praxis, die kommunikative, kreative und ästhetische Kompetenzen erweitert und so die kulturelle Identität ihrer Teilnehmer und Zielgruppen zu entwickeln hilft und die die Kunstform Theater als lebendigen Prozeß transparent macht.

Theaterpädagogik ist ein universales Bildungsmedium. Der Bundesverband fördert deshalb theaterpädagogische Arbeit in vielerlei Arbeitsfeldern: an Theatern, in Schulen, in Bildungseinrichtungen im soziokulturellen und im Freizeitbereich, in der Jugend- und Altenhilfe sowie in den jeweiligen Institutionen theaterpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung, Lehre und Forschung.

Der Bundesverband Theaterpädagogik bringt sein Profil an übergeordneter Stelle in den Deutschen Kulturrat, die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit und die Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater ein. Um seine Ziele zu erreichen, hat der Bundesverband Arbeitsausschüsse eingerichtet, er gibt Publikationen heraus und veranstaltet Fachtagungen, Projekte und Festivals.

Sowohl Einzelpersonen als auch Institutionen können Mitglied im Bundesverband Theaterpädagogik sein. Neben den universitären und akademischen Facheinrichtungen und anderen Stätten theaterpädagogischer Bildungsarbeit sind freiberufliche und hauptamtliche Theaterpädagoginnen und -pädagogen die Mitglieder.

Unsere Adresse:

Bundesverband Theaterpädagogik e.V.
Genter Str. 23, 50672 Köln
Telefon 0221 / 952 10 -93 oder -94
Fax 0221 - 952 10 -95

Geschäftszeiten: mo bis fr 10.00 - 12.00 Uhr

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. (GfTh)

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik (Vorsitzender: Prof. Dr. Gerd Koch, Berlin) wurde am 2. Februar 1980 gegründet. Unsere Absicht ist, einen Zusammenhang für die Durchführung und Reflexion theaterpädagogischer Experimente bereitzustellen. Der Austausch zwischen den in verschiedenen Städten lebenden und arbeitenden Mitgliedern soll gestützt, ein Anlaufpunkt für Interessierte und ein Organisationszusammenhang für Aktivitäten im theaterpädagogischen Bereich geschaffen werden.

Bertolt Brechts Vorschlag für eine neue Art, Theater zu spielen, griffen wir auf. Wir erproben Formen, wie die SpielerInnen sich im Theaterspiel gesellig austauschen und verständigen können – über sich, über eigene Erfahrungen und über das Gemeinsame in ihnen, über das Politisch-Gesellschaftliche.

Diese (anfänglichen) Theaterexperimente bezogen sich auf das von dem Gründungsmitglied Reiner Steinweg 1972 zusammengestellte Lehrstückkonzept von Bertolt Brecht (vgl. ders.: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart, 2. Auflage 1976). Vielfältige theaterpädagogische Aktivitäten in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Mitglieder und in unterschiedlichen pädagogischen und wissenschaftlichen Einrichtungen schlossen sich an.

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik arbeitet mit Kolleginnen und Kollegen, mit Institutionen und theaterpädagogischen Ausbildungsstätten sowie Hochschulen und freien Theatergruppen zusammen – in Theorie und Praxis.

Der Landesverband Niedersachsen (Vorsitzender: Prof. Dr. Florian Vaßen, Hannover) bietet eigene Workshops an und betreut in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Deutsche Literatur und Sprache der Universität Hannover seit 1983 das Lehrstück-Archiv Hannover (LAH), das vor allem sogenannte graue Literatur zur Lehrstückarbeit sammelt und zur Verfügung stellt.

Unsere Adresse:

Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.
c/o Gerd Koch
Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Moderate slow

SONNET - LIED

C A^m | D^m G | E^m A^m | F G |

C A^m | D^m G | E^m A^m | F G |

C A^m | D^m G | E^m A^m | F |

G | C A^m | D^m G ||

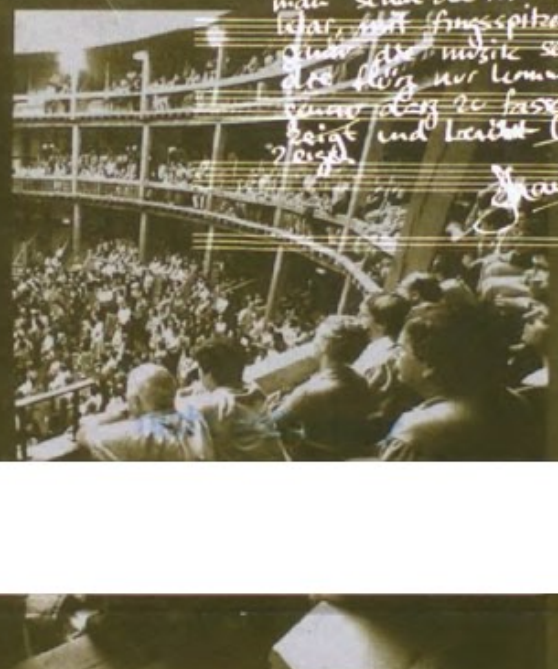
Musical notation (treble clef, quarter notes)

Musical notation (treble clef, quarter notes)

Musical notation (treble clef, quarter notes)

Org. J. Schumann

These songs können nur entstehen wenn man schon da ist. Zusammen wird gleich klar, daß dieses spitzengefühl wo irgendwo sein muß. Man laßt das klug nur kommen und versucht dann immer das zu fassen was die Instrumente beist und leicht berührt.



(cbca)

C A^m D^m
My vow was breath, and breath a
Vapor. F⁵
then thou fair Sun, that on this earth
doth shine
exhale this vapour now; in thee
it is;
if broken, then it is no fault of
mine
if by me broke, what fool is not
so wise
to break an oath, to win a paradise?