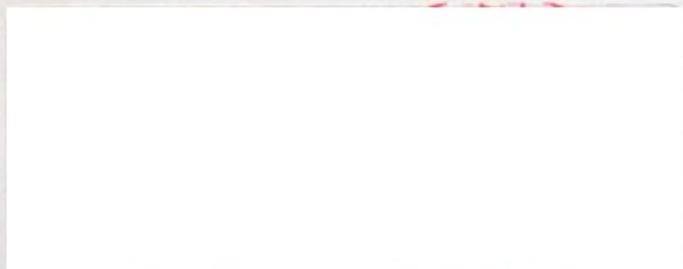


Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



Andere Künste

als Quellen für Theater
und Theaterpädagogik



Inhalt

Teil 1: Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik

Interferenz und Durchdringung

Über den Einfluß der Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert

Gerd Taube 1

Theaterpädagogik und Kunst

Eine Polemik zu einem gebrochenen Verhältnis

Roland Matthies 11

Schöne Gefäße – sinnvoll gefüllt

Von der Notwendigkeit der Dialektik von Inhalt und Form

Gesine Laatz 13

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

Hans Martin Ritter 17

Einführung in die Malerei. Workshop für Theaterleute

Karen Kipphoff 24

MusikKulturGeschichte

Joachim Lucchesi 25

Teil 2: „So arbeite ich – und das denke ich mir dabei“

Entdeckte Gesichter. Eine Begegnung mit der Maskenarbeit

Andreas Hoffmann 29

Teil 3: Schule und Ausbildung

Brechtoteles

Oder: Brecht braucht Aristoteles. Aber was sagt Sartre dazu?

Nadja Lülsdorf 31

Schamängste und Schamkonflikte in der Theaterarbeit

Ariane Schorn 33

Theatertraining – nach Stanislawski – für Sozialpädagogen

an der Universität für Kultur in Minsk (Belarus)

Sinaida Passjutina 38

Theatrales Handeln als forschendes Lernen

– forschendes Lehren als theatrales Handeln

Ute Pinkert 40

Walzer & Techno

Eva Bittner 44

A MESSAGE FOR YOU, RUDI

Oder: Ein Nachruf auf Rudi Müller-Poland († 1997)

Nöck Gail 46

Teil 4: Rezensionen

Lesefrüchte (für TheaterpädagogInnen)

vom Baum geschüttelt

Gerd Koch 47

Peter Simhandl: Theater- geschichte in einem Band

Marianne Streisand 50

Rollenarbeit – Pantomime.

Zwei Buchhinweise

Ulrike Hentschel 51

Fragmente und Fragen

Gerd Koch, Marianne Streisand 52

MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik Teil drei

Joachim Lucchesi 54

Vorankündigungen..... 57

Impressum..... 28

+++Brandaktuell!

Es ist soweit: I. Diplom-Studiengang Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Mehr zu diesem erfreulichen Thema auf
der Rückseite des Heftes und auf Seite 57!

Interferenz und Durchdringung

Über den Einfluß der Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert

Gerd Taube

So wie es für die totale Beherrschung der „anderen Künste“ auf dem Theater eines Universal-Künstlers bedarf, bedürfte es für die Bearbeitung des Themas eines universalen Kunstwissenschaftlers. So wie der allumfassende Universal-Künstler kaum zu finden sein wird, dürfte auch die Suche nach dem universalen Kunstwissenschaftler erfolglos bleiben. Ich setze daher Akzente und wähle Aspekte aus, beschränke mich vor allem auf historische. Die hier zu beschreibenden Entwicklungen haben vielfach auf das Theater im 20. Jahrhundert gewirkt, und einige der Programmatiken wirken noch heute.

Welcher Begriff von Theater liegt der Themenstellung zugrunde, auf welcher Ebene wollen wir uns verständigen? Dazu ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, daß es nicht einen allgemeingültigen theoretischen Begriff von Theater gibt. In der Theaterwissenschaft werden vielfältige derartige Theaterbegriffe diskutiert. Letztlich dienen alle Definitionsversuche von Theater als Instrumente der Analyse innerhalb bestimmter Theorien. Hier wollen wir das Theater zunächst stets im engeren, also ästhetischen Sinne begreifen. Gegenüber den anderen Künsten ist jedoch die besondere Seinsweise und die spezifische Produktions- und Rezeptionsweise von Theater hervorzuheben. Anders als ein Bild als Kunstwerk eines Malers, oder ein Gedicht als Kunstwerk eines Dichters, existiert das Kunstwerk Theater-Aufführung nicht losgelöst von seinem Produzenten. Es existiert vielmehr nur im Prozeß seiner Herstellung. Daraus resultiert die absolute Gegenwärtigkeit (Küschers-Lichte) des Theaters. Man kann Bilder von vor hundert Jahren noch heute betrachten, man kann Gedichte von vor hundert Jahren noch heute lesen, aber man kann nur gegenwärtige Theateraufführungen erleben. Steinbeck spricht in dem Zusammenhang davon, daß man mit Theateraufführungen der Vergangenheit nur theoretisch, nicht aber ästhetisch verkehren kann. Die spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Theater stehen in engem Zusammenhang mit der besonderen Seinsweise des Kunstwerks Theateraufführung. Produktion und Rezeption einer Theateraufführung verlaufen immer zeitlich parallel, sie sind ebenfalls nicht voneinander zu trennen. Dieser Zusammenhang ist grundlegend für eine Aufführung; es gibt kein Theater ohne Zuschauer, und dadurch realisiert sich Theater immer als eine Veranstaltung in der Öffentlichkeit. Theater in unserem Sinne existiert immer in der Aufführung, d.h. das Kunstwerk, das wir betrachten, ist die Inszenierung. Ausgehend davon ließe sich also eine Ebene finden, die Ebene der Werke, um den Einfluß der „anderen Künste“ auf die Theaterkunstwerke im 20. Jahrhundert zu beschreiben.

Auf dieser ersten Ebene wäre der Zusammenhang von Werk (Inszenierung) und Künstler (Regisseur) zu thematisieren, womit auf exemplarische Künstler und ihre Programmatiken für das Theater des 20. Jahrhunderts hinzuweisen wäre.

Auf einer weiteren Ebene wären die Künste (gleichberechtigt oder hierarchisch) gegenüberzustellen und ihr

jeweils spezifischer Einfluß auf das Theater als Kunstgattung darzustellen.

Auf einer dritten Ebene wären die Äußerungen der Theaterkunst und der anderen Künste als Zeichen, die Aufführung als kommunikationsstiftendes Zeichensystem und das Theater als Bedeutung erzeugendes kulturelles System zu begreifen.

Das Theater und die Künste – Historischer Exkurs

Theater nutzt a priori Äußerungsformen anderer Künste: Auf dem Theater wird getanzt, gesungen, musiziert, der Bühnenraum und der Zuschauerraum sind architektonisch gestaltet, die Handlungsorte werden durch gemalte oder plastisch gestaltete Bühnenbilder repräsentiert, die Worte, die auf dem Theater gesungen oder gesprochen werden, sind in aller Regel von Dichtern und Dramatikern erfunden und aufgeschrieben worden. Insofern sind die Einflüsse der „anderen Künste“ auf das Theater zunächst nicht spezifisch, sondern eher für Theater konstituierend.

Von Theaterinszenierungen, also dem bewußten und vor allem programmatischen In-Beziehung-Setzen von Elementen des Theaters, ist eigentlich erst seit der Wende zum 20. Jahrhundert zu sprechen. Dennoch hat das Theater auch schon vor dieser Zeit die Elemente der bildenden Kunst und der Musik genutzt. Erinnerung seien hier nur einige Beispiele für diesen originären Zusammenhang von Theater und anderen Künsten.

Bereits zu einer Zeit, als das *Komödie agieren* mitnichten schon als Kunst galt, haben sich die fahrenden Komödianten anderer künstlerischer Ausdrucksformen bedient. Musik und Malerei spielten dabei genauso eine Rolle wie die Dichtung und der Tanz. Diese Ausdrucksformen in diesem Stadium der Entwicklung, also im 16. Jahrhundert, bereits als Künste und den Zusammenhang als Einfluß der Künste auf das Theater beschreiben zu wollen, wäre historisch nicht korrekt. Denn der Begriff der Künste hat sich seitdem entscheidend gewandelt, weshalb eine Rückprojektion eines aktuellen oder zumindest später geprägten Begriffes von Kunst auf historische Sachverhalte als ahistorisch abzulehnen ist.

Der Begriff der Kunst bzw. der Künste ist in antiker Tradition bis in das 18. Jahrhundert hinein zur Bezeichnung der Wissenschaften, des Handwerks und der, im späteren Sinne, schönen Künste benutzt worden. Es wurde in freie und mechanische Künste (*artes liberales* und *artes mechanicae*) unterschieden. Während die freien Künste die Wissenschaften und einige spätere schöne Künste vereinigten, wurden zu den mechanischen Künsten vor allem die Handwerke gezählt.

Jablonski nennt 1767 in seinem „Allgemeinen Lexicon der Künste und Wissenschaften“ als seit alters her zu den freien Künsten zählend:

Interferenz und Durchdringung

(...) die Sprachkunst, Grammatica, die Vernunftkunst, Logica, die Redekunst, Rhetorica, die Singkunst, Musica, die Rechenkunst, Arithmetica, die Meßkunst, Geometria, die Sternkunst, Astronomia. (...) Schöne Künste nennet man heutigen Tages diejenigen, welche das Vergnügen und Ergötzen zum Gegenstande haben, dergleichen die Musik, die Tanzkunst, die Malerey, die Bildhauerkunst etc. sind.

(Jablonski 1767, Bd. I, S. 753 a)

Zu den unfreien oder mechanischen Künsten zählt Jablonski

(...) alle die andern, welche neben dem Verstande auch eine besondere Uebung und Fertigkeit des Leibes, oder eines seiner Theile, sonderlich der Hand erfordern. (...)

(Jablonski 1767, Bd. I, S. 753 a)

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts differenzierte sich der Kunstbegriff. Neben den allgemeinen Begriff von Kunst, der bestimmte Fertigkeiten kennzeichnete, traten die Begriffe der schönen Künste, der Wissenschaften und der mechanischen oder Handwerkskunst.

Ausgangs des 18. Jahrhunderts lautete die enzyklopädische Begriffsbestimmung der schönen Künste folgendermaßen:

" (...) Bey unserer heutigen Verfassung sind an die Stelle der freyen Künste die schönen Künste getreten, unter welchem Namen man diejenige begriff, welche allein oder doch vor-



Adolphe Appia: Szenenentwurf zu *Die Walküre* von Richard Wagner, 1892

nehmlich das Vergnügen zum Gegenstande haben, und daher in ihrer Ausübung mehr Kenntniß und Anwendung allgemeiner Wahrheiten erfordern als die bloß mechanischen. Dahin gehören die Tonkunst, die Malerkunst mit ihrer Schwester der Kupferstecherkunst, die Baukunst, die Bildnerkunst, die Redekunst, die Dichtkunst, die Tanzkunst, die Schauspielkunst und wenn man will noch andere mehr. (...)

(Adelung 1796, Bd. 2, Sp. 1832)

Die begriffliche Differenzierung verweist auf den realen Prozeß der Trennung von Kunst und Handwerk. Während jene im philosophisch-ästhetischen Kontext reflektiert wurden und in dem Zusammenhang das System der schönen Künste konstruiert worden ist, bildete dieses durch die Mechanisierung seiner Produktion eine der Grundlagen für die Industrialisierung.

Folglich wäre überhaupt erst seit dem 18. Jahrhundert von einem Verhältnis der Künste in unserem heutigen Sinne zu sprechen. Das Theater bzw. die Kunst des Theaters – die Schauspielkunst – wird auf jeden Fall ausgangs des 18. Jahrhunderts gleichberechtigt neben

den anderen Künsten genannt. Das oftmals während des 16. und 17. Jahrhunderts von weltlicher wie geistlicher Macht angefeindete *Komödie agieren* der wandernden Komödianten kann für den Ausgang des 18. Jahrhunderts als gesellschaftlich anerkannt gelten – eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftlich relevante Einstufung als eine der schönen Künste.

Dieser kleine begriffsgeschichtliche Exkurs macht begreiflich, ab wann wir von einem Verhältnis der anderen Künste zum Theater resp. der Schauspielkunst als Kunst sprechen können. Die Emanzipation der Schauspielkunst und der damit verbundene begriffliche Wandel in der Auffassung von den Künsten vollzog sich in der theaterhistorisch wichtigen Epoche des Barocktheaters. Diese Epoche darf als beispielhaft für das enge und einander inspirierende Verhältnis von Theater und anderen Künsten gelten. Die Hauptgedanken des barocken Theaters konzentrierten sich auf den Theaterbau, die Szenerie, das Bühnenbild und damit verbunden auf den Spielraum auf der Bühne und die Theatertechnik. Die Entwicklung der Perspektive in der Malerei ist wesentlich mit der Erfindung der Raumperspektive auf der barocken Kulissenbühne verbunden. Die ersten großen perspektivischen Bühnenbilder entstanden auf der Grundlage der von Baldassare Peruzzi (1481–1536) und Sebastiano Serlio (1475–1554) entwickelten Theorie der Perspektive in Ferrara und Vincenze. In den folgenden Jahren wurde das Bühnensystem der Kulissen stets weiterentwickelt, wobei die Darstellbarkeit von Zentralperspektive und später Winkelperspektive (Ferdinando Galli-Bibiena, 1657–1743) von entscheidender Bedeutung waren. Das Theater und vor allem die Schauspielkunst wurden durch diese Entwicklungen nachhaltig geprägt. So ist der barocke Schauspielstil ganz wesentlich durch die Notwendigkeit des reliefartigen Spiels auf der Vorbühne beeinflusst. Um die perspektivische Wirkung der Bühnenmalerei nicht zu zerstören und damit die Illusion von schier unendlicher Raumtiefe, durften die Schauspieler nur auf einem schmalen Streifen der Vorbühne auftreten; wären sie in den hinteren Bühnenraum hineingegangen, hätte ihre Körpergröße im Mißverhältnis zu den nach hinten perspektivisch kleiner werdenden gemalten architektonischen Elementen gestanden.

Die Illusion einer naturgetreuen Abbildung der Wirklichkeit auf der Bühne erreichte bekanntlich im 19. Jahrhundert mit dem historischen Milieu-Realismus der Meininger und dem Bühnen-Naturalismus einen Höhepunkt. Während bei den Meininger die Theatermalerei noch eine ganz entscheidende Rolle spielte, war der Bühnen-Naturalismus ausgangs des 19. Jahrhunderts um die möglichst täuschende Echtheit der Bühnenarchitektur und der Szenographie bemüht. Der Naturalismus, der vor allem zunächst literarisch inspiriert war, Emile Zola wäre hier zu nennen, machte das Theater wieder zu einem Instrument kritischer Auseinandersetzung mit der aktuellen gesellschaftlichen Realität. Auch im naturalistischen Theater waren die Schauspielkunst und speziell der Schauspieler ganz wesentlich beeinflusst von der bildnerisch gestalteten dinglichen Umwelt auf der Bühne. In seinem Naturalismus-Manifest „Le Naturalisme au théâtre“ betonte Zola, daß die Bühnenausstattung Teil der Handlung sei:

Interferenz und Durchdringung

„Also, die Szenerie ist ein integraler Teil des Dramas. Sie hat Handlungsfunktion, sie erklärt und determiniert die Personen.“
(Zola 1881, S. 100)

Zola strebte in diesem Manifest vor allem die Beschreibung der exakten Methoden an, mit denen der Ausschnitt aus der Natur am besten als Natur zu reproduzieren wäre.

Eine Folge der naturalistischen Entwicklung im Theater war schließlich die Verkümmern von wesentlichen Ausdrucksmitteln des Theaters selbst. Das naturalistische Theater vernachlässigte die körperlich-gestische Seite der Inszenierungen, denn die Darsteller sollten nicht spielen, sondern das gezeigte Leben wirklich leben. Die dazu notwendige Psychologisierung der Spielweise, die Verabsolutierung des Psychischen zerstörten die körperlich-gestische Sinnlichkeit des Theaters.

Ein früherer Strang der theaterhistorischen Entwicklung, das Salonstück, setzte ebenso wie der Naturalismus vor allem auf das Wort und vernachlässigte damit ebenso die gestische Sinnlichkeit. Die im 19. Jahrhundert ebenfalls aktuellen historisierenden Klassikeraufführungen, beispielsweise der Meininger, stellten hingegen die sinnliche Seite des Theater exemplarisch aus. In diesen Inszenierungen war das Zusammenwirken der verschiedenen Elemente des Theaters besonders ein-drucksvoll organisiert und arrangiert, bei allem sinnlichen Eindruck des Dekorativen der Ausstattung fand das Körperlich-Gestische aber auch in dieser Spielweise wenig Berücksichtigung.

Diese drei Tendenzen und ihre Auswirkungen beschreiben in etwa den Zustand des Theaters und vor allem der Schauspielkunst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Beschreibung dieser historischen Ausgangssituation erschien mir notwendig, um das sich historisch wandelnde Verhältnis der Künste zu Theater und dessen Kern, der Schauspielkunst, darstellen zu können. Wiewohl die anderen Künste stets Einfluß auf das Theater genommen haben, zeigt sich deutlich, daß die relevanten Inspirationen und Irritationen häufig anhand der Schauspielkunst – respektive Darstellungskunst – sich äußerten.

Theater als eine Kunst der Verknüpfung verschiedener künstlerischer Ausdrucksmittel (Elemente des Theaters) stand historisch fortwährend unter dem Einfluß anderer Künste, partizipierte von deren Entwicklungen und wirkte auf diese zurück. Der Einfluß der anderen Künste auf das Theater ist also originärer Bestandteil der Seinsweise von Theater. Bemerkbar und verifizierbar wird der Einfluß vor allem bei der Betrachtung des Kerns von Theater – der Schauspielkunst.

Programmatiken – Die Ebene der Inszenierungen und der Künstler

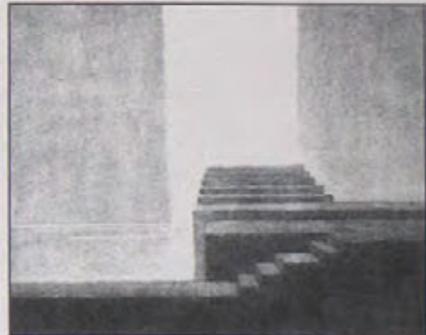
Der Begriff der Inszenierung ist ein relativ moderner Begriff in der Theatergeschichte. Er entstand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der fortschreitenden Arbeitsteilung im deutschen Theater und dem Hervortreten von regieführenden Dramaturgen und Intendanten, welche die Gesamtverantwortung für das Schauspiel und dessen künstlerische Darbietung übernahmen. Von einer Inszenierung in

unserem heutigen Sinne als der Gesamtheit und Verknüpfung der Mittel szenischer Interpretation ist erst seit der Jahrhundertwende zu sprechen. Dieser moderne Begriff von Inszenierung wiederum steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Herausbildung des Regie-Theaters.

Auf der Ebene der Inszenierung wäre jeweils das Wirken eines Regie-Künstlers zu betrachten, denn eine Inszenierung, ein Theaterkunstwerk, entsteht nach dieser Auffassung erst als das Werk des jeweiligen Schöpfers. Auf dieser Ebene läßt sich der Einfluß der „anderen Künste“ auf das Theater also als das Zusammenwirken der einzelnen Elemente des Theaters nach programmatischer Ordnung durch den Regisseur beschreiben. Dabei treten zwei Extreme dieser Ordnung und des Verständnisses von Theaterinszenierung zutage. Auf der einen Seite steht das Extrem des Gesamtkunstwerkes Wagnerscher Prägung, das auf die Synthese aller Elemente des Theaters zielt. Auf der anderen Seite steht die Brechtsche Forderung nach Trennung der Elemente, die sich in einem bewußten Zusammenspiel der Schwessternkünste des Theaters realisieren soll, was im folgenden als Synergie bezeichnet werden soll.

Als ein Reflex auf die oben beschriebene Situation des Theaters am Ende des 19. Jahrhunderts darf eine Entwicklung im Theater gelten, die gemeinhin als die Theaterreform um 1900 bezeichnet wird. Unabhängig von der Tatsache, daß es sich bei dieser Reform nicht um eine bewußt einheitliche Bewegung gehandelt hat, vielmehr die einzelnen Bestrebungen unterschiedlichen theoretischen und weltanschaulichen Ansätzen folgten, geben eine Reihe von gemeinsamen Aspekten der Theaterreform um 1900 den Anschein einer einheitlichen Bewegung. Der Einfachheit halber sei also auch hier von der Theaterreform um 1900 die Rede.

1. Ein gemeinsamer Ausgangspunkt ist Nietzsches These vom Theater „aus dem Geist der Musik“. Die Musik wurde endgültig zum neuen ästhetischen Paradigma und darin äußerte sich der programmatische Antirationalismus dieser Bewegung. Im Zentrum der Theaterutopien stand die Besinnung auf die mythische Dimension des Theaters.
2. Eine weitere Gemeinsamkeit bestand in der Kritik dieser Theaterutopien am naturalistischen Theater und seiner aufklärerisch-rationalistischen Grundlage, dem Psychologismus. Das Ziel aller Reformer war die Behauptung des Kunstcharakters des Theaters. Nicht die Bühnen-Illusion war das Ziel, sondern das Behaupten des Theaters als eine eigene Kunst-Realität, die autonom existiert und nicht von außerkünstlerischen Elementen beeinflußt wird. Wichtigster Ausdruck der Autonomie des Theaters ist seine Befreiung aus der dienenden Rolle gegenüber der Literatur.
3. Im Zusammenhang mit der Entliterarisierung des Theaters steht die Aufwertung der Position des Regisseurs. Als der Schöpfer des Theaterkunstwerkes



Adolphe Appia: Entwurf zu *Die Treppe*, Rhythmischer Raum, 1909

Interferenz und Durchdringung

gilt nun der Regisseur, nicht mehr der Dramatiker. Die Regisseure waren es, die das Theater wieder als synthetische Kunst begriffen und sich damit gegen das Auseinanderfallen seiner Elemente im 19. Jahrhundert wandten.

4. Damit verbunden war eine Betonung des Sinnlichen im Theater. Die Betonung der sinnlichen Oberfläche von Theater steht im Kontext einer Medienentwicklung um die Jahrhundertwende, die den Übergang von einer abstrakten verbal-literarisch dominierten zu einer auditiven und visuellen Kommunikation vollzog, markiert durch technische Erfindungen wie den Phonografen, das Telefon, die Fotografie und den Film. Vor allem gewann das Körperlich-Gestische, die Bewegung des Körpers im Raum, an Bedeutung.

Synthese – Die Verschmelzung der Elemente des Theaters zum Gesamtkunstwerk

Richard Wagner – Das Gesamtkunstwerk

Richard Wagner entwickelte bereits Mitte des 19. Jahrhunderts in seinen sogenannten „Züricher Schriften“ („Kunst und Revolution“ [1849], „Das Kunstwerk der Zukunft“ [1850], „Oper und Drama“ [1851]) die Idee vom „Kunstwerk der Zukunft“, dem die Künste verschmelzenden und zu einem neuen revolutionären Kunstwerk synthetisierenden so genannten Gesamtkunstwerk. Der Begriff des Gesamtkunstwerkes hat sich in der gesamten Theater- und Kunsttheorie zu einem eigenständigen abstrakten Begriff entwickelt, der zwar auf Wagners Grundidee des Zusammenwirkens der Künste in einem Kunstwerk rekurriert, aber auf die konkreten Bedingungen bei Wagner nicht mehr Bezug nimmt. So kann die Idee des Gesamtkunstwerkes in ihrer abstrakten Form offenkundig am konsequentesten den künstlerischen Gestaltungswillen bezüglich der Einbindung anderer Künste in theatrale Zusammenhänge bezeichnen.

Laut Wagner sollte durch Zusammenführung aller Kunstarten – der Tanzkunst, der Tonkunst und der Dichtkunst unter Beteiligung der Baukunst, der Bildhauerkunst und der Malerei – zum „wahren Drama“, das „allgemeine Kunstwerk der Zukunft“ entstehen. Das Verhältnis der Künste im dramatischen Kunstwerk der Zukunft beschreibt Wagner so:

„Das höchste gemeinsame Kunstwerk ist das Drama: nach seiner möglichen Fülle kann es nur vorhanden sein, wenn in ihm jede Kunstart in ihrer höchsten Fülle vorhanden ist. Das wahre Drama ist nur denkbar als aus dem gemeinsamen Drange aller Künste zur Mitteilung an eine gemeinsame Öffentlichkeit hervorgehend: jede einzelne Kunstart vermag der gemeinsamen Öffentlichkeit zum vollen Verständnis nur durch gemeinsame Mitteilung mit den übrigen Kunstarten im Drama sich zu erschließen, denn die Absicht jeder einzelnen Kunstart wird nur im gegenseitig sich verständigenden und verständnisgebenden Zusammenwirken aller Kunstarten vollständig erreicht.“

(Wagner [1914], S. 158)

Hier erscheint das Zusammenwirken der Künste also als die Voraussetzung für die Vollendung jeder einzelnen Kunst, eine Vollendung freilich, die letztlich die

Aufgabe der Autonomie jener Künste zur Bedingung hat, um die Autonomie des als Höchstes gesetzten dramatischen Kunstwerkes zu sichern. Mit anderen Worten: das Gesamtkunstwerk, das zunächst als integrierendes und egalisiertes Instrument erscheint, steht selbst über den ihm zugrundeliegenden Künsten, womit die eine historisch entstandene Hierarchie der Künste durch eine andere, neue ersetzt würde.

Das „in freier Genossenschaft aller Künstler“ entstehende Gesamtkunstwerk wird zur Religion der Zukunft, das Drama zum schöpferischen Ausdruck des Volkes, das Bühnenfestspiel zur Grundlage einer neuen Volksgemeinschaft. Wagner meint, daß sich die Oper seiner Zeit auf einem Irrweg befinde, wenn sie eine der Künste, nämlich die Musik, als das Absolute setzt und ihr alle anderen Künste unterordnet. Vielmehr müsse das Gesamtkunstwerk die Künste gleichberechtigt behandeln und integrieren. Ausschlaggebend für diese Verschmelzung sei der inhaltliche Zweck des so entstehenden „neuen Dramas“. In seinen eigenen praktischen Umsetzungen des Musikdramas auf der Bühne herrschte dennoch ein hierarchisches Verhältnis der Künste, der Musik kam die bestimmende Rolle zu, der dramatische Vorgang und das Bild auf der Bühne, obzwar als integraler Bestandteil der Inszenierung behauptet, waren Anlaß und Unterstützung für die Musik. Wagner selbst verlangte von sich bei der szenischen Realisierung seiner Musikdramen vielfältige Spezialisierung auf möglichst vielen Gebieten, was angesichts der voneinander isolierten und zum Virtuosenentum erstarrten Einzelkünste in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besonders schwierig war. Seine Kompetenz bezüglich der visuellen Künste, speziell der Bühnenmalerei, war jedoch nicht ausreichend entwickelt; so war für ihn das Bühnenbild im praktischen Sinne nicht viel mehr als der dekorative Rahmen, der dem Zuschauer die dramatische Handlung „zur verständlichen Wahrnehmung“ bringen sollte. Das Bedürfnis nach Verständnis des Kunstwerkes gebe optisch und akustisch das notwendige Gesetz, dem durch Zweckmäßigkeit und Schönheit der Anordnung entsprochen werden könne. Dieser Anforderung entsprach nach Wagners Meinung vor allem die Landschaftsmalerei, die er als den „letzten und vollendeten Abschluß aller bildenden Kunst“ begriff und die zur „eigentlich lebengebende(n) Seele der Architektur werden“ könnte. Die Landschaftsmalerei gebe auf der Bühne des dramatischen Kunstwerkes der Zukunft „den warmen Hintergrund der Natur für den lebendigen, nicht mehr nachgebildeten, Menschen“. Folgerichtig kamen für Wagners eigene Inszenierung seiner Musikdramen hauptsächlich illusionistisch gemalte Bühnenbilder zum Einsatz.

Adolphe Appia – Das Wort-Tondrama

Diese Oberflächengestalt Wagnerscher Musiktheater-Inszenierungen irritierte den studierten Musiker Adolphe Appia gehörig, als er 1882, noch zu Lebzeiten Wagners, in Bayreuth erstmals eine Aufführung des „Parsifal“ erlebte. An der Aufführung, die zu einem Schlüsselerlebnis für den zukünftigen Theaterreformer werden sollte, fiel ihm vor allem der grundlegende Widerspruch zwischen der dramaturgischen und kompositorischen Modernität des Musikdramas und der konservativen Inszenierung auf. Zum Kern des Problems stieß Adolphe Appia dann 1899 in seiner Schrift

Interferenz und Durchdringung

„Die Musik und die Inszenierung“ vor, mit der er den Grundstein für ein Theater legte, das sich wesentlich an der bildenden Kunst orientierte.

Auch Appia entwickelt in dieser Schrift die Idee eines Gesamtkunstwerks, er nennt es das „Wort-Tondrama“. Zunächst kreisen seine Überlegungen um die Frage, wie sich die Bühne seiner Zeit verändern ließe, um seine Vision des „Wort-Tondramas“ umzusetzen. Im Zentrum seiner Kritik steht die Kulissenbühne, einstmals vom bürgerlichen Theater aus dem höfischen Theater des Barock übernommen und bis weit ins 19. Jahrhundert hinein verwendet. Dieses „Sammelsurium von bemalten und in Stücke geschnittenen Leinwänden“ unterwarf den Darsteller seinen Gesetzen. Nicht nur, daß der dreidimensionale Darsteller stets im Gegensatz zu dem zweidimensionalen Bühnengemälde stand, auch die bereits weiter oben beschriebene perspektivische Illusion erlaubte, um nicht zerstört zu werden, dem Darsteller nur die Nutzung des vorderen Terrains der Bühne. Appia zerschlug diese Hierarchie, er begriff die Inszenierung selbst als ein dramatisches Ausdrucksmittel, dem ein ordnendes Prinzip zugrunde zu liegen habe. Dieses Prinzip findet er in der Musik, die für ihn „als die Zeit selbst betrachtet werden kann“, welche der Wort-Dichter einem Text niemals einschreiben könne. Die Aufführung des Wort-Tondramas bestehe nun darin, die Musik aus der bloßen Zeitlichkeit in die sichtbare Räumlichkeit zu übertragen, weshalb dieser musikalische Raum anders geartet sein müsse als der Raum für das bloße Wort-Drama. Das Bühnenterrain, d.h. der Boden der Bühne, jene Zone, die in direktem Kontakt mit dem Darsteller steht, war ausgestattet mit dreidimensionalen Elementen wie Würfeln, Schrägen, Treppen und Podesten. Die Anordnung ergab sich aus dem Rhythmus der Bewegungen der Darsteller, die dem Rhythmus der Musik folgten. Besondere Bedeutung sollte dem Licht zukommen, das vor allem den emotionalen Gehalt der Musik unterstützen sollte. Licht war damit nicht mehr nur Mittel zur Beleuchtung der Szenerie und der Darsteller, sondern selbst visuelles künstlerisches Ausdrucksmittel.

Den Darsteller begreift Appia als eines der künstlerischen Ausdrucksmittel für die szenische Umsetzung des Wort-Tondramas, er gilt ihm nicht mehr als der höchste Vermittler zwischen Dichter und Publikum, er habe nicht mehr „das große Wort zu führen“, sondern habe sich „gleichberechtigt in die Reihe seiner Mitbrüder, der verschiedenen poetisch-musikalischen und darstellerischen Ausdrucksmittel“ zu stellen. Der Regisseur hat die Verfügungsgewalt über diese Reihe gleichberechtigter künstlerischer Ausdrucksmittel, aber nur insofern, als er die in dem Wort-Tondrama vorgezeichnete Ordnung erfüllt und die Darsteller von ihrem selbstlosen und entpersönlichten Einsatz im Dienste des idealen Gesamtkunstwerks zu überzeugen hat. Dieses ideale Gesamtkunstwerk will dann nicht mehr die Wirklichkeit nachahmen, sondern eine eigene Wirklichkeit sein.

Appias Auffassung von der rhythmischen Determiniertheit der Bewegung seiner Darsteller durch die Musik war vor allem durch seine Bekanntschaft mit dem Musik- und Bewegungspädagogen Emile Jacques-Dalcroze geprägt. Dieser hatte in Genf die „Rhythmische Gymnastik“ entwickelt, ein körperlich-musikalisches Übungssystem, bei dem jedem Noten-

wert eine bestimmte Bewegung, jeder Tonlage eine bestimmte Haltung zugeordnet ist. Damit war die Möglichkeit gegeben, komplexe Musikstücke in Bewegung im Raum umzusetzen. Appias Entwürfe zu „Rhythmische Räume“ von 1909 stellen den Versuch dar, aus diesem pädagogischen Mittel eine künstlerische Form zu entwickeln. Treppen und Schrägen als dynamische Elemente stehen neben horizontalen Ebenen und Laufstegen sowie vertikalen Wänden als statische Elemente, diese wiederum sollten sich kontrapunktisch den musikalisch bedingten Bewegungen der Darsteller entgegenstellen oder diese Bewegungen unterstützen. In Dresden-Hellerau, wo Dalcroze 1910 den Auftrag erhielt eine eigene Schule aufzubauen, unterstützte ihn Appia als bildkünstlerischer Berater bei einigen Inszenierungen. Vor allem die Inszenierung „Orpheus und Eurydike“ von Christoph Willibald Gluck (1912/13) wurde zu einem umjubelten Erfolg, der die Creme des europäischen Theaters jener Zeit als Zuschauer in Hellerau vereinte. Appias in Hellerau erstmals praktisch erprobte Programmatik ist in der Folge von den verschiedensten Theatermachern in Europa aufgenommen worden.

Edward Gordon Craig – Die Bühnensynthese

Ein anderer Reformator des Theaters trat ebenfalls um die Jahrhundertwende in Erscheinung – der englische Schauspieler, Grafiker und Regisseur Edward Gordon Craig. Seine Ideen sind vor allem durch den Symbolismus in Literatur und Malerei beeinflusst gewesen. Auch Craig stellte die Vision des Gesamtkunstwerks in das Zentrum seiner Überlegungen und seiner praktischen Inszenierungsversuche. Radikaler noch als Appia war Craigs Haltung in bezug auf den Schauspieler. Sprach Appia noch, um den Unterschied zum gewöhnlichen Schauspieler deutlich zu machen, versöhnlich von dem Darsteller, der in dem Wort-Tondrama aufträte, so forderte Craig in seiner Schrift „Der Schauspieler und die Über-Marionette“ die Abschaffung des Schauspielers, der durch die Über-Marionette ersetzt werden sollte. Wie radikal auch immer die praktische Umsetzung dieser Forderung von Craig gedacht worden ist, entscheidend ist sein Verständnis von dem Zusammenwirken der Künste in dem zu schaffenden Bühnenkunstwerk. Dem Künstler, in dem Falle dem Regisseur, müsse die Verfügungsgewalt über alle Künste im Theater gegeben sein, alles habe sich der schöpferischen Kreativität des Künstler-Regisseurs unterzuordnen. Kunst aber beruhe auf dem Plan, und der eigensinnige Schauspieler, den er selbst auf der Bühne kennengelernt



Edward Gordon Craig:
Kostümentwurf zu
Bethlehem von Laurence
Housman, 1902

Interferenz und Durchdringung

hatte, entzöge sich durch seine Individualität der Planbarkeit. Deshalb beharrte Craig auf der Abschaffung des Schauspielers, deshalb plante er, ihn durch die Über-Marionette zu ersetzen. Der Regisseur agierte in Craigs Vision von dem neuen Kunstwerk als der Schöpfer, gleichsam wie ein Puppenspieler dirigierte er die Darsteller und alle anderen Elemente auf der Bühne. Alles ist und alle sind ihm Untertan.

„Nein, die Kunst des Theaters ist weder die Schauspielkunst noch der Tanz. Sie ist die Gesamtheit der Elemente, aus denen die einzelnen Bereiche zusammengesetzt sind. Sie besteht aus der Bewegung, die der Geist der Schauspielkunst ist, aus den Worten, die den Körper des Stücks bilden, aus Linie und Farbe, welche die Seele der Szenerie sind, und aus dem Rhythmus, der das Wesen des Tanzes ist.“ (Craig 1969, S. 10)

Entscheidend an dieser Definition ist Craigs Erkenntnis, daß es bei der Erneuerung des Theaters durch Synthese der Künste nicht um die Versammlung der Künste unter einem einheitlichen Dach gehen kann, sondern um die Reduktion der Einzelkünste auf die Elemente des Theaters, die in ihrer Gesamtheit die Bühnensynthese – das ideale Gesamtkunstwerk – ergeben können. Der Regisseur war für Craig nicht mehr länger derjenige,



Edward Gordon Craig:
Szenenentwurf zu *Hamlet*
von William Shakespeare,
1912.

ge, der die einzelnen Künste organisierend und koordinierend zusammenzubinden hatte. Indem er die Eigengesetzlichkeit und Selbständigkeit der Einzelkünste infrage stellte und sie auf ihre Grundelemente zurückführte, machte er diese für die schöpferische Formung und Umformung durch den Regisseur verfügbar. Der Regisseur wurde damit zu der zentralen künstlerischen Persönlichkeit des Theaters.

Craigs theoretische Überlegungen und seine theaterpraktischen Arbeiten lassen ihn als einen Wegbereiter für die Emanzipation des Visuellen auf der Bühne erscheinen, der sich deutlich von der seinerzeit herrschenden Gleichsetzung des Theaters mit der Literatur distanziert hat.

Synergie – Trennung der Elemente in der Assoziation der Künste

Bertolt Brecht – Das epische Theater

Das andere Extrem des Verhältnisses der Künste auf der Ebene der Inszenierung, nicht die Verschmelzung der Künste, sondern die Trennung der Elemente, soll anhand der Theaterkonzeption eines Dramatikers und Regisseurs erörtert werden, dessen Wirken für das Theater des 20. Jahrhunderts prägend gewesen ist. Bertolt Brecht wird gewiß nicht in erster Linie mit der Auseinandersetzung um das Verhältnis der Künste auf dem Theater in Beziehung gebracht. Seine Auffassung von der Trennung der Elemente hat jedoch seine Vorstellung vom epischen Theater mitgeprägt, denn so wie er vom Schauspieler eine Spielweise forderte, welche „die zustimmende, einfühlende Haltung des Zuschauers in eine kritische Haltung“ verwandelt, so forderte er

von den anderen an der Inszenierung beteiligten Künstlern, daß sie ihre Arbeit nicht in einem „Gesamtkunstwerk“ aufgehen lassen. (Das setzt Brecht bewußt in distanzierende An- und Abführung.) Die Künstler sollten vielmehr durch eine Trennung der Elemente die Individualität ihrer Kunst aufrecht erhalten.

„Das Zusammenspiel der Künste wird so ein lebendiges; der Widerspruch der Elemente ist nicht ausgelöscht.“
(Brecht 1993 [c], S. 228)

So wie das Leben als dialektisch und historisch bedingt, das heißt widersprüchlich und veränderbar begriffen wird und vom Theater auch so gezeigt werden soll, so wird das Zusammenwirken der Künste auf dem Theater als widersprüchlich, das heißt lebendig, begriffen. Der Brechtsche V-Effekt, jenes Verfahren, die Vorgänge als fremdartige zu beschreiben und dem kritischen Befremden der Zuschauer auszusetzen, steht in engem Zusammenhang mit dem Verhältnis der Künste im Theater. Das Einblenden von Grafiken oder Filmsequenzen sollte der Verfremdung und der Verunmöglichung der illusionistischen Einfühlung ebenso dienen, wie das Spiel der Schauspieler mit Masken oder die Sichtbarkeit der Lichtquellen auf dem Theater.

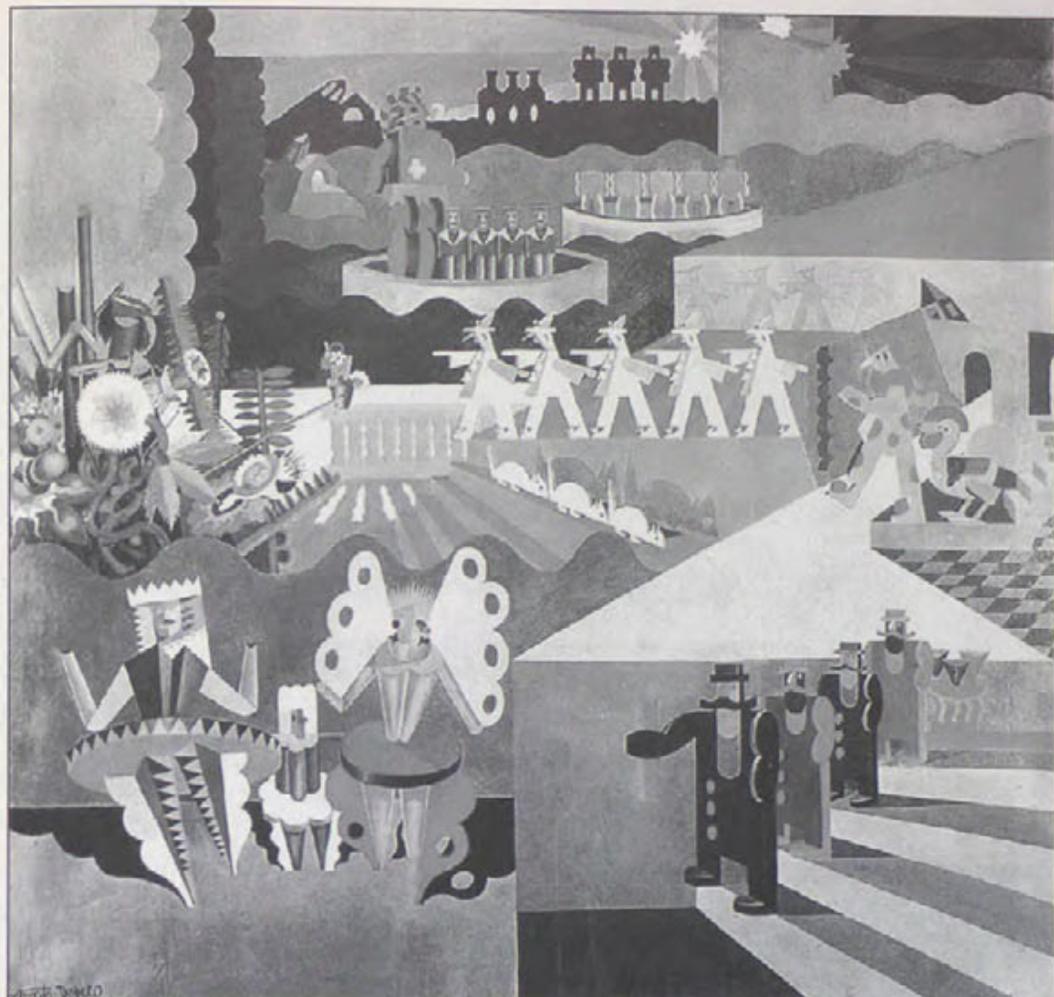
„Die Aufführung der ‚Dreigroschenoper‘ 1928 war die erfolgreichste Demonstration des epischen Theaters. Sie brachte eine erste Verwendung von Bühnenmusik nach neueren Gesichtspunkten. Ihre auffälligste Neuerung bestand darin, daß die musikalischen von den übrigen Darstellungen streng getrennt waren. Dies wurde schon äußerlich dadurch bemerkbar, daß das kleine Orchester sichtbar auf der Bühne aufgebaut war. Für das Singen der Songs wurde ein Lichtwechsel vorgenommen, das Orchester wurde beleuchtet, und auf der Leinwand des Hintergrunds erschienen die Titel der einzelnen Nummern ... – und die Schauspieler nahmen für die Nummern einen Stellungswechsel vor.“
(Brecht 1993 [d], S. 156)

Brecht kommt zu der Überzeugung, daß für sein episches Theater, in dem der soziale Gestus der Handlung und der Figuren von entscheidender Bedeutung für die gesellschaftskritische Haltung des Theaters ist, eine spezielle gestische Musik nötig ist. Die Musik soll „im Bereich des Vernünftigen gehalten“ sein, nicht vordergründig emotional, wobei Brecht auch gleichzeitig mit dem Irrtum aufräumt, das epische Theater verzichte auf die emotionelle Wirkung, vielmehr seien die Emotionen nur geklärt, indem sie das Unterbewußtsein als Quelle vermieden und nichts mit Rausch zu tun hätten.

Für Brecht war die Individualität der Künstler und ihrer Kunst wichtig für die Inszenierung, denn nur durch das Einbringen ihrer Individualität könnten die Künstler auch ihre Haltung zu dem Inszenierungsgegenstand einbringen. So wie sich der Zuschauer zu dem Gezeigten in Beziehung setzen sollte, war das In-Beziehung-Setzen der Theater-Künstler zu dem Stoff und der Fabel des Stückes Voraussetzung dafür, die Welt nicht so darzustellen wie sie sein sollte, sondern so, wie sie ist.

Brecht hat das Verhältnis der Schwesternkünste der Schauspielkunst, wie sie schon bei Wagner heißen, in § 74 seines „Kleinen Organon“ folgendermaßen charakterisiert:

„So seien all die Schwesternkünste der Schauspielkunst hier geladen, nicht um ein ‚Gesamtkunstwerk‘ herzustellen, in



Fortunato Depero:
Szenenentwurf zu
Plastische Tänze, 1918

dem sie sich alle aufgeben und verlieren, sondern sie sollen, zusammen mit der Schauspielkunst, die gemeinsame Aufgabe in ihrer verschiedenen Weise fördern, und ihr Verkehr miteinander besteht darin, daß sie sich gegenseitig verfremden."

(Brecht 1993 [a], S. 96)

In Brechts Theater ist von einem einseitigen Einfluß der Künste auf sein Theater nicht zu sprechen. Vielmehr hat Brechts Auffassung von Theater auch die beteiligten Künstler und ihre Kunst verändert, so wie die Künstler ihre Ansätze und Auffassungen mittels ihrer Kunst in das Theaterkunstwerk Brechtscher Prägung eingebracht haben. Die Auffassung von der Selbständigkeit der Elemente des Theaters und ihrer Widersprüchlichkeit haben diese Austauschprozesse erst ermöglicht.

Die Darstellung und das In-Beziehung-setzen dieser beiden historisch markierten Extreme des Verhältnisses der Elemente des Theaters zueinander und der programmatischen Auseinandersetzung von Regisseuren mit und mittels dieses Verhältnisses geht von einer grundlegenden Voraussetzung aus: der in sich geschlossenen Inszenierung und der damit verbundenen traditionellen Kommunikationsweise von Theater. Diese Voraussetzung resultiert aus der im Thema vorgegebenen Blickrichtung: der Einfluß auf das Theater impliziert eine bestimmte Gerichtetheit, nämlich das Eindringen von außen (die Künste) auf ein in sich geschlossenes Phänomen (das Theater). Daß diese Beeinflussung nicht als Einbahnstraße verlaufen ist und daß die Entwicklung der Künste im 20. Jahrhundert eine derart einlinige Betrachtung von vornherein verbietet, soll auf der Ebene der Künste näher betrachtet werden.

Gattungen – Die Ebene der Künste

Die eingangs polemisch betrachtete Themenstellung setzt implizit die Annahme einer Einbahnstraße der Künste, eines hierarchischen Systems der Künste voraus, in dem die einen auf das andere Einfluß nehmen können. Genau dieses System aber ist ein konstruiertes und reglementiertes, kein „natürliches“ Verhältnis zwischen den Künsten. Die Kunstentwicklung im 20. Jahrhundert hat gerade an der Auflösung dieses dogmatisierten Systems gearbeitet, weshalb die Frage nach dem Einfluß der „anderen Künste“ auf das Theater im 20. Jahrhundert um so schwieriger zu beantworten ist.

Verfransung der Demarkationslinien

Ausgehend von einem durch strikte Gattungsgrenzen getrennten System der Künste beschreibt Theodor W. Adorno in seinem Vortrag „Die Kunst und die Künste“ (1966), daß „in der jüngsten Entwicklung ... die Grenzen zwischen den Kunstgattungen ineinander“ fließen. Er präzisiert diese Beschreibung noch, indem er davon spricht, daß sich „ihre Demarkationslinien verfransen“. In Verfolgung dieser Beobachtung gelangte Adorno zu der Überzeugung, daß man sich von der naiv logischen Auffassung zu trennen hätte, wonach die Kunst der Oberbegriff der Künste sei, gleichsam „eine Gattung, welche jene als Arten unter sich enthält“. Er begreift deshalb einen grundlegenden Widerspruch als den Lebensnerv aller modernen Kunst: die Rebellion der Kunst gegen ihr Kunstsein, das Abwerfen des Kunsthaften, das dennoch und in dem Kontext künstlerischer Kommunikation wieder selbst als Kunstäußerung begriffen wird.

Interferenz und Durchdringung

Als das Urphänomen der Verfransung von Kunst begreift Adorno das Montageprinzip. Dieses Prinzip hat in allen klassischen Kunstgattungen der Moderne im 20. Jahrhundert Anwendung gefunden. Es ist ein besonderes Ordnungsprinzip, das nicht nur künstlerische, sondern auch außerkünstlerische Elemente in einem somit offenen und nicht mehr autark existierenden Kunstwerk vereint. Die Montage als künstlerisches Prinzip ist sowohl Reflex auf die Entwicklung der bürgerlichen Welt im Gefolge der industriellen Revolution, angesichts der die überkommenen Verfahren künstlerischer Darstellung von Wirklichkeit in anschaulicher Totalität nicht mehr wirksam erschienen, als auch mediales Verfahren des Films, der die tendenziell unendliche Verfügbarkeit von Wirklichkeitsabbildern und ihre willkürliche Neuordnung und Konstruktion zu seinem wichtigsten Gestaltungsprinzip machte. Im Theater des Dada, des Surrealismus, des Futurismus und des Konstruktivismus spielte die Montage als dramaturgisches Ordnungs- bzw. Anordnungsprinzip eine wesentliche Rolle und begründete damit auch deren künstlerische Bedeutsamkeit.

Die einstmals als unanrührbar geltenden Gattungsgrenzen wurden nun nicht nur im ohnehin multimedialen Theater vehement überschritten, auch in den anderen Künsten vollzogen sich Entwicklungen, die nicht mehr das autarke, autonome und abgeschlossene Kunstwerk in den Mittelpunkt stellten, sondern vielmehr die geschlossenen Werkstrukturen zugunsten einer offenen Raum-Zeit-Struktur zur Disposition stellten. In der bildenden Kunst beispielsweise entstanden in den vergangenen Jahrzehnten nicht-objektorientierte Kunstwerke. Diese Kunstwerke beruhen stets auf einer Form von Zeitlichkeit und Verlauf, ähnlich einer Theateraufführung. Ziel dieser künstlerischen Vorgänge ist nicht mehr das Kunstobjekt, sondern der Prozeß, der Künstler und Betrachter einschließt. So entstand eine neue Art von Gesamtkunstwerk, die den Kunstbegriff auf den Ebenen von Produktion und Rezeption infrage stellt und als eine Art multimedialer Veranstaltung zu charakterisieren wäre. Die Einflüsse und die Bezeichnungen für derartige Prozesse sind vielfältig und theoretisch auch nicht letztendlich eingeordnet und geklärt. Entscheidend für uns ist aber die Tatsache, daß sich theatrale Vorgänge auch in den anderen Künsten wiederfinden, wobei es im Anschluß an Adorno auch hier immer schwieriger wird, zu bestimmen, welche Kunst nun dem Happening, der Performance, dem Event oder der Aktion zugrundeliegt.

Nebenbei bemerkt: dieser Umstand ist nur für jene problematisch, für die das hierarchische System der Schönen Künste, ein Konstrukt des 19. Jahrhunderts, einen Wert an sich darstellt, der grundlegend ist für ihr Verständnis von bürgerlicher Kunst. Für jene mag diese Zerfransung der Gattungen gründlich irritierend wirken. Wer der Entwicklung jedoch ohne diesen Vorbehalt gegenübertritt, kann in den Prozessen durchaus Inspirierendes finden.

Die oben skizzierten neuen Kunstprozesse sollten in ihrer offenen Kommunikationsstruktur die Kunst an das Leben heranzuführen. So bewegte sich das Happening tendenziell auf der Grenze von Kunst und Leben, gleichsam zwischen beiden Bereichen fluktuierend. Der Zuschauer war als Teilnehmer integriert. Damit war

das Happening weniger aufführ- und wiederholbar denn erlebbar. Während die Happenings der sechziger Jahre oftmals Gruppenaktionen waren (ähnlich wie das Fluxus oder der Wiener Aktionismus), trat in den Performances der siebziger Jahre die Gestaltung von Zeitabläufen in den Vordergrund und damit auch die Person, die diesen Zusammenhang vermittelt. Entscheidend für diese qualitativ neue Rolle der Individualität des Künstlers war auch das Bewußtsein der Akteure über den Spielcharakter ihrer Aktionen.

Alte Gattungen – Neue Gattungen

Die Verfransung der Demarkationslinien der Künste, wie sie Adorno Mitte der sechziger Jahre beobachtete, hat sich fortgesetzt, Grenzüberschreitungen, das Cross-over, sind heute fester Bestandteil der Kunstszene. Lyriker präsentieren ihre Gedichte gemeinsam mit Musikern in Veranstaltungen, die dem Grundgedanken der Performances folgen. Medienkünstler haben Eingang in den Kunstbetrieb der Bildenden Kunst gefunden. Der Verlaufscharakter von Performances mit leibhaftigen Akteuren ist von Videoinstallationen und Videoperformances adaptiert worden. Der zeitliche Verlauf von Kunstwerken ist damit (ähnlich wie bei der auditiv aufgezeichneten Musik) nicht mehr an die Anwesenheit der Produzenten gebunden. Damit erhält diese Kunst aber wieder Objektcharakter. Der Begriff Performance wird weiter ausgedehnt, denn die Prozeßhaftigkeit der Kunstproduktion, die bei den Performances im Zentrum steht, ist an die Anwesenheit des Performers gebunden, so wie die Theateraufführung an den Darsteller gebunden ist.

Richten wir den Fokus wieder auf das Theater und sein Verhältnis zu den Künsten auf der Ebene der Gattungen. Natürlich existieren die bürgerlichen Künste auch heute noch in den klassischen Gattungsgrenzen. Diese sind zwar durchlässig geworden, und es gilt nicht mehr als Sakrileg, wenn Künstler die Grenzen überschreiten, aber im Kern gibt es die klassischen bürgerlichen Kunstgattungen auch heute noch. Der Blick auf das Theater und sein Verhältnis zu den Künsten heute ist natürlich beeinflusst durch das Bewußtsein um das oben beschriebene Aufbrechen der Gattungsgrenzen. Deshalb gilt es heute im Theater nicht mehr a priori als spektakulär, wenn ein Künstler grenzüberschreitend arbeitet. Das Bemerkenswerte realisiert sich vielmehr auf der Ebene der künstlerischen Erfindung und der Interpretation.

Dort wo andere Künste, vor allem das Bildnerische, im Zentrum des Theaters stehen, wo das Visuelle wesentlich inspirierend auf die Theaterkünstler wirkt, tritt der dramatische Text, tritt oftmals sogar das Wort zurück. Konstituierend für diese Theater-Aufführungen sind oftmals Geschichten, die nicht in dramatischer Form vorliegen, sondern nur als Szenarien den Inszenierungen zugrunde liegen. So entsteht eine eigene Wortsprache, die nicht vordergründig literarisch geprägt ist, so entstehen auch eigene Strukturen jenseits überkommener Dramaturgien. Das Wort ist nicht mehr konstituierend für diese Art von Theater, die Kommunikation erfolgt vor allem auf visueller Ebene, das Wort liefert Zusatzinformationen. Eigentlich hat sich in diesem modernen Bildertheater (wie es programmatisch genannt wird) die Hierarchie der Elemente nur umgekehrt, anstelle der Dominanz des Wortes tritt die

Interferenz und Durchdringung

Dominanz des Bildes. Eines der Elemente, eine der Künste ist zum Leitmedium geworden, dem die anderen folgen. Das hat in der Regel vor allem mit der Persönlichkeit des Künstlers zu tun, mit seiner Biographie, seiner künstlerischen Herkunft und seinen künstlerischen Vorlieben. Schriftliche Konzepte und Programmatiken entstehen dabei vor allem im Prozeß der Arbeit mit den Künsten des Theaters. Nicht nur mit dieser Selbstreflexivität stehen diese Künstler in der Tradition der Theaterreformer vom Beginn des Jahrhunderts, auch die Visualität der Theaterkunst eines Jan Fabre, Achim Freyer oder Robert Wilson, um nur einige wichtige Vertreter zu nennen, setzt die Bemühungen der Theaterreform fort und läßt sie zur Avantgarde des Theaters rechnen.

Neben der bildenden Kunst hat vor allem die Kunst der Körperbewegung (Tanz, Pantomime, Mime) das Theater in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst. Auch im so entstandenen Tanztheater und den damit verwandten Formen der Mime und des Bewegungstheaters hat der Text seinen konstituierenden Charakter für das Theater verloren. Hier steht die Körperlichkeit und die Körperbewegung im Zentrum. Während im klassischen Ballett ein streng vorgeschriebenes Bewegungsrepertoire an Schritten, Schrittfolgen, Posen, Sprüngen und Hebungen existiert, aus dem der Choreograph das Ballett nach der Partitur gestaltet, spielt dieses Bewegungsrepertoire im modernen Tanztheater eine untergeordnete Rolle. Damit ist auch die konstituierende Rolle der Musik, wie sie im klassischen Ballett vorherrscht, obsolet geworden. Das moderne Tanztheater ist vor allem Bewegungstheater, bei dem die Bewegungen als kinetische Ereignisse vorgeführt und durch die Einbeziehung von habituellem und gestischem Material aus Alltag und Gesellschaft Bedeutungen erzeugt werden. Das klassische Ballett setzt für das Verständnis seiner kodifizierten Grundelemente die Kenntnisse dieser spezifischen Codes voraus, deshalb verfügt es zumeist über eine dramatische Handlung, die dem Kodex der Bewegungstechnik inhaltliche und darstellerische Struktur verleiht. Das moderne Tanztheater nutzt hingegen vorrangig die Kommunikation durch körperliche Bewegung und zielt dabei nicht auf kognitives Verstehen, sondern eher auf das Anregen spontaner emotionaler Reaktionen und das Freisetzen von Assoziationen beim Zuschauer. Diese Form von Tanztheater, aber auch das Bewegungstheater verwenden die Musik häufig in Form von Musikzitat, die im Prozeß der Produktion parallel zum Stück und zu den kinetischen Erfindungen der Tänzer zu Musik- und Geräuschcollagen zusammengefügt werden. Auch hier findet also das bereits beschriebene Prinzip der Montage Anwendung, wie für fast alle der beschriebenen Entwicklungen das Montageprinzip als grundlegend gelten kann.

Bei Betrachtung der Einflüsse anderer Künste auf das Theater im 20. Jahrhundert läßt sich konstatieren, daß das Theater unter dem vehementen und prägenden Einfluß anderer Künste, vermittelt und realisiert durch den Einfluß von Künstlern aus anderen Gattungen, spezielle Formen von Theater hervorbringt (Bildtheater, Tanztheater, Bewegungstheater), welche die klassischen Gattungsgrenzen auch innerhalb des Theaters sprengen. Grundlage dafür sind jeweils Dominanzen einzelner Künste (das Visuelle, die Körperlichkeit

bzw. Körperbewegung), die der jeweiligen Form prägend zugrunde liegen und die Wahrnehmungsweisen von Theater wesentlich determinieren.

Strukturen – Die Ebene der Zeichen

Betrachten wir das Verhältnis der Künste zum Theater auf einer weiteren, der Ebene der Zeichen. Hier sind die Äußerungen der Theaterkunst und der anderen Künste als Zeichen, die Aufführung als kommunikationsstiftendes Zeichensystem und das Theater als Bedeutung erzeugendes kulturelles System zu begreifen. Bedeutung wird allgemein nicht schlechthin produziert, sondern immer mittels sinnlich Wahrnehmbarem: Lauten, Handlungen, Gegenständen. Bedeutung wird hier als semiotische, d.h. zeichentheoretische Kategorie verwendet. Daß die Bedeutung von Zeichen auf dem Theater von großer Relevanz ist, belegt vielleicht der einfache Merksatz, den bestimmt jeder Spielleiter oder Regisseur schon einmal gehört hat: Alles was sich auf der Bühne befindet oder was auf der Bühne getan wird, bedeutet etwas. Das heißt, der theatralische Zusammenhang, die Bühnensituation, produziert Bedeutung a priori. Das hat einerseits mit eingeübten kulturellen Konventionen zu tun, dieser Konvention entstammt auch der eben zitierte, die Zusammenhänge stark vereinfachende Merksatz, andererseits hat diese Tatsache etwas damit zu tun, daß Theater, betrachtet man es strukturell, als kulturelles System zu begreifen ist, dem die eben beschriebene und andere Konventionen eingeschrieben sind. Es ist hier nicht der Ort, diesen Zusammenhang theoretisch herzuleiten und zu begründen, lediglich sei darauf verwiesen, daß alle Bedeutungen, die ein kulturelles System hervorbringt, nach bestimmten Regeln konstituiert werden. Diese Regeln nennt der Zeichentheoretiker Codes. Theater erfüllt nun seine allgemeine Funktion, Bedeutung zu erzeugen, auf der Basis eines internen Codes, der aber nicht naturgegeben ist, sondern als ein theoretisches Konstrukt zu gelten hat. Damit die Zuschauer verstehen, was auf der Bühne vor sich geht, müssen sie zumindest grundlegend mit dem theatralischen Code, z. B. einer bestimmten Theaterkonvention, vertraut sein.

Die strukturelle Ebene der Zeichen erlaubte es nun, die einzelnen Ausdrucksmittel oder Elemente des Theaters, die Ausdrucksmittel oder Elemente aus anderen Künsten sind, gleichberechtigt neben den theatralischen Ausdrucksmitteln zu betrachten. Nicht die Herkunft der einzelnen Zeichen ist entscheidend, sondern der Kontext, in dem sie in der jeweiligen Aufführung verknüpft werden. Natürlich wirken die Bedeutungen fort, die derartigen Zeichen außerkünstlerisch oder künstlerisch eingeschrieben sind, sie realisieren sich aber entsprechend dem jeweiligen Kontext und der Kombination mit anderen Zeichen und Zeichensystemen.



Joseph Beuys: *Iphigenie / Titus Andronicus*, 1969

Interferenz und Durchdringung

Wir wollen diese strukturelle Ebene nicht weiter verfolgen, weil auf dieser Ebene der Einfluß der Einzelkünste auf das Theater derart relativiert wird, daß nur die detaillierte Einzelanalyse in der Lage ist, diese zu verifizieren.

Heft 27 der
KORRESPONDENZEN
beschäftigt sich mit
THEATRALITÄT

Noch einmal also: „Der Einfluß der ‚anderen Künste‘ auf das Theater im 20. Jahrhundert“. Die bisherigen Ausführungen sollten zeigen, daß dieser Einfluß, oder

etwas allgemeiner, das Verhältnis des Theaters und der anderen Künste, auf den unterschiedlichen Ebenen unterschiedlich konkret beschrieben werden kann. Die konkretesten Ergebnisse würde wohl das letztere Verfahren liefern, es ist aber gleichzeitig das analytisch aufwendigste und für einen Epochenüberblick kaum geeignet. Für einen historischen Überblick wäre die Ebene der Inszenierungen und die Betrachtung der damit verbundenen Theaterkonzeptionen einzelner Künstler am geeignetsten, wenngleich mit den oben skizzierten beiden Extremen das Verhältnis der Künste im Theater in seinen beiden Grundvarianten beschrieben ist. Alle anderen Entwicklungen im 20. Jahrhundert waren oder sind mehr oder weniger Variationen dieser beiden Modelle. Ergänzt um die Kenntnis des Montageprinzips als eines nicht nur für die Kunst des Theaters im 20. Jahrhundert prägenden Prinzips, lassen sich dann auch jene Variationen beschreiben, welche die Institution Theater verlassen oder aber aus der Richtung einer anderen Kunst theatrale Verlaufsformen adaptiert haben.

Für eine Pädagogik des Theaters

Abschließend seien noch einige Gedanken darüber formuliert, welchen Bezug das eben Skizzierte nun zur Theaterpädagogik im allgemeinen und zum Kinder- und Jugendtheater im besonderen haben könnte.

Das Kinder- und Jugendtheater, von dem wir heute reden, ist in seiner Ausprägung und seiner Funktion ein Produkt der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts. Es hat sich wohl kaum um die Gattungsgrenzen des Theaters für Erwachsene geschert, entstand doch einer der programmatischen Protagonisten, das Berliner Grips-Theater, sogar aus einem Kabarett-Theater, in dem man die theatralischen Konventionen von jeher nicht so genau genommen hat. Nein, das Kinder- und Jugendtheater hat zu den anderen Künsten, generell gesehen, genauso wenig und genauso viel ein problematisches Verhältnis wie das Theater für Erwachsene, gibt es doch sogar eine Form des Kindertheaters, in der die Figuren selbst Kunstprodukte sind. Im Puppen- und Figurentheater, das für sich reklamiert, jene künstlerische Ausdrucksform zu sein, die die wahre Synergie der Elemente des Theaters vollziehen könne, ist das Verhältnis der Künste von vornherein ein ausgeglichenes und ein vorausgesetztes.

Das Bewußtsein für das Verhältnis zu den anderen Künsten und für die Potenzen der anderen Künste, das ist im Kinder- und Jugendtheater aber wohl problematisch, denn die Künste beeinflussen sich nicht auf abstrakter Ebene, sondern konkret im Tun und Lassen von Menschen. Es gehört eine gewisse Kompetenz dazu, um zu tanzen, zu musizieren, zu spielen, Gegen-

stände oder Puppen zu animieren, zu singen und zu sprechen. Diese darstellerische Kompetenz ist eine Ebene, auf der sich der Einfluß der anderen Künste eigentlich erst realisiert. Und ist es um diese Kompetenz nicht gut bestellt, dann nützen die besten Einflüsse nichts. Diese Einschätzung ist so falsch und so richtig wie alle globalen Einschätzungen, ich versuche damit eher ein allgemeines Bild zu beschreiben als ein konkretes Theater oder die Arbeit eines konkreten Künstlers. Insofern könnte es auch heißen, von den anderen Künsten lernen, heißt spielen lernen, denn um den spielerischen Umgang mit den unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen geht es auch im Kinder- und Jugendtheater.

Wie der Abschnitt über die Theaterreform um 1900 und die Theateravantgarde gezeigt hat, ist das Theater von dieser Bewegung aus dem Würgegriff der Literatur befreit und ihm wieder zu seiner Körperlichkeit verholfen worden. Nicht zufällig spielten Tänzer und Tanzpädagogen in der Entwicklung des Theaters bis heute eine herausragende Rolle. Die körperliche Präsenz des Darstellers auf der Bühne und die besondere Sinnlichkeit von Theater, die in der Tendenz den Hörsinn ebenso beansprucht wie den Augensinn, können zu einem grundlegenden Ansatz von Theaterpädagogik führen. So wie das Theater a priori die unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksmittel in sich vereinigt, kann die Theaterpädagogik dieses ganze sinnliche Spektrum von Kunstäußerungen zu ihrem Gegenstand machen, und zwar nicht als Einzelkünste, sondern als im theatralen Kontext zusammenwirkende Künste, deren Zentrum die Körperlichkeit des Darstellers ist und deren Verknüpfungsverfahren Spiel heißt. Das bringt die Theaterpädagogik in eine Vorzugsposition gegenüber den anderen Kunstpädagogiken (Musikpädagogik, Kunsterziehung etc.), denn die künstlerische Sensibilisierung ist komplexer und die spielerische Kompetenz von Kindern ist a priori gegeben.

Theater wird von Brecht als die menschlichste und die allgemeinste aller Künste beschrieben, denn sie würde am häufigsten ausgeübt, nicht nur auf der Bühne, sondern auch im Leben. Er beschreibt den Erwerb sozialer Kompetenz bei Kindern anhand eines theatralischen Beispiels:

„Es wird oft vergessen, auf wie theatralische Weise die Erziehung des Menschen vor sich geht. Das Kind erfährt, lange bevor es mit Argumenten versehen wird, auf ganz theatralische Art, wie es sich zu verhalten hat. Wenn das und das geschieht, hört (oder sieht) es, muß man lachen. Es lacht mit, wenn gelacht wird, und weiß nicht warum. Meist ist es ganz verwirrt, wenn man es fragt, warum es lacht. Und so weint es auch mit, vergießt nicht nur Tränen, weil die Erwachsenen das tun, sondern fühlt auch echte Trauer. Das sieht man bei Begräbnissen, deren Bedeutung den Kindern gar nicht aufgehen. Es sind theatralische Vorgänge, die da die Charaktere bilden. Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen.“ (Brecht 1993 (b), S. 593)

In dieser Auffassung von Theater stellt sich die Frage nach dem Einfluß der Künste nicht, weil nämlich Theater hier als Spiel und Nachahmung, als Präsentation und Repräsentation begriffen, Kunst dabei auch viel allgemeiner, als etwas Allgemein-Menschliches und

Interferenz und Durchdringung

nicht als Hervorbringung einer bestimmten prädestinierten Personengruppe aufgefaßt wird.

Es stellt sich aber auch die Frage nach der Zweckbestimmung von Theaterpädagogik. Ist sie eine Kunstpädagogik wie andere, die sowohl die Anschauung als auch die Ausübung einer Kunst einübt? Ist sie eine Pädagogik für das Theater, die Zuschauern eine auch von Brecht geforderte Kunst, nämlich die Zuschaukunst im Kontext der Theaterkunst nahebringt? Oder ist Theaterpädagogik eine theatralische Pädagogik, eine Pädagogik des Theaters, die im eben zitierten Brechtschen Sinne sowohl soziale als auch künstlerische Kompetenz vermittelt?

Mir persönlich liegt letztere Auffassung von Theaterpädagogik am nächsten, denn das scheint mir ein universeller Ansatz für die Theaterpädagogik zu sein, der dem universellen Geist des Theaters folgt. Sie kann eine Pädagogik sein, die über den Gebrauch des Körpers und über den Umgang miteinander handelt und die auf die umfassende künstlerische Sensibilisierung in rhythmisch-musikalischer Hinsicht genauso wenig verzichten kann wie auf das Training des Augensinns zur gegenseitigen Wahrnehmung und zur Wahrnehmung der visuellen Welt.

Literaturverzeichnis

- Adelung, Johann Christoph: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, Bd. 2. – Leipzig, 1796
 Adorno, Theodor W.: Die Kunst und die Künste (1966). – In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.1. – Frankfurt am Main: 1997. – S. 432–453
 Appia, Adolphe: Die Musik und die Inszenierung. – München, 1899
 Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbek bei Hamburg, 1989
 Brecht, Bertolt: Kleines Organon für das Theater [1948/49]. – In: Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Fran-

- furter Ausgabe, Bd. 23. – Berlin und Weimar; Frankfurt am Main, 1993 [a]. – S. 65–97
 Brecht, Bertolt: Lohnt es sich vom Amateurtheater zu reden? (1939). – In: Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 22/1. – Berlin und Weimar; Frankfurt am Main, 1993 [b]. – S. 590–593
 Brecht, Bertolt: Über den Bühnenbau der nichtaristotelischen Dramatik (1937/38). – In: Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 22/1. – Berlin und Weimar; Frankfurt am Main, 1993 [c]. – S. 227–234
 Brecht, Bertolt: Über die Verwendung von Musik für ein episches Theater (1935/36). – In: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 22/1. – Berlin und Weimar; Frankfurt am Main, 1993 [d]. – S. 155–164
 Craig, Edward Gordon: Über die Kunst des Theaters. Hg. von Dietrich Kreidt. – Berlin, 1969
 Fiebach, Joachim: Von Craig bis Brecht. Studien zu Künstlertheorien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. – Berlin, 1991
 Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Band 1: Das System der theatralischen Zeichen. – Tübingen, 1994
 Jablonskie, Johann Theodor: Allgemeines Lexicon der Künste und Wissenschaften, 2 Bde. – Königsberg und Leipzig, 1767
 Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik [1878]. – In: Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden, Bd. 1. – München, Berlin, New York: 1988. – S. 9–156
 Simhandl, Peter: Bildtheater. Bildende Künstler des 20. Jahrhunderts als Theaterreformer. – Berlin, 1993
 Steinbeck, Dietrich: Einleitung in die Theorie und Systematik der Theaterwissenschaft. – Berlin 1970
 Wagner, Richard: Das Kunstwerk der Zukunft. – In: Richard Wagners Gesammelte Schriften, Bd. 10. – Leipzig, o. J. [1914]. – S. 47–185
 Zola, Emile: Le Naturalisme au Théâtre. – Paris, 1881

Anschrift des Verfassers:

Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der
 Bundesrepublik Deutschland
 Schützenstr. 12
 60311 Frankfurt am Main

Theaterpädagogik und Kunst Eine Polemik zu einem gebrochenen Verhältnis

Roland Matthies

Inspiration und Irritation – der Titel der Tagung des BuT hat eine weitaus vielschichtiger Bedeutung als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Nicht nur, daß die „anderen“ Künste als (durchaus auch irritierende) Quellen der Theaterpädagogik verstanden wurden: implizit wurde auch die Theaterpädagogik im Untertitel der Tagung als eigenständige Kunst gedeutet. Das ist zunächst mehr als irritierend: Weist diese (wohl nicht ganz bewußt vorgenommene) Einordnung der Theaterpädagogik auf ein neues Selbstbewußtsein oder Selbstverständnis ihrer Fachvertreter hin, auf ein Erwachsenwerden einer bislang noch juvenil-dilettantisch vor sich hinwuschelnden Disziplin oder gar auf einen Paradigmawechsel innerhalb der Theorie der Theaterpädagogik?

Sicher schießen diese Deutungen über das Ziel hinaus, denn die jugendliche Unschuld hat die Theaterpädagogik längst verloren, und der Dilettantismus ist – wo er nicht ausdrücklich Prinzip ist – langsam aber sicher

dabei, das Feld zu räumen. Auf der anderen Seite reicht es noch lange nicht zu einer soliden Theoriebildung – man kann allenfalls von Theorien der Theaterpädagogik sprechen, die allerdings ins Kraut schießen. Wo also ein wissenschaftlicher Unterbau noch in weiter Ferne ist (und vielleicht auch gar nicht angestrebt wird), kann von Paradigma kaum die Rede sein. Und mit dem Selbstverständnis ist es eh nicht weit her: Pädagogen, die Theater machen? Freizeitschauspiellehrer? Lehrstückdidakten? Animateure? Heranzüchter neuer Abonnenten am Stadttheater?

Und dennoch, hier war man sich im Bundesverband einig: diese Tagung bedeutete einen Einschnitt. Noch nie hat der Schwerpunkt einer Tagung auf der praktischen Auseinandersetzung mit Kunst, genauer: mit den Künsten gelegen; immer hatten bisher organisatorische oder strukturelle Themen im Vordergrund gestanden.

Theaterpädagogik und Kunst

Allerdings war die Irritation einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich spürbar: wie sollte man das Thema greifen? Wie das Fremde, das sich nicht nur im unbekanntem Medium der gewählten Kunst, sondern auch in der Herangehensweise der Künstler äußerte, die es während der Workshops vertraten, sich zu eigen machen?

Ein Blick in die kurze Geschichte der neueren Theaterpädagogik zeigt, daß sie nicht aus dem Theater selbst erwachsen ist; vielmehr ist sie dem Bedürfnis von Pädagogen entsprungen, einer rein kognitiven Erziehung eine spielerische und sinnliche Komponente beizugesellen. Oft war es aber auch das politische und soziale Potential des Theaters, das die Erzieher anregte. So entstand in erster Linie die Spielpädagogik, von der die Theaterpädagogik nur eine Spielart war. Man „bediente“ sich also theater Mittel, immer aber, um ein „Lernziel“ zu erreichen, denn Voraussetzungslosigkeit ist Pädagogen naturgemäß suspekt. Einerseits wurden dabei Methoden des etablierten und avantgardistischen Theaters unbefangen als Steinbruch genutzt; insbesondere Brecht war dankbares Material. Andererseits aber entstanden eigenständige Methoden und ganz und gar originäre Zugangsweisen, wobei pädagogisches Denken und theatrales Handeln eine fruchtbare Synthese eingingen.

Der Lauf der Geschichte fügte es glücklich, daß die bildungsbürgerliche Ästhetik gegen Ende der sechziger Jahre eine gewaltige Schlappe erlitt und die Musentempel sich somit – teils notgedrungen – der sie schon lange eingeholten Wirklichkeit öffneten. Auch von seiten der professionellen Schauspiel-Crème gab es Annäherungs- und Anbiederungsversuche bei den sogenannten „Freien“ und in der Theaterpädagogikszene, die unverbrauchte Ressourcen und einen sozialen Impetus als Kapital einbrachten. Eine entscheidende Forderung von Schauspielstudenten und -pädagogen Anfang der siebziger Jahre war, die Schauspielhochschulen an die Pädagogischen Hochschulen anzuschließen, um die Theatereliten aus dem Elfenbeinturm des Schönen, Wahren und Guten in die brodelnde Realität zu entlassen.

Und so wurde 1973 lauthals der Theaterpädagogische Kongreß ausgerufen, an den sich viele Hoffnungen knüpften: endlich setzten sich Theaterwissenschaftler, Schauspielpädagogen und Spielpädagogen an einen Tisch, diskutierten, demonstrierten und stellten Thesen auf. Für einen Moment schien es, als ob das wissenschaftliche Zeitalter alle unter seinem Diktat einlenken sollte und zum Ziehen am gemeinsamen Strang verdonnern würde. Und tatsächlich: alle zogen – aber leider nicht in die gleiche Richtung. Im gemeinsamen Ziehen und Zerren wurde der gemeinsame Strang zum Henkersutensil, der dem guten Willen, der am Anfang gestanden hatte, schnell wieder die Luft abschnürte. Zu groß waren die gegenseitigen Vorurteile, zu tief saßen die eingefleischten Ressentiments. Aus der lauthals proklamierten Eheschließung wurde so ein kleinlautes Sit-in, bei dem jeder die eigenen Grenzen abzustecken suchte. Man redete zwar – aber man verstand sich nicht.

Dennoch – der Begriff „Theaterpädagogik“ war in aller Munde und alle proklamierten ihn für sich: den einen war es der Überbegriff für die Ausübung der Lehre in



Robert Wilson: *Quartett*
von Heiner Müller, 1987

der Schauspielerausbildung, andere wieder wollten ihn auf die Anleitung durch professionelle Schauspieler im soziokulturellen Bereich angewandt wissen; wiederum andere verstanden darunter – analog zur „Kunstpädagogik“ – den Studiengang und die zu etablierende Wissenschaft für ein neu einzurichtendes Schulfach „Darstellendes Spiel“; diejenigen aber, die schließlich die Schlacht um das etwas sperrige Wort gewannen und es triumphierend auf ihre Fahne schreiben konnten, zogen sich in ihr pädagogisches Refugium zurück und scheuten fortan die Auseinandersetzung mit der professionellen Theaterszene, die zumeist arrogant die Nase rümpfte, wenn ein Theaterpädagoge es wagte, doch ein Statement zum Theaterbetrieb loszuwerden. So war eine Chance vertan, und in den yuppigen 80ern wurden die Grenzen nochmals abgesteckt und verteidigt.

War in den 70ern insbesondere durch Beuys noch der Slogan „Jeder Mensch ist ein Künstler“ populär, so proklamierte die professionelle Kunstszene fortan die Kunst wiederum als ihr Privileg. Folge war, daß die Theaterpädagogen mehr denn je Berührungängste bekamen und sich auf die absurde Position „Wir machen keine Kunst, dafür aber fördern wir die Kreativität und die ästhetische Erziehung!“ zurückzogen.

Unterdessen aber gerät das professionelle Theater immer mehr in die Isolation. Seit dem Ausverkauf der DDR ist dem Theater weder hüben noch drüben soziale Sprengkraft inne. Wen wundert, daß Theater um sein Publikum werben muß, das einst in Scharen kam. Der verzweifelte Blick schießt wieder einmal herüber zu den „Soziokulturellen“, die zwar noch immer nicht ganz erwachsen geworden sind, dafür aber teilweise schon würdig ergraut. So bekommen plötzlich Behinderte auf der Bühne einen Platz, multikulturelle Theaterprojekte und Obdachlosentheater haben Konjunktur. Die Theaterpädagogen sind plötzlich wieder gefragt, ja müssen bisweilen dem Drang zur Vereinnahmung widerstehen. Denn nur sie haben über all diese Jahre auch wirklich Kontakt zu den sozialen Brennpunkten gehabt – sofern sie ihre Arbeit ernst genommen haben.

Theaterpädagogik und Kunst

So kann es bisweilen passieren, daß die schauspiel-künstlerische Abteilung einer Hochschule die bisher belächelten Theaterpädagogen freundlich umarmt. Auch wenn die Umarmung gelegentlich einem Würgegriff gleichkommt – sie bedeutet doch oft auch eine Chance. Denn die notorische Vermeidung des Begriffes „Kunst“ oder Ummantelung mit den Begriffen „Kreativität“ oder „Ästhetik“ in der theaterpädagogischen Szene hat ein Vakuum geschaffen, unter dem wir alle leiden. Und Kunst heißt dabei erst einmal nichts anderes als ein Beherrschen und Begreifen von Techniken, die zur Ausübung des Theaterberufes notwendig sind. Denn noch immer wäre es in der Musikpädagogik eine Absurdität, wenn der Musikpädagoge nicht ein Instrument beherrschen würde. Ein Theaterpädagoge, der sich nicht bewegen kann oder die Zähne nicht auseinanderbekommt, ist indessen leider keine Seltenheit. Kunst bedeutet aber auch, einen besonderen Blick auf die Welt zu haben. Und wie auch zum wissenschaftlichen Blick bedarf es dafür einer bestimmten Prädisposition, oft auch „Begabung“ genannt.

Begabung und Können – beide wurden lange Zeit in der theaterpädagogischen Szene der unbedingten For-

Heft 29/30 der
KORRESPONDENZEN
stellt die Untersu-
chung von Ulrike
Hentschel: THEA-
TERSPIELEN ALS
ÄSTHETISCHE
BILDUNG ausführ-
lich durch Elinor
Lippert vor.

derung nach kreativem Freiraum geopfert. Daß Theater aber erst da, wo beides bis zu einem bestimmten Grad zusammenkommt, richtig Spaß macht – und zwar nicht nur den Spielern, sondern auch dem Publikum, das unabdingbar zum Theaterereignis dazugehört –, wurde ignoriert.

Kreativität kann man nicht lernen – man kann sie anregen. Die Theaterpädagogen brauchen aber dabei nicht nur pädagogisches Ethos, sondern auch künstlerisches Können. Dank Ulrike Hentschel ist diese Einsicht dabei, sich auch in staubigen erziehungswissenschaftlich-relevanten Hinterstuben breit zu machen. Also vielleicht doch ein Paradigmawechsel in der Theaterpädagogik? Ein Erwachsenwerden? Ein neues Selbstbewußtsein? Jedenfalls könnte es der Theaterpädagogik nicht schaden, sich eine Weile selbstbewußt – neben der Malerei, der Architektur, der Musik, dem Theater (!) ... – als eigene Kunstgattung zu begreifen, bevor sie sich meinetwegen wieder mehr den pädagogischen Belangen zuwendet. Vielleicht hat ja die Tagung 1997 in Ottersberg dazu einen Anstoß gegeben.

Anschrift des Verfassers:

Fachhochschule Ottersberg
Studienrichtung Theaterpädagogik/
Schauspieltherapie
Am Wiestebruch 66 – 68
28870 Ottersberg

Schöne Gefäße – sinnvoll gefüllt

Von der Notwendigkeit der Dialektik von Inhalt und Form

Gesine Laatz

Mir geht ein Bild durch den Kopf. Oder besser gesagt, zwei Bilder: Ein goldener Pokal, fein ziseliert in einer harmonischen Form, geheimnisvoll und schön anzusehen – aber: im Museum, unberührbar, weit von mir entfernt.

Und: Ein guter Wein. Aus einem großen Faß kommend. Aber: Ich habe kein Gefäß, ihn aufzufangen. Ich kann nur meine Hände zu einer Schale formen und darunterhalten. Vielleicht habe ich Glück, und mir läuft nicht alles durch die Finger, und ich kann meinen ärgsten Durst löschen.

Wenn ich aber beides habe: Pokal und Wein – kann Genuß entstehen. Ein sinnliches, vielschichtiges Erlebnis: Den Pokal in den Händen haltend, spüre ich die angenehme glatte Kühle des edlen Metalls, sein Gewicht ist nicht zu schwer, nicht zu leicht, seine ausgewogene Form liegt gut in der Hand, meine Finger tasten die feinen Muster auf seiner Oberfläche.

Im Pokal schimmert die edle Farbe des Weines, sein Duft kitzelt meine Nase; sein Geschmack schmeichelt meinem Gaumen, und wenn er mir wohltemperiert durch die Kehle rinnt, wird auf angenehmste Weise mein Durst gelöscht.

Aber auch wenn der Wein nicht wohlschmeckend ist, wird doch mit dem schönen Gefäß mein Sinn geschärft, und die ätzende Säure oder Bitterkeit des Getränkes dringen stärker in mein Bewußtsein.

Was soll mir dieses Bild? Die Gesetzmäßigkeiten anderer Künste und die Formensprache, zu der sie uns vielleicht anregen, sind das Gefäß. Die Erfahrungen, Probleme, Fragestellungen derjenigen, mit denen wir Theater machen, sind der Inhalt des Pokals.

Und diese sind ja der Kern unserer Arbeit. Das unterscheidet uns Theaterpädagogen von anderen Theatermachern: daß im Mittelpunkt unserer Arbeit die Menschen stehen, mit denen wir sie machen.

Und nur wenn die Formen, Farben, Bilder, Bewegungen und Töne helfen, dem Wollen unserer Spieler und Spielerinnen Ausdruck zu verleihen, die Wirkung ihres Spiels zu verstärken, ihr Anliegen näher an das Publikum zu bringen, dessen Anwesenheit ja erst Theater entstehen läßt, dann sind sie berechtigt und am Platze.

Wir haben nun den Versuch gemacht, die polyästhetische Kunst Theater auseinanderzunehmen, in einzelne Bestandteile zu zerlegen; einige davon einzeln mit einer größeren Bewußtheit zu erfahren, um sie dann (jeder

Schöne Gefäße – sinnvoll gefüllt

Arbeitsbericht von Elke Lippold

Was hat die „Königin der Künste“, die Architektur, mit dem Theater zu tun? Was haben wir heute für Erwartungen an den Raum, in welchem Theater stattfindet?

Erinnern wir uns kurz an die Geschichte des Theaters. Da war zuerst das statische Theater, das Amphitheater mit seiner elliptischen Arena und den rings umlaufenden, ansteigenden Sitzbänken mit mehreren Rängen. Auch in der Renaissance entstanden Zuschauerräume mit amphitheatralisch ansteigenden Sitzreihen. Im Barock wurde dieses vom Rang- und Logentheater verdrängt. In modernen Theatern werden oft balkonartig vorspringende, nicht durchlaufende Logen gebaut. Neben den großen Theaterhäusern entwickelte sich aber auch das Straßentheater und das für unsere Zeit typische Experimentiertheater. Wie auch immer man die äußere Form des Theaters wählt, der Raum bestimmt die Art des Theaters, bestimmt das Spiel.

So kann die Architektur ganz sicher nicht für die Qualität des Stückes sorgen, aber sie kann dem Stück eine äußere Form geben. Diese Aufgabe hat auch das Bühnenbild. Für den Entwurf eines Theatergebäudes oder eines Bühnenbildes benötigt man die Perspektive.

Das Hauptanliegen von Yadegar Asisi war, uns deutlich zu machen, daß die Perspektive ein göttliches Gesetz ist, daß die Fluchtpunkte und ihre Parallelen im Raum vorhanden sind. Dieses Gesetz braucht keine komplizierten Erklärungen und ist im Kindesalter schon zu vermitteln. Wenn schon Kinder lernen, Fluchtpunkte im Raum zu erkennen, kann ein solches Verständnis als neuer Impuls in die Architektur getragen werden.

Für alles, was wir in der Perspektive schaffen – ob es das Bühnenbild, das Panoramabild oder der vom Diaprojektor an die Wandecke geworfene Buchstabe ist: für alles gibt es nur einen einzigen Platz, welcher den Anblick ohne Verzerrungen klar erkennen läßt – es ist genau der Punkt, von dem aus das Auge des Erschaffenden geschaut hat.

Für mich war es ein spannender Moment, die abgeklebten, verzerrten Lichtpunkte des Diaprojektors zu sehen. Nur von hier wurde die Form des Buchstabens erkennlich. Natürlich löste dieses auch soziale Fragen bei mir aus. Für mich bedeutet es, daß man die subjektive Meinung eines Menschen nur dann wirklich versteht, wenn man sich genau auf den Punkt seiner Betrachtungsweise begibt. Auch das Bühnenbild ist nur für einen Zuschauer optimal zu betrachten. Alle, die sich außerhalb des optimalen Punktes befinden, erleben mehr oder weniger starke Verzerrungen. Dies gab mir viel zu denken und wird ganz sicher als Impuls in mir weiterleben.

Mein Erleben der Arbeitsgruppe *Sprachkunst* mit Hans Martin Ritter ist von den Aspekten Inspiration und Irritation mehr dem zweiten zuzuordnen.

Von der Sprachkunst, die ja dem Theater vordergründig näher ist als z.B. die Baukunst oder die Fotografie, hatte ich mir vorgestellt, Gesichtspunkte des Umgangs mit vorgegebenen und „gefundenen“ Texten zu erfahren, Spannung zwischen Stille und Geräusch, laut und leise, geschriebenem und gesprochenem Wort; Identifikation und Distanz zu erleben und Rhythmus zu spüren.

Was ich bei meinem Blick in den workshop und bei der sehr ausführlichen Vorführung der Arbeitsweise und ihrer Ergebnisse während der Präsentation gesehen habe, waren eine Art menschlicher Maschinen, die relativ formal Worten Bewegungen zuzuordnen hatten. Scheinbar bedeutungsschwere Gesten und Distanzveränderungen sollten den Text anreichern, plastischer machen. Es entstand aber nur eine scheinbare Gefühltheit der Worte. Seele und Sinn des Textes und die Haltung der SpielerInnen zu ihm wurden mir nicht vermittelt.

Nichtsdestotrotz war einiges an Handwerkszeug zu lernen, z.B. wie man mit Worten und der Art sie zu sprechen, Räume erschafft oder Berührungen des Spielpartners als Mittel einsetzt, um Beziehung herzustellen.

Der Kern des workshops schien mir der körperliche Umgang mit Text zu sein. Etwas weniger formal gehandhabt, könnte ich mir eindrucksvolle Ergebnisse vorstellen.

Ausgesprochen anregend waren für mich Arbeit (soweit ich sie bei meinem Stippvisiten mitbekommen habe) und Ergebnisse der Arbeitsgruppe *Baukunst* mit Yadegar Asisi. Er konzentrierte sich in seinen Erläuterungen und praktischen Übungen ganz auf den Aspekt Perspektive. So erfuhr ich zwar nicht direkt etwas über Spannungsverhältnisse von Menschen und Bauwerken, Gegenständen und Landschaften, Rhythmus von (großen) Formen, Distanz und Nähe und daraus resultierendem Behagen und Unbehagen, wie ich es mir in diesem Genre vorgestellt hatte, dafür umso mehr über Gesetzmäßigkeiten des Sehens, die Beeinflussbarkeit des menschlichen Gleichgewichtssinns und die Möglichkeit der Simulation von Räumen durch die Anwendung der Gesetze der Perspektive. Ich denke, das sind alles wichtige, für die Theaterarbeit gut nutzbare Informationen.

Von der Arbeitsgruppe *Plastik*, die Elke Wolf anleitete, erwartete ich, etwas über Formensprache zu lernen. Über Wirkungen von Rundungen und Ecken, Fläche und Erhabenheit, schlanke und dicke Formen auf das Empfinden des Betrachters. Und über Gesetzmäßigkeiten von Körper und Raum und wiederum über Rhythmus. Tatsächlich lehrten mich die so unterschiedlichen Gebilde, die in dem workshop entstanden waren, etwas über Leichtigkeit und Schwere, Bewegung und Startheit, Fragilität, Balance und das Eigenleben der Form.

Nicht ganz einfach war die Arbeit in der AG *Bewegungskunst* (Bericht nächste Seite). Regula de Smit versuchte hier den TeilnehmerInnen die Methode der Eurythmie näherzubringen. Das rief Irritationen hervor und führte zu Spannungen. Aus diesem Grund fühlte sich die Gruppe durch mich Eindringling gestört und ich verließ sie wieder, ohne

Arbeitsbericht von Margarete Mayer

Keiner hat eine genaue Vorstellung von dem, was uns erwartet. Frau Wolf hat sogar das Thema bis dato geheim gehalten, erst jetzt wird es sozusagen feierlich enthüllt. Es lautet: Schale – Kern: im weitesten vorstellbaren Sinne. Wir sollen gleich ins Arbeiten, ins Tun kommen, ohne großartige theoretische Konzepte zu entwerfen. Im Dialog mit der entstehenden Skulptur soll die Plastik ohne vorgefertigtes Konzept entwickelt werden. Das Schlagwort von Frau Wolf heißt von Anfang an: „Erbilödet Euch!“ Die Skulptur soll uns zum Gegenüber werden.

Anfänglich ist es mehr der Kampf mit der Materie an sich, der uns zu schaffen macht. Eine Vielzahl von Materialien stand für uns bereit: in erster Linie Gips, dazu Kaninchendraht, Stoff, Pappe, Karton, Holz, Schrotteile aus rostigem Eisen, Nägel, Klebeband, Farbe usw. Nachdem sich jede von uns die Materialien zusammengesucht hatte, die sie gerade interessant fand, begann die große Schlacht. Die ersten aufstauchenden Probleme waren eher technischer Natur: wie rühre ich den Gips an, wie kann ich verhindern, daß alles wieder in sich zusammenfällt? Wir mußten uns erst vertraut machen mit den Mitteln und Hilfsmitteln.

Dann trat ein, was Frau Wolf sich für uns erwünscht hatte: die Skulptur machte sich selbstständig. Das Ding, das da entstand, wollte nicht mehr so wie es sollte, es wurde zum „Gegen“-Über.

Aber wie hält man denn nun einen Dialog mit so einem Ding? An diesem Punkt kam uns Frau Wolf dann – nach Bedarf – wortgewaltig zu Hilfe, indem sie sozusagen den Part der Figur übernahm und uns mögliche Wege aus der „künstlerischen Krise“ aufzuzeigen suchte. Das bisher Entstandene zu akzeptieren oder auch weitgehend zu verwerfen, neue, noch unklar erahnte Möglichkeiten zu ergreifen oder auch nicht – die Entscheidung mußte letzten Endes jede von uns für sich selbst treffen, trotz aller Hilfestellung. Manche hätten sich wohl etwas mehr Zeit gewünscht, so auch ich, um zu einer möglichst guten Entscheidung zu gelangen. Viel zu schnell war der Vormittag zu Ende und auch nachmittags war die Zeit plötzlich um und es hieß aufräumen, damit wenigstens noch ein bißchen der zur Verfügung stehenden Zeit zur Besprechung der Plastiken genutzt werden konnte. Dabei ging es zunächst um die möglichst präzise Beschreibung des wahrgenommenen Objekts, z.B. Material, Größe, Farbe, Form. Dann konnte jeder subjektive Assoziationen zu dem jeweils vorgestellten Objekt äußern, was ausgesprochen interessant war, da die Assoziationen häufig durchaus von der ursprünglichen Intention der Urheberin abwichen. Das war eine Möglichkeit, die eigene Plastik auch einmal durch fremde Augen zu sehen.

Arbeitsbericht von Matthias Reincke

Unter der Anleitung der Tänzerin Regula de Smit, die schon als Choreografin und Schauspielerin gearbeitet hat und bei Theater und Film reichhaltige Erfahrung sammeln durfte, wurde über zwei Tage in effektiver Arbeitszeit von 4 1/4 Stunden ein lyrischer Text von Paul Celan in den Mittelpunkt des theatralen Schaffensprozesses gesetzt. Als Grundlage für diesen Vorgang galt die Idee der Eurythmie, also Bewegungsmöglichkeiten, die fernab des Modisch-Aktuellen den ursprünglichen Ausdrucksreichtum des menschlichen Körpers suchen. Hier definierte die Dozentin Aktionsfreiheit als das, was anhand von Vorgegeben in freibleibende, ganz persönliche Bewegungsmuster umgesetzt wird.

Um die 13 TeilnehmerInnen, unter ihnen ein Mann, für diese Arbeit vorzubereiten, zu vitalisieren, zu sensibilisieren, galten als Einstieg Übungen, die den Körper von alltäglichen Verspannungen befreien und Resonanzräume öffnen sollten. Darauf aufbauend kam die Stimme, „A“ und „O“-Laute formend, dazu. Imaginationshilfen wie: „den Ton aus sich herausbringen“ oder „singt den Ton aus den Augen, aus dem ganzen Körper“ halfen der Stimme, in einer offenen Lockerheit voll zu tönen. Die Wirkung zeigte sich sofort, die Raumqualität hob an und verdichtete sich spürbar. Die Worte „Aufrichtigkeit – ich richte mich auf. Nur ich kann ich zu mir selbst sagen“ halfen sichtbar, mit Stolz und Präsenz aus der Hocke in den Stand zu kommen.

Weitere Übungen folgten, die sich immer dichter an den zu bewegenden Text heranwagten, in dem, bei genauerer Betrachtung, auffallend viele „R“ und „S“-Laute auftauchten. Diese Laute in eine dem Charakter und Temperament des Buchstabens entsprechende Verformung des Körpers zu bringen, stand nun im Vordergrund. Wie bewegt mensch sich, um ein „R“ zu verkörpern? Welches Gefühl entsteht bei der inneren und äußeren Beschäftigung mit einem „S“? Daraus entstand im besten Falle eine emotionale Verfestigung der Körperlichkeit, das heißt eine wiederholbare Gefühlsspannung, die nach außen und somit nach Bewegung drängt. Sich dieser Gefühlsspannung hinzugeben, sie im Körper wachsen und wirken zu lassen und sich dem entstehenden Ausdruck anzuvertrauen, war nun vorrangiges Ziel. Wieviel Kraft in einem Buchstaben stecken kann, muß mensch ausprobieren.

Jetzt wurden die entwickelten Buchstabenfiguren in unterschiedliche Tempi versetzt, z.B. aus dem vollen Lauf in die Zeitlupe. Der Vergleich mit einer in Beton gegossenen Geige mag die Wirkung nachvollziehbar machen. Die Szenerie war um eine weitere Facette reicher geworden. Die Parallelen zur Musik mit ihrem Reichtum an Rhythmus, Melodien und Klangvariationen drängten sich dem Beobachter immer mehr ins Bewußtsein. Ganze Worte und Zeilen wurden bewegt, erste kleine Choreografien entstanden, die nach und nach unter feinfühligter Regie zu einem handfesten, bühnenwirksamen Ganzen verschmolzen. Die stetige Arbeit an der Konzentration, der Sensibilisierung für das Gruppenspiel und der individuellen Vorstellungskraft von der szenischen Geschichte ließen jeden folgenden Durchlauf spannungsreicher werden. Als sehr wirkungsvoll für den Gesamtausdruck des Bühnengeschehens war die Verteilung der Verantwortung für kleine Textpassagen an Einzelne. Dadurch traten die persönlichen Fähigkeiten der TeilnehmerInnen deutlicher nach außen. Das Gefühl, etwas Eigenes, Echtes einzubringen, entflamte die Spiellust. Sie floß unbedingt in das Spiel mit ein, so daß trotz der unterschiedlichen Erwartungen und Fähigkeiten in der Gruppe die Workshoppräsentation zum Abschluß der Bundestagung zu einer sinnlichen und wirkungsvollen Aufführung wurde.

Am Ende dieses Versuches einer objektiven Dokumentation setzte ich den Text von Paul Celan, den es zu bewegen galt.

Oben, geräuschlos, die

Fabrenden: Geier und Stern.

Unten, nach allem, wir,

zehn an der Zahl, das Sandvolk. Die Zeit,

wie denn auch nicht, sie hat

auch für uns eine Stunde, hier,

in der Sandstadt.

(Erzähl von den Brunnen, erzähl

von Brunnenkranz, Brunnenrad, von

Brunnenstuben erzähl.

Zähl und erzähl, die Uhr,

auch diese, läuft ab.

Wasser: welch

ein Wort. Wir verstoben dich, Leben.)

Der Fremde, ungebeten, wober,

der Gast.

Sein triefendes Kleid.

Sein triefendes Auge.

(Erzähl uns von den Brunnen, von

Zähl und erzähl.

Wasser: welch

Ein Wort.)

Sein Kleid und Auge, er steht,

wie wir, voller Nacht, er bekundet

Einsicht, er zählt jetzt,

wie wir, bis zehn

und nicht weiter.

Oben, die

Fabrenden

bleiben

unhörbar.

längere Beobachtung des Arbeitsprozesses. Umso erfreulicher fand ich die Präsentation des Arbeitsergebnisses: Zu einem Text von Paul Celan entstanden vor unseren Augen wirkungsvolle Bilder. Der Wechsel von Bewegung und Stillstand erzeugte Spannung, durch Bewegung wurden Räume geschaffen, Stimmungen und Assoziationen ausgelöst, und Zeit wurde erfahrbar.

Das deckte sich mit meinen Erwartungen.

Der von Markus Stockhausen und Fabricio Ottaviucci angeleitete Workshop *Musik* war in seinen Ergebnissen ganz deckungsgleich mit meinen Erwartungen.

Sensibilität und Wahrnehmung wurden hier geschult. Durch Klänge und Variationen von laut und leise wurden Räume geschaffen und Räume erfahrbar, in diesem Falle hörbar gemacht. Empfindungen, die Lärm und Stille in uns auslösen, wurden spürbar und die körperliche Qualität von Tönen sichtbar und erlebbar.

Und natürlich teilte sich hier auch Rhythmus und das, was er bewirkt, ganz unmittelbar mit.

Der R h y t h m u s pulsierte also durch fast alle Workshops.

Aber alles in allem betrachtet, lief ein anderer Aspekt ihm den vermuteten Rang ab: Der R a u m und die verschiedensten Arten seiner Erschaffung und Sichtbarmachung. Ein Grundelement von Theater, nicht wahr?

Eine Fülle von Material.

Was fangen wir nun damit an?

Erich Unglaub, ein Kollege, der im Schultheater tätig ist, sagte kürzlich in einem Interview in „Spiel und Theater“ (Nr.159, Mai 1997): „Ohne Bezug auf ein am Geschehen gedanklich und emotional teilnehmendes Publikum ist Theater nicht konzipierbar.“

Und eben diesem Publikum muß etwas geboten werden. Ein plattes Abbild der Realität wird schnell langweilig. Eine neue Realität aber, mit Berührungspunkten zum eigenen Erleben, ist spannend, erzeugt Interesse und vielleicht Erkenntnisse, die über den Alltagshorizont hinausgehen.

Im gleichen Heft fand ich ein interessantes Interview mit Karl-Heinz Wenzel, der in Bremen mit Jugendlichen Theater macht. Ich zitiere einige Passagen, die unmittelbar unser Thema berühren und ganz verschiedene Aspekte der Formfindung, auch die Widerhaken in diesen Prozessen, hier speziell in der Arbeit mit Jugendlichen (aber ich denke, das ist übertragbar), aufzeigen. Jeder, der schon selbstentwickelte Stücke von Jugendlichen gesehen hat, kennt das Phänomen der viel zu vielen Worte. Ullrich Hesse, der das Interview mit Karl-Heinz Wenzel führte, spricht ihn darauf an, daß es diese, wie er es nennt, „Redundanz von Banalitäten“ in den Aufführungen von Wenzels Gruppe nicht gäbe. Und dieser antwortet: „Nein. Aber das erfordert teilweise harte Arbeit, weil die Jugendlichen häufig einfach mehr sagen möchten als szenisch gut ist. Die Arbeit besteht dann darin, die Erfahrungen zu verdichten, zu verknappen. Und dann versuche ich – mit ihnen gemeinsam – für diese Alltagssituationen tragfähige Bilder zu finden, die möglichst darüber hinausweisen.“

Schöne Gefäße – sinnvoll gefüllt

Wenzel weiß, daß das nicht einfach ist. Er beschreibt eine anfängliche Trägheit und Angst vor der Unbegreiflichkeit. Er geht von dem aus, was die Jugendlichen mitbringen an Erfahrung, aber auch an Bereitschaft, sich zu öffnen, sich einzubringen und sagt:

„Da die Jugendlichen sich dann nicht mehr als Personen ausstellen, sondern sich in einer gestalteten Rolle, in einer ästhetischen Form, auf Distanz zu sich selbst gebracht haben, ist es dann keine Selbstdarstellung, sondern die Darstellung einer Kunstfigur.“

Zu dieser Kunstfigur, zu einer theatralen Form kommen Amateurspieler in den seltensten Fällen von selbst. Die Aufgabe des Spielleiters ist es, sie auf diesem Wege zu unterstützen. Wenzel benennt das folgendermaßen:

„Ich muß den Jugendlichen das Vertrauen geben und die Verantwortung dafür übernehmen, daß das Ergebnis in einer Form präsentiert wird, mit der sie nicht gegen die Wand laufen. Ich darf sie nicht allein lassen. (...) Ich empfinde mich als Motor des Ausprobierens, des Experimentierens, als Initiator der mit ihnen bisher unbekannte Wege geht“. Und zu möglichen Widerständen sagt er: „Beim Experimentieren bin ich selbstverständlich immer von der Gruppe abhängig. Ich kann nur machen, was sie bereit ist mitzumachen.“

D.h. der Spielleiter macht Vorschläge, Angebote. Eine feste Vorstellung, wie alles am Ende aussehen soll, wird sich in den seltensten Fälle realisieren und vor allem mit Leben füllen lassen, und solche Vorgehensweise zeugt meiner Meinung nach auch von einer Nichtachtung der Spielerpersönlichkeiten, die im Mittelpunkt unseres Tuns stehen sollten.

Karl-Heinz Wenzel wählt in seiner Arbeit das andere Extrem. Er hat den Mut, gänzlich ohne feste Vorstellungen, allein mit der Vorgabe, die die vorhandenen SpielerInnen darstellen und einem Raum, in dem die Aufführung stattfinden wird (er spielt in vorhandenen, nichttheatralen Räumen), in die Produktion zu gehen.

Er spielt mit dem Zufall, läßt Suchen, Fehlermachen und Entdecken zu. „Ich steige immer wieder in ein neues Chaos ein, habe aber das Vertrauen, daß es sich im Laufe der Arbeit strukturiert. Und das tut es dann auch. Ich möchte mich selber immer wieder an etwas Neuem ausprobieren und mite das dann auch den Jugendlichen zu.“

Die Bundestagung Theaterpädagogik 1997 (und dieser Bericht davon) sollte(n) Lust machen, mal wieder etwas Neues auszuprobieren. Wenn das so wäre, hätten wir eines unserer Ziele erreicht.

Aber es gibt noch ein zweites: So wie die Theaterpädagogik nicht nur das Ziel hat, Probleme erkennen und transportieren zu helfen und Theaterspielen zu lehren, sondern auch, Menschen die Welt des Theaters näher zu bringen, so wollten wir einen Prozeß anregen, der uns und unseren SpielerInnen hilft, ästhetische Zeichen zu verstehen und einzusetzen.

Anschrift der Verfasserin:

Kohlisstraße 90
12623 Berlin

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

Hans Martin Ritter

Sprechkunst und Theater

Sprechkunst als eigene „Kunst“ gegenüber dem Theater anzusehen, ist berechtigt und wunderbarlich zugleich. Verwunderlich, weil das, was wir gemeinhin unter Theater verstehen, in seiner äußersten Reduktion zwar auf die Elemente Musik, Bühnenbild, Kostüm und Requisit weitgehend verzichten kann, nicht aber auf die Grundelemente: den bewegten Körper und die Mitteilung durch Sprache – ohne etwas anderes zu werden als eben „Theater“. Berechtigt ist die Gegenüberstellung insofern, als die Sprechkunst auch unabhängig vom „Theater“ existiert als „Rezitation“ oder „Lesung“. Außerdem ist die Beziehung zwischen Theater und Sprechkunst (so verstanden) durchaus heikel: denn sobald „Sprechkunst“ innerhalb des Theatervorgangs als „Kunst“ wahrnehmbar wird, zerstört sie etwas, was den Theatervorgang in sich wiederum als eine besondere Kunst konstituiert: die „Situation“. Zwar muß der Schauspieler eine besondere Kunst des Umgangs mit Worten, des Sprechens also, beherrschen, sie ist aber zugleich eine Kunst des Verbergens dieser

„Kunst“. Was und wie er spricht, muß in die „Situation“ auf der Bühne eingeschmolzen erscheinen, muß wie selbstverständlich, quasi „naturwüchsig“ daraus hervorgehen.

Allerdings kennt auch die „Sprechkunst“ außerhalb des Theaters die „Situation“ als etwas Konstituierendes. Aber es ist eine Situation, die nur aus Worten gemacht ist und als Situation nicht auf der Bühne erscheint, sondern nur in den Köpfen der Beteiligten, in der „Vorstellung“. Jeder Gedichtanfang, jeder Anfang einer Erzählung, allgemein gesagt: jeder fiktionale Text eröffnet eine solche „vorgestellte Situation“. Insofern verwirklicht sich in der „Sprechkunst“ radikal, was Stanislawski für das Sprechen und Hören feststellt: „Zuhören bedeutet in unserer Sprache, das vor uns zu sehen, wovon man zu uns spricht; sprechen dagegen heißt nichts anderes als Vorstellungsbilder zeichnen.“ (Stanislawski II, 66) Radikal insofern, als der Sprechende im Gegensatz zum Theatervorgang tatsächlich von nichts anderem ausgehen kann als von dem inneren Raum seiner Vorstellungen, und der Zuhörende oder Zuschauende mit seinen Vorstellungen keine andere

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

Stütze findet als den Wortlaut für das Ohr und für das Auge das bewegte sprechende Gesicht und den im Gestus der Mitteilung bewegten Körper. Selbstverständlich ist auch hier das Sich-Bloßstellen von „Sprechkunst“, das Hervortreten von Kunstfertigkeit tödlich für diese innere Situation, und so nähern sich beide Künste von diesem Kriterium her auch wieder aneinander an.

Daneben gibt es Berührungs- und Übergangszonen. Sie können für eine Erhellung der Beziehungen zwischen Künsten und für das Hineinwirken der einen Kunst in die andere besonders aufschlußreich und damit für die Arbeit besonders fruchtbar sein. Ein solcher „Treffpunkt“ zwischen Sprechkunst und Theater sind etwa die häufigen Momente des „Erzählens“ im Theatervorgang, wo die konkrete Theatersituation, in der erzählt wird, weiterbesteht, zugleich aber überlagert wird durch das „Erzählte“, durch eine Situation, die ihre Wirklichkeit nur den Worten verdankt und den Vorstellungen, von denen sie ausgelöst werden oder die sie wecken. Eine besondere Form eines solchen „Erzählens“ oder hier besser: „Schilderns“ auf der Bühne ist die „Mauerschau“.

Die „Mauerschau“

Die „Mauerschau“ oder „Teichoskopie“, wie der dramaturgische Begriff griechisch heißt, vergegenwärtigt Ereignisse auf der Bühne, die nicht unmittelbar gezeigt werden können oder sollen, durch die Schilderung eines Beobachters, der anderen Personen in der Bühnensituation oder sich selbst das Ereignis anschaulich macht; denkbar sind auch mehrere Personen, die sich selbst wechselseitig auf Details des Ereignisses aufmerksam machen. Der Verlust, der durch das Fehlen unmittelbarer Anschauung für den Zuschauer entstehen könnte, wird aufgewogen vor allem durch die emotionale Reaktion der Beteiligten, die u.U. wichtiger ist als das Ereignis selbst. In extremer Weise ist das zum Beispiel der Fall im Monolog der Lord Leicester im fünften Akt (1. Auftritt) der „Maria Stuart“ von Schiller, in dem dieser den Vollzug der Hinrichtung Marias, die er nicht hat verhindern können oder wollen, im Kellergeschoß unter sich nur hört und mit jedem Detail, das er nennt, zugleich seine Gefühle bloßlegt, vor allem im angstvollen Warten auf den letzten Moment, das Geräusch des Fallbeils.

Aufgabe der Akteure in einer solchen „Mauerschau“ ist also die Vergegenwärtigung vorgestellter Ereignisse durch Worte, damit verbunden ein Verhalten zu diesen Ereignissen und zu anderen, die diese Ereignisse ebenfalls „sehen“ oder eben nicht sehen. Basis dieses besonderen Theatervorgangs ist demnach, Dinge, Vorgänge, Abläufe, die nicht zu sehen sind, überhaupt erst einmal zu sehen, sie an ganz bestimmten Orten, in ganz bestimmter Entfernung, in ganz bestimmten Dimensionen, in schneller oder langsamer Bewegung zu sehen, Details oder komplexe Erscheinungen zu erfassen. Das bedeutet, Raumvorstellungen und Gegenstandsbezüge herzustellen und eine Genauigkeit des Blickes zu gewinnen. Darüber hinaus – und dies entscheidet sich je nach Vorlage unterschiedlich – ist erstens ein doppeltes Verhalten gefordert in der Wahrnehmung des Ereignisses und im Mitteilungsbezug zu anderen, zweitens eine Klärung darüber, ob die Beteiligten beobachtend,

betrachtend oder mit deutlichen Handlungsimpulsen auf das Ereignis reagieren, ob sie eingreifen und zum Eingreifen auffordern wollen oder in welchem „Mischungsverhältnis“ diese Reaktionen zueinander stehen, und schließlich eine je spezifische Emotionalität.



Interessant sind für mich dabei die Korrespondenzen der Blickqualität und der Raumvorstellung mit der Atemweite oder -tiefe, der Gezieltheit oder Offenheit des Stimmklangs, der Präzision der Artikulation, interessant auch die zusätzlichen Energien, die aus der Doppelorientierung seiner Haltung entstehen, und schließlich die Veränderungen, je nachdem ob der Akteur

- ein breites oder tiefes Blickfeld vor sich hat oder einen genau fixierbaren Punkt, ein Detail in der Ferne oder in der Nähe,
- einem einzelnen in der Nähe oder Ferne, im Extremfall sich selbst, oder einer ganzen Gruppe dies mitteilt – mit Blickkontakt oder nicht, mit äußerer Körperzuwendung oder nicht,
- mit seinen Worten eingreifen, zum Eingreifen auffordern will oder nicht.

Insofern ist die Arbeit an der „Mauerschau“ mehr als nur eine Übung zu diesem szenisch-dramaturgischen Phänomen; die „Mauerschau“ ist ein Arbeitsfeld zum Verhalten des Schauspielers insgesamt, und zwar ausgehend vom Umgang mit dem Wort, und damit auch wieder ein genuines Arbeitsfeld der „Sprechkunst“.

Vorübungen

Ich verzichte an dieser Stelle auf die Darstellung eines elementaren Übungsprogramms. (Vgl. dazu: Ritter 1997 u. 1998 i.V.) Gesagt sei nur, daß es grundsätzlich notwendig ist. Die Hauptziele dieser elementaren Übungen sind es, eine Körperlichkeit des Sprechens zurückzugewinnen,

- die im Atemimpuls ansetzt, verstanden als ein Impuls, zu handeln bzw. etwas zu behandeln,
- die bereits in den einzelnen Lauten und Lautverbindungen und den ihnen innewohnenden Gesten eine Auseinandersetzung mit besonderen körperlichen Widerständen der eigenen Person begründet,

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“



- die diese eigen-körperliche Auseinandersetzung als stellvertretende Auseinandersetzung versteht, welche die sprachliche Äußerung im Wort mit den konkreten oder fiktiven „Widerständen“ der umgebenden Welt aushandelt, d.h. mit Menschen, Dingen, Ereignissen usw., also auch mit dem, was er sieht.

Die Wirklichkeit auf der Bühne und insbesondere die Wirklichkeit des Wortes auf der Bühne sind letztlich nur auf dieser konkreten Körperlichkeit zu begründen. Insofern sind die Organe des Sprechens nicht nur die Lippen, die Zunge, die Zähne usw., d.h. der Ort, wo Sprache konkret in Erscheinung tritt, sondern ebenso Hände, Füße, der Körper insgesamt mit seinem Impulszentrum, die Mitte, um die sich alles dreht.

Heft 22 der
KORRESPONDENZEN
beschäftigt sich mit
SPRACHE
SPRECHEN
GESTALTEN.

Organ des Sprechens ist aber darüber hinaus vor allem auch der „Blick“, der verantwortlich ist für die Impulse, die vom Wahrgenommenen auf diese Organe des Sprechens ausgehen, und der verantwortlich ist für die

Treffsicherheit und die Qualität des Raumkontaktes der sprachlichen Äußerung.

Für die Arbeit an der „Mauerschau“ sind vordringlich zwei Übungssequenzen sinnvoll. Sie betreffen unterschiedliche Qualitäten des Sprechens. In der einen Sequenz geht es um die Qualität des Wortlauts, Wirklichkeit zu verkörpern – durch Berührung und Kontakt, in der anderen darum, Wirklichkeit – auch sich wechselseitig – zu vermitteln. Entsprechend sind die Übungen der ersten Gruppe vor allem Einzelübungen, auch wenn sie als Gruppenübung erfolgen, die der

zweiten Gruppe vor allem Partner- und Gruppierungsübungen.

Eine Basisübung zu Berührung und Kontakt durch Sprache ist die *Kaspar-Hauser-Übung*. Sie geht von der geheimnisumwitterten Gestalt des Kaspar Hauser aus und der großen Naivität, mit der ein nahezu völlig von der Außenwelt abgeschnittener Mensch wie er sich den Dingen und Welterscheinungen und den Worten als ihrer gleichzeitigen Existenz in der Sprache nähert, sozusagen „Identität“ von Wort und Sache erfährt, durch Berührung und Begreifen.

Die einfachste Form dieser Übung, ihre elementarste Stufe, ist diese: Ich berühre, erfasse einen Gegenstand außer mir, ein Glied meines eigenen Körpers, das eines anderen Menschen, identifiziere, be-nenne es: Fuß, Hand, Boden, Holz, Stein usw. Der Druck der Hand, der Finger, ein crescendo und decrescendo, erreicht den Moment intensivster Berührung mit dem jeweils zentralen Lautkomplex, insbesondere dem Akzentvokal des Wortes. Der Druck soll die gleiche Energie ausströmen wie der synchrone Artikulationsvorgang am Widerstand der Artikulationsorgane. In diesem Moment des intensivsten Kontakts am Gegenstand und am eigenen Körper erfolgt die „Entdeckung“ der Identität; die Mitte des Körpers antwortet auf diesen Moment mit einer differenzierten „Weitung“, die der Zartheit bzw. Heftigkeit des Kontaktes entspricht.

Die zweite Stufe der Kaspar-Hauser-Übung behält das Berührungsmoment andeutungsweise bei: Die Hand nähert sich dem Gegenstand ohne ihn wirklich zu berühren, sie „erinnert“ sich gleichsam an den Berührungsvorgang aus größerer oder geringerer Distanz. Die Berührungshandlung wird zur Berührungsgeste, sie signalisiert nach außen die ursprüngliche Intention und vermittelt durch die Vorstellung der Berührung und durch gleichzeitige Selbstberührung des Körpers im Sprechvorgang weiterhin die leibhaftige Erfahrung. Eine dritte Stufe der Kaspar-Hauser-Übung ist die Entdeckung fiktiver Momente auf realen Gegenständen (Blut an den Händen, auf dem Boden, Schmutz, Hundekot am Schuh o.ä.) mit dem Widerwillen zur Berührung oder der Lust daran, daneben die Umdeutung realer Gegenstände in der Berührung oder andeutungsweisen Berührung, im Widerwillen, der Lust auf Berührung (der Tisch bekommt ein Fell, der Kopf wird ein Ballon o.ä.).

Die nächste Stufe der Kaspar-Hauser-Übung geht von der – inneren und äußeren – Distanz aus: Die Hand deutet auf den Gegenstand. Synchron mit dem Bewegungsverlauf der Geste ereignet sich der Wortlaut. Der Augenblick des „Treffens“ der Geste und der zentrale Lautkomplex des Wortes fallen in eins. So „entstehen“ die Dinge der Welt zum zweiten Mal: durch den Wortlaut und die körperliche Beziehung wird die Wirklichkeit überhaupt erst im eigentlichen Sinn „wirklich“. Ziel dieser Geste sind zunächst die sichtbaren Gegenständen der Umgebung, dann weist die Hand – bei geschlossenen Augen – sich gleichsam erinnernd auf diese Gegenstände und schließlich auf fiktive Gegenstände in einem Vorstellungsraum. Öffnen sich die Augen, so müssen Geste und Wort in einem letzten Akt diese Vorstellungswelt „behaupten“ – in Widerspruch zu den realen Gegebenheiten: im Hindeuten und „berührendem“ Aussprechen entsteht

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

so eine vorgestellte Gegenwelt aus der „Wirklichkeit der Worte“. Dies ist eine grundlegende Forderung für das Sprechen auf der Bühne.

Die Berührung eines vorgestellten Gegenstandes ist nicht allein eine Sache der Hände und Füße, sondern vor allem auch der *Blicke*. Gerade in Situationen vorgestellter Wirklichkeit wird das Auge zu einem der wichtigsten Organe des Sprechens. In der *Geste* bleiben dabei die Berührungshandlungen im Ansatz oder im „Anlauf zum Wort“ erhalten. Die Kaspar-Hauser-Übung geht so unmittelbar über in die Gestaltung von Bildern und Ereignissen durch Worte. Um dies erfahrbar zu machen, bietet sich ein kleines Gedicht von Bertolt Brecht an:

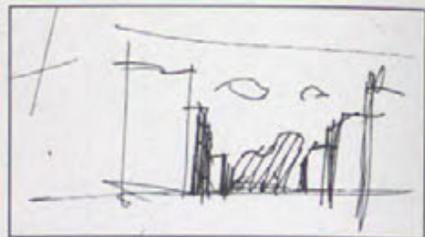
*Das kleine Haus unter Bäumen am See
Vom Dach steigt Rauch.
Fehlte er
Wie trostlos dann wären
Haus, Bäume und See.*

Die einzelnen Gegenstände des Textes werden zunächst mit einer kleinen „malenden“ Geste des Fingers oder der ganzen Hand etabliert, dann als malerischer Zusammenhang der ersten beiden Zeilen; dabei ist wieder darauf zu achten, daß die malende Geste ihren Druckpunkt in der Akzentsilbe findet und so die Vorstellungseinheit sich auf doppelte Weise körperlich verwirklicht: kleine Haus – Bäumen – am See usw. Die malende Geste faßt dabei immer größere Vorstellungseinheiten zusammen. Die Zeile „fehlte er“ wird als ein Wegwischen eines Details („Rauch“) realisiert, das Wort „trostlos“ durch ein Überstreichen mit einem Grauschleier über das ganze Bild, die Schlußzeile mit einer eintrübenden Schattierung in den benannten Details. Die Übung erfolgt zunächst mit geschlossenen Augen, um der Vorstellung unbehindert Raum zu geben, dann in die optische „Konkurrenz“ des realen Raumes und seiner Gegenstände, schließlich in das Gesicht eines zuhörenden und zuschauenden Partners. Eingeschlossen ist die Aufgabe, die Umrisse von Gegenständen der Umgebung und reale Züge eines Gesichts zu benutzen und sie mit der kleinen malenden Geste in Details des entstehenden Bildes zu verwandeln. Die Deutlichkeit und die Dynamik der Artikulation, ihre Zartheit und Kraft, ihre Schärfe oder Weichheit, bestimmen schließlich die Qualität und den Wirklichkeitsgrad des vorgestellten Bildes: für den, der nur den Wortlaut hört, gibt es keinen anderen Gradmesser als diesen.

In der zweiten Sequenz von Übungen geht es weniger um die Produktion von Wirklichkeiten durch die Berührung mit dem Wort, als vielmehr um ihre Wahrnehmung und wechselseitige Vermittlung, darüber hinaus um die Wirkung dieser Wahrnehmung auf das Verhalten, auf die Stimme, auf die Art des Sprechens, insbesondere um den Unterschied von Weite und Gezieltheit des Sprechens. In den Gruppenübungen spielt zusätzlich die Doppelorientierung eine Rolle – im Binnenbezug der Partner, in der Kommunikation miteinander, und im Außenbezug, in der Wahrnehmung von Außenereignissen und in Reaktion auf sie.

Eine dieser Übungen – „Rehe am Abend“ – ist stumm. So einfach sie ist, ist sie doch für das Verhalten auf der Bühne von grundlegender und sehr weitreichender

Bedeutung. Das Vor-Bild dieser Übung findet sich im Verhalten von Tieren: In der Dämmerung treten die Rehe aus der Sicherheit des dunkleren Waldes auf die Wiesen am Waldrand, um zu äsen. Dieser Schritt ins Offene birgt für sie ein Risiko, ist ein Augenblick der Unsicherheit. Die Gruppierung ist so dicht, daß sie sich wechselseitig Schutz bieten, und so locker, daß sie schnell flüchten können, ohne sich zu behindern. Sie rücken langsam vor, verhalten, schauen wie stillgestellt auf sie beunruhigende Erscheinungen, ungewohnte Phänomene, Stellen der Gefahr. Sie wenden sich hierhin, dorthin, verhalten wieder. Die Lauscher sind aufgestellt, die Blicke deutlich ausgerichtet. Vor allem ist ihre Körperspannung darauf eingestellt, im nächsten Augenblick sowohl einen Schritt vorwärts tun, als auch sich zurückziehen zu können, bis die Situation ihnen sicher scheint und sie anfangen zu äsen. Die Übung verlangt eine adäquate „Verkörperung“ dieser Situation. Diese Verkörperung bringt vor allem die Organe der Wahrnehmung, vorab Augen und Ohren, ihnen zu- und untergeordnet auch die Hände – in abtastender Funktion – ins Spiel, die Füße sind auf die beiden Möglichkeiten des Vorwärts und Rückwärts eingestellt. Das Gruppengefühl drückt sich in Binnenblickwechseln, in der Übernahme der Blickrichtung anderer aus.



Diese Übung zielt zunächst auf die Bereitschaftsspannung des Körpers und des Atems und ihre Beziehung zu Wahrnehmung und Aktionsbereitschaft.

Wahrnehmung weitet den Körper, ist ein einatmungsintensiver Vorgang – Aktion, Eingriff in eine Situation, macht den Körper tendenziell schmal, ist ein ausatmungsintensiver Vorgang. Beides hat seine Auswirkung auf Stimmklang und Artikulation, wenn aus diesen Haltungen heraus gesprochen wird – in der Wahrnehmung ist das Sprechen sozusagen eher einatmungs-, in der Aktion eher ausatmungsorientiert. Dies läßt sich sehr unmittelbar erfahren an dem Gegensatz von Fragen und Antworten einfachster Art (Wer? Was? Wo? bzw. Der! Das! Da! o.ä.) und den unterschiedlichen Körperverfassungen und Raumzuwendungen, die in ihnen enthalten sind – etwa einer sich öffnenden bzw. einer gezielten Geste. In der Übung „Sosias in der Nacht“ mit dem Anfangsmonolog aus dem „Amphitryon“ von Kleist (I,1) kommen viele dieser Momente zusammen, vor allem wenn sie als Gruppenübung mit verteiltem Text durchgeführt wird:



Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

*Heda! Wer schleicht da! Holla – Wenn der Tag
Anbrüche wär' mir's lieb; die Nacht ist – Was?
Gut Freund, ihr Herrn! Wir geben eine Straße -
Ihr habt den ehrlichsten Geselln getroffen,
Bei meiner Treu, auf den die Sonne scheint -
Vielmehr der Mond jetzt, wollt' ich sagen -
Spitzbuben sind's entweder, feige Schufte,
die nicht das Herz, mich anzugreifen, haben:
Oder der Wind hat durch das Laub gerasselt...*

Es ist wichtig, den Text zunächst nach Passagen zu sortieren, die Sotias nach außen richtet, und solche, die er an sich selbst richtet, weil hier jeweils ein unterschiedliches Verhältnis zum Umland angelegt ist. Dies ist nicht vollständig festzulegen und läßt verschiedene Varianten zu, aber es ist grundsätzlich nötig. Dabei ist Sotias in den Passagen, die an ihn selbst gewendet sind, natürlich – angesichts der Gefahren, die überall lauern – ebenso nach außen gewendet, nur auf andere Weise. Die Anrufe „Heda! Wer schleicht da!“ etwa sollen jemanden treffen, selbst als „Fragen“. Dies schafft eine nach außen gerichtete Aktionsspannung. Aber es ist unklar, wo da jemand ist, wenn da jemand ist. Der Ruf geht ins Ungefähre, muß also mehrere potentielle Punkte „treffen“ und muß Reaktionen von mehreren Seiten erwarten. Es steckt also in jedem Anruf auch wieder eine grundsätzliche „Frage“, die den Körper weit macht mit einer Erwartungsspannung: in jedem Rufen ist zugleich ein Horchen nach allen Seiten angelegt. Diese Doppelspannung zu finden und zu erfahren, ist ein Sinn der Übung, sie ermöglicht von der Körperpannung her in dieser Situation das „Treffen“ nach verschiedenen Seiten. Die grundsätzliche „Frage“ bleibt auch in den „Selbstgesprächen“ anwesend, und zwar mindestens in der gleichen, wenn nicht in stärkerer Intensität, auch wenn diese Selbstgespräche hier durchweg „Feststellungen“ sind (etwa: „Spitzbuben sind's entweder, feige Schufte, die nicht das Herz mich anzugreifen haben.“). Die Außenorientierung in der Fragehaltung macht diese Passagen ebenso weit gespannt, in verschiedene Richtungen, ins Offene. In der Binnenkommunikation differenziert sich das noch einmal. Schon der erste Anruf verändert schlagartig die Situation nach außen und nach innen. Vor allem das „Selbstgespräch“ bekommt einen zusätzlichen Aspekt: die andern sind die einzigen Anlaufpunkte für die Stimme, die eindeutig zu orten sind. Das schärft die Qualität des Gesprochenen.

Das Grundmodell: Robespierre

Als Grundmodell für die „Mauerschau“ dient mir hier nicht die Passage eines Theaterstückes, sondern das Sonett „Robespierre“ von Georg Heym (in der letzten Fassung):

*Er meckert vor sich hin. Die Augen starren
ins Wagenstrob. Der Mund kaut weißen Schleim.
Er zieht ihn schluckend durch die Backen ein.
Sein Fuß hängt nackt heraus durch zwei der Sparren.*

*Bei jedem Wagenstoß fliegt er nach oben.
Der Arme Ketten rasseln dann wie Schellen.
Man hört der Kinder frohes Lachen gellen.
Die ihre Mütter aus der Menge boben.*

*Man kitzelt ihn am Bein, er merkt es nicht.
Da hält der Wagen. Er steht auf und schaut
Am Straßenende schwarz das Hochgericht.*

*Die aschengraue Stirn wird schweißbetaut.
Der Mund verzerrt sich furchtbar im Gesicht.
Man barrt des Schreis. Doch hört man keinen Laut.*

Dieses Gedicht dient als Modell, weil die bewegte Veränderung des Bildes, seines Fokus und seiner Details, vor allem die Führung des Blickes herausfordert. Der Sprechende muß sich sehr genau Rechenschaft geben, was er – in welcher Nähe und Deutlichkeit – sieht, um es anderen mitteilen zu können. Die Art und Weise dieser Mitteilung ist nicht durch eine szenische Situation vorgegeben, ist damit auch zunächst nicht Schwerpunkt der Arbeit, diese zielt in einem ersten Schritt auf eine Selbstverständigung über den Vorgang. Allerdings kann – etwa durch die Simulation eines Fernrohrs oder auch die Handhabung einer „Filmkamera“ – eine sehr einfache Mitteilungssituation entstehen: in der Arbeit an Bildmotiven und genauen Ausschnitten entsteht auch die verbale Mitteilung an andere, die dies nicht sehen können, gleichsam in einer ähnlich sorgfältigen Auswahl der mit den Bildelementen korrespondierenden Worte und Laute. Hier gilt durchaus die Bemerkung Stanislawskis: „Das Wort ist für den Schauspieler nicht nur ein Laut, sondern es dient vor allem dazu, Bilder wachzurufen. Trachten Sie daher auf der Bühne danach, nicht so sehr für das Ohr als für das innere Auge zu sprechen.“ (Stanislawski II, 66) Diese Bemerkung ist nur insoweit zu ergänzen, daß das innere Auge kein anderes Material hat als das, was das Ohr ihm liefert. Die Genauigkeit der Bilder hängt also mit der Genauigkeit der Laute nicht nur zusammen, sondern von ihr ab.

Das erste Bild (erste Strophe) zeigt möglicherweise die ganze Figur (sitzend, hockend im „Wagenstrob“) oder ein Halbporträt, im Extremfall nur das Gesicht, jedenfalls ist das Bildzentrum der Mund („er meckert“), mit dem kleinen Schwenk auf die Augen muß sich der Fokus zugleich bis mindestens zum Halbporträt wieder öffnen. Dann verengt sich der Bildausschnitt bis zum „weißen Schleim“ und der kleinen Schluckbewegung „er zieht ihn schluckend durch die Backen ein“. Dies präziseste Bilddetail bietet auch die prägnantesten Wort- bzw. Lautsequenzen. Es ergeben sich unmittelbare Korrespondenzen von Nähe und Detailgenauigkeit und lautlicher Präzision, Gespanntheit, Verlangsamung und Deutlichkeit – man hört gleichsam, wie die einzelnen Laute an der Bildqualität arbeiten. Emotionale Momente beeinflussen das, in diesem Fall – im Ekelmoment des „weißen Schleims“ und in der „Abwehrtendenz“ der Lippen dagegen – verschärfen sie es. Mit dem letzten Bildelement, dem heraushängenden Fuß, erweitert sich der Fokus wieder zur ganzen Figur im Wagen, entsprechend bekommt die Äußerung mehr Fluß.

Dieser Fluß bestimmt weitergehend den Bildvorgang der zweiten Strophe, er weitet den Rahmen bis in eine Art Totale. Zwar setzt die Bewegung zunächst in dem vorgegebenen Ausschnitt des ersten Bildes an, ist aber schon auf die Ursachen (Straße, möglicherweise Pferde) und Wirkungen (lachende Kinder, „die ihre Mütter aus der Menge hoben“) ausgerichtet. Der Wechsel der beteiligten Sinne („rasseln dann wie Ketten“), die

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

Weitung des Raumes, damit die Offenheit des Blickfelds, die vielfältige Bewegung von Menschen korrespondieren unmittelbar mit der Weitung des Atems, Stimmklang und Lautstärke und Tempo, dadurch relativiert sich wiederum die Schärfe der Artikulation.

Die dritte (verkürzte) Strophe bringt mit der Verengung des Fokus gleichsam auf das Schlußbild der ersten („man kitzelt ihn am Bein“) zugleich eine deutliche Verlangsamung, sowohl der Blickführung als auch des Sprechflusses. Dann geht es in kleinen, jeweils kurz verweilenden Bildschritten, gleichsam mit Standfotos, von der mittleren Bildeinstellung („da hält der Wagen“) aufs Detail („er sieht auf“) und von dort, dem Blick des Beobachters folgend, auf das Bild, was er sieht: „am Straßenrande schwarz das Hochgericht“. In diesem doppelten Blickpunkt dominiert zunächst das Neue: das Hochgericht. Das kehrt sich im Schlußterzett des Gedichtes um. Die Doppelorientierung des Blickes bleibt bestehen, ebenso die schrittweise Blickführung, aber die Aufmerksamkeit richtet sich auf das Gesicht angesichts des Schafotts. Es dominiert das Detail: die „aschengraue Stirn“, wie sie „schweißbetaut“ erscheint, der Mund, der sich „verzerrt“. Mit der letzten Zeile bekommt der Blick des Beobachters eine zusätzliche weitgespannte Aufmerksamkeit, die Blicke einer ganzen Menschenmenge, die auf diesen Mund sehen und das, was dieses Gesicht sieht. In diesem Schlußmoment bleiben Zeit und Blicke sozusagen stehen und warten auf etwas, was – im Wechsel der Sinne – nicht Bildereignis ist, sondern Lautereignis: „man harrt des Schreis“, aber der verzerrte Mund bleibt stumm. Und dies wird in die Stille hinein, entsprechend dem dicht herangeführten Detail, dem „verzerrten Mund“, äußerst präzise artikuliert.

Der kommunikative Aspekt dieses Modells der „Mauerschau“ ist vor allem in der Gruppenarbeit – mit aufgeteiltem Text – durch eine einfache Grundsituation anzugehen: eine Gruppe Zuschauer, die von einem Balkon aus oder einem der oberen Stockwerke der Hinrichtung bewohnen wollen, die sich wechselseitig oder den im Zimmer Verbliebenen den Vorgang mitteilen. Da der Bildvorgang absolut dominiert – keiner will oder kann in den Vorgang eingreifen – wird der Kontakt vor allem der einer leichten körperlichen Zuwendung sein, eine Berührung mit der Hand, ein kurzer Zwischenblick, der sich der Aufmerksamkeit des anderen versichert. Die Körperorientierung wird generell schwanken zwischen der Zuwendung zur Sache (Frontalachse) und zu Partner (Querachse). Die Lautstärke wird sich orientieren daran, wie weit die zuschauenden oder abgewandten Partner auseinander stehen, wie laut sie sprechen dürfen (wenn sie von anderen nicht gehört werden sollen). Eine emotionale Schärfung kann erfolgen durch eine gewisse Rollenzuweisung: Anhänger Robespierres, die sich nicht zeigen dürfen, Gegner Robespierres, etwa Reste der Anhänger Dantons – mit einer heimlichen Genugtuung. Die von der Form des Textes (Sonett) nahegelegte „Verdichtung“ in den beiden Schlußterzeten, die der Text sehr genau vollzieht, legt auch vom Verhalten her eine „Verdichtung“ nahe: näher an die Sache heran und den entscheidenden Moment des ungehörten Schreis und näher aneinander in einer Verdichtung des Kontaktgefühls für diesen Augenblick.

Zweimal Kleist

Zielgebiet der Arbeit an der „Mauerschau“ sind zwei Ausschnitte aus Dramen von Kleist: der Lynchmord an Jeronimus aus der „Familie Schroffenstein“ (III,2), gesehen von Eustache und mitgeteilt an ihren Mann Rupert – der allerdings ungerührt bleibt, weil er den Mord selbst angeordnet hat – und die Beobachtung der Schlacht bei Fehrbellin durch die Offiziere der Reiterei unter dem Prinzen von Homburg aus dem gleichnamigen Schauspiel (II,2), deren Verlauf den Prinzen zu dem verhängnisvollen Befehl zum vorzeitigen Eingreifen animiert. Dabei interessiert in diesem Arbeitszusammenhang nicht die besondere Charakteristik einer Figur. Die „Mauerschau“ aus der „Familie Schroffenstein“ ist zwar der Rollentext einer Frau, sie wird hier aber von einer Frauengruppe ausgeführt. Auch in der Männergruppe interessieren nicht die einzelnen Rollencharaktere, sondern der jeweilige Gestus der Äußerung. Der Text kann ebenso wie der Frauentext zum Zweck der Übung frei aufgeteilt werden – selbstverständlich ist auch eine Aufteilung nach den vorgegebenen Rollen möglich. Wesentliche Aspekte der Arbeit sind die Wechsel in den Grundhaltungen von Wahrnehmung und Mitteilung bzw. die jeweilige Dominanz bei Doppelorientierungen, die Weite oder Gezieltheit von Wahrnehmung und Mitteilung, Handlungsbereitschaft oder Handlungslust als Teilelement der Äußerung – und in der szenischen Ausführung der Einfluß dieser Grundhaltungen auf Körperweite und einatmungsintensives Sprechen bzw. Gezieltheit der Körperhaltung und ausatmungsintensives Sprechen.

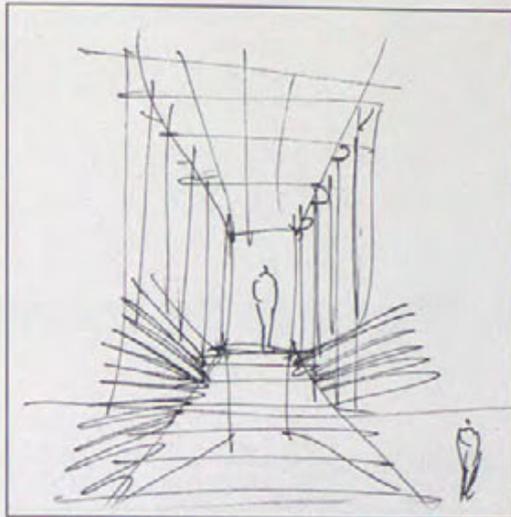
Die Frauenmauerschau

EUSTACHE STÜRZT AUS DEM NEBENZIMMER HEREIN:

*Um Gotteswillen, rette, rette – (SIE ÖFFNET DAS FENSTER) Alles fällt über ihn – Jeronimus! – das Volk
Mit Keulen – rette, rette ihn – sie reißen ihn nieder, nieder liegt er schon am Boden –
Um Gotteswillen komm ans Fenster nur, Sie töten ihn. – Nein, wieder steht er auf.
Er zieht, er kämpft, sie weichen. – Nun ist's Zeit,
O Rupert, ich beschwöre dich. – Sie dringen
Schon wieder ein, er wehrt sich wütend. – Rufte Ein Wort, um aller Heiligen willen nur
Ein Wort aus diesem Fenster. – Ab! Jetzt fiel Ein Schlag – er taumelt, ab! Noch einer. – Nun ist's aus. – Nun fällt er um. – Nun ist er tot. --*

Die Frauengruppe, die hier „hereinstürzt“, hat drei visuelle Anlaufpunkte, mit denen sie umgeht: der eine ist das entsetzliche Ereignis, das jede von ihnen vor sich „sieht“, der zweite sind die Frauen selbst, jede einzelne oder alle insgesamt als ein Ort der Selbstverständigung über das Ereignis, der dritte ist der „Mann“ oder besser eine Männergruppe. Diese muß nicht eigentlich reagieren – im Gegenteil, bei einer Sequenz beider Übungen kann sie z.B. bereits in der Ferne den Beginn ihrer „Schlacht“ beobachten. Die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Kommunikation mit dem Partner ist hier, dem Vorgang entsprechend, sehr viel dynamischer und bewegter als in dem Robespierre-Text. Abgesehen davon, daß bestimmte Aussagen durchaus eindeutig gerichtet sein können und müssen, kann der Wechsel zwischen den Anlaufpunkten häufig innerhalb der

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“



Aussagen selbst erfolgen oder die Wiederholungen („rette, rette“) nutzen, die Wahrnehmung der Vorgänge kann stumm erfolgen, die Mitteilung mit Worten. Die wechselseitige Mitteilung an die Frauen ist von anderer Art – eher hilflos, ungläubig, die Anrede der Männer eher fordernd, appellierend. Aber selbst äußerlich eindeutige Zuwendungen und Appelle („O Rupert, ich beschwöre dich“ oder „Rufe ein Wort um aller Heiligen willen...“) können mir Blick auf das Ereignis erfolgen, von der Körperintention allerdings sind sie dann auf die Männer ausgerichtet. Umgekehrt können scheinbar unmittelbar vom Ereignis „abgelesene“ Worte als Mitteilung an die Männer sich richten, haben aber im Körperlichen einen geheimen Sog zum Ereignis zurück. Eindeutig ans Ereignis gefesselt sind möglicherweise Äußerungen zu schnellen Handlungssequenzen („Ah! Jetzt fiel ein Schlag – er taumelt – ah! Noch einer!“), naheliegend auch wohl der Ruf „Jeronimus!“ als parteiergreifender Anruf an den Überfallenen, denkbar aber auch als „Information“ an die Männer. Aber selbst diese scheinbare Eindeutigkeit läßt körperliche Binnenkontakte der Frauen zu oder fordert sie sogar heraus. In der Arbeit geht es auch nicht um Festlegungen, sondern um Variationen, allerdings immer mit gleichzeitiger Überprüfung der jeweiligen Veränderungen von Körperspannungen, von Weite in der Wahrnehmung, von Gezieltheit im dringenden Appell.

Die Männermauerschau

Oberst Kottwitz: Holla, ihr Herrn, holla! Sitzt auf, sitzt auf! Das ist der Hennings, und die Schlacht beginnt!

Prinz von Homburg: Wer ist es? Was?

Hobenzollern: Der Obrist Hennings, Arthur,

Der sich in Wrangels Rücken hat geschlichen!...

Golz: Seht, wie er furchtbar sich am Rbyn entfaltet!

Prinz von Homburg: – Der Hennings dort auf unserm rechten Flügel?

1. Offizier: Ja, mein erlauchter Prinz.

Prinz von Homburg: Was auch zum Henker!

Der stand doch gestern auf des Heeres linkem.

Obrist Kottwitz: Blitzelement! Seht, aus zwölf Feuerschlünden wirkt jetzt der Wrangel auf den Hennings los!

1. Offizier: Das nenn ich Schanzen das, die schwedischen!

2. Offizier: Bei Gott, getürmt bis an die Kirchturmspitze Des Dorfs, das hinter ihrem Rücken liegt!...

Golz: O Himmel, schaut, mich dünkt, das Dorf sing Feuer!

3. Offizier: Es brennt, so wahr ich leb!

1. Offizier: Es brennt! Es brennt!

Die Flamme zuckt schon an dem Turm empor!...

3. Offizier: Jetzt sind sie bei den Schanzen aneinander!...

Hobenzollern: Schieß! Schieß! Und macht den Schoß der Erde bersten!...

(Pause)

1. Offizier: Herr, du dort oben, der den Sieg verleiht:

Der Wrangel kehrt den Rücken schon!...

Alle: Triumph! Triumph! Triumph! Der Sieg ist unser!

Prinz von Homburg: Auf Kottwitz, folg' mir... Laß Fanfare blasen!...

Die Männergruppe hat einen Außenbezug, das Bild der Schlacht, und einen Binnenbezug, vor allem die wechselseitige Animation, die neuen Details wahrzunehmen, die jeweils der einzelne entdeckt, und vor allem gemeinsam aus dem Verlaufs bild der Schlacht den Augenblick für die eigene Aktion abzulesen. In dieser Mauerschau steckt also bereits von vornherein ein latenter gemeinsamer Handlungsimpuls. Das Verhalten wechselt zwischen dominierendem Binnenbezug („Holla, ihr Herrn, holla! Sitzt auf, sitzt auf!“ – „Komm nur, dort kannst du alles überschaun.“) und dominierender Wahrnehmung („Das ist der Hennings...“ – „Blitzelement! Seht, aus zwölf Feuerschlünden...“, „Das nenn ich Schanzen das, die schwedischen...“), beides bleibt aber immer im Wechselbezug erhalten. Die Wahrnehmung schwankt – stärker als in der Frauenmauerschau – zwischen weitem Blickfeld (etwa: „Das nenn ich Schanzen ...“) und punktiertem zielgerichtetem Blick (etwa: „Blitzelement!...“ oder: „bis an die Kirchturmspitze“ – „Die Flamme zuckt schon an dem Turm empor“), und damit zwischen offener und aktionsorientierter Körperhaltung. Eine besondere Mischung von Weite und Gezieltheit ergibt sich, wenn die Wahrnehmung gezielt ist, die Mitteilung aber allen Umstehenden gilt, wie dies häufig der Fall ist. Die aktionsorientierte Körperhaltung intensiviert sich, wenn die Wahrnehmung in der Äußerung gleichsam zum Appell, zum Eingriff in die Schlacht wird („Schieß! Schieß! Und macht den Schoß der Erde bersten!“), und vollends wenn die Äußerung selbst unmittelbarer Handlungsimpuls ist („Auf, Kottwitz, folg' mir!“). Der Prinz von Homburg, der die Planung der Schlacht einige Szenen vorher „verträumt“ hat, hat mit seiner Orientierungslosigkeit und seinen Fragen („Wer ist es? Was?“ – „Der Hennings dort auf unserm rechten Flügel?“ „Der stand ja gestern auf des Heeres linkem.“) eine ganz eigene Mischung von sehr offenem undefiniertem Blickfeld, vagem Binnenbezug und entsprechend offener Körperhaltung, die sich wiederum in Stimmklang und Artikulation niederschlägt. Besondere Momente darüber hinaus liegen in der Äußerung „Herr, du dort oben, der den Sieg verleiht...“, die zusätzlich eine ganz weite neue Dimension eröffnet, den „Himmel“, und in dem Triumphgeschrei: hier explodiert die angewachsene Spannung der gesamten Gruppe wie ein Klangball, er faßt die Energien zusammen und gewinnt Weite, verbunden mit Aktionsintensität, nach allen Seiten.

Sprechkunst und Theater – Versuche zur „Mauerschau“

Literatur:

- Ritter, Hans Martin: Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht, Köln (Prometh). 1986.
 Ritter, Hans Martin: Wort und Wirklichkeit auf der Bühne, Münster (LIT). 1997.
 Ritter, Hans Martin: Sprechen auf der Bühne – Arbeitsvorschläge für die Praxis, Berlin (Henschel). 1998 (6. V.).
 Stanislawski, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst, I u. II, Berlin (Das Europäische Buch). 1981.

Anschrift des Verfassers:

Schopenhauerstr. 47
 14129 Berlin

Einführung in die Malerei. Workshop für Theaterleute

Karen Kipphoff

Ein dreigeteiltes praktisches Programm, dessen einzelne Schritte sich stark gegeneinander absetzen würden, erscheint mir der richtige Weg zu sein, das unbekannte aber komplexe Thema Malerei Theaterinteressierten an einem einzigen Tag nahezubringen. Unter weitgehender Auslassung von Farb-, Mal-, Kunsttheorien und –geschichte kommt auf persönlichen Erfahrungen basierend folgender Workshopaufbau zustande.

Malerei und Rhythmus. Farbe und Form

Malerei hat viel mit Rhythmus zu tun, das ist schon der erste Bezugspunkt für Theaterinteressierte. Angeregt von der Malerei Piet Mondrians, beispielsweise von „Broadway Boogie Woogie 1942-43“ (siehe dazu auch den Aufsatz von Karin v. Maur „Mondrian und die Musik“, in: „Mondrian“, Staatsgalerie Stuttgart 1980)



sowie von Grundübungen aus dem Textildesign entwickelte sich eine Serie von Übungen, die das Gefühl für Rhythmik und Bewegtheit malerischer Gestaltung sensibilisieren sollten. Zunächst wurden auf weißem Papier mit ausschließlich schwarzer Farbe Streifen nebeneinander gesetzt. Es war auf die Spannung zwischen schwarzer und weißer Fläche zu achten, die Pinselbreite der schwarzen Streifen blieb zunächst immer gleich, so daß ausschließlich durch die Wahl der Abstände der Streifen zueinander rhythmische Akzente gesetzt wurden. Wichtig hieran war mir auch das Nachvollziehbare, d.h. die

Möglichkeit nachzuempfinden, ob der Rhythmus stimmig war, holperte, beschwingt war etc. In den weiteren Übungen wurden unterschiedliche Pinselbreiten und Schwarz- bzw. Grautöne zugelassen, so daß sich der Positiv-/Negativrhythmus dieser einfachsten Streifenmalerei bereits unendlich verkomplizieren

konnte. Diese so einfach anmutenden Übungen erfordern große Konzentration und die Bereitschaft, sich auf die Herausforderung einer vordergründig simplen, aber letztlich doch intensiven Beschäftigung mit dem eigenen Gefühl für visuelle Rhythmik einzulassen.

Die meditative Ebene der Streifen verlassend, erfolgte der plötzliche Sprung in die Arbeit mit Farbe mit großer Verunsicherung. Bestand eben noch die fast plastische Klarheit von Positiv und Negativ, verkomplizierten sich die Dinge jetzt erheblich. Farbe und Form können nicht in wenigen Stunden vorgestellt oder ergründet werden, in Weiterführung des allerersten Teils jedoch und unter Berücksichtigung der von Kandinsky am Bauhaus formulierten und seither viel-diskutierten Ideen zu Farben und Formen (unter anderem, daß das Blau dem Kreis, das Rot dem Viereck und das Gelb dem Dreieck entspricht, siehe das Kapitel über Wassily Kandinsky in „Bauhaus Pädagogik“ von Rainer K. Wick, Köln 1994) sowie einiger Ideen der von Paul Klee am gleichen Ort formulierten Lehre (nachzulesen in Paul Klee: „Kunst-Lehre“, Leipzig 1987), unter Ignoranz aller neuerer Farbtheorien, entwickelte ich auch für diesen formalen Teil, der die Farben und Formen in ihrer Vielgestaltigkeit zeigen sollte, eine Serie von Übungen. Diese basieren auf der Annahme, daß die Körperfarben (diejenigen Farben, die wir bei der Betrachtung von Objekten als deren Farben wahrnehmen, vgl. Dumonts Handbuch der Farbe, Köln 1988) sich subtraktiv zusammensetzen aus Gelb, Blau und Rot. Demzufolge wurde in den Übungen einem einfachen Grundschema Folge geleistet: zunächst einer einzelnen ungemischten Farbe eine Form zugeordnet und diese nach dem eigenen gestalterischen Empfinden folgend kombiniert und gemalt, in den weiteren Schritten kamen die zwei anderen Grundfarben und Formen sowie bewegte, unbewegte Linien und Punkte hinzu.

Introspektive

Was hier Introspektive genannt wird, ist der von den Ideen der Kunsttherapie angeregte, von den vorhergehenden formalen, rhythmischen und farblichen Grundübungen vollständig losgelöste Blick nach Innen. Ohne weitere Erkundungen der Eigenschaften von Farbe und deren Verhältnis zur Form leisten zu können oder zu wollen, also unter Beiseitstellen all dieser Kriterien, wurde zu diesem Zeitpunkt Gelegenheit gegeben, dem inneren Energie- und Gefühlszustand nachzuspüren und die Gedanken, Gefühle, Spannun-

Einführung in die Malerei. Workshop für Theaterleute

gen, die sowohl an den Kontaktstellen zur Außenwelt – den Extremitäten und der Haut – aber auch an den anderen Sinnes- und Geistesorganen fühlbar wurden, ohne Vorgabe formaler malerischer oder gestalterischer Kriterien, in einer Art lebensgroßem Selbstportrait, zu Papier zu bringen. Dieses Spiegelbild mußte selbstverständlich weder Ähnlichkeiten mit dem Selbst haben noch gar unter gestalterischen Gesichtspunkten korrekt sein, es ging darum, den momentanen psychischen und seelischen Zustand malerisch auszudrücken und somit die starke emotionale Kraft der Malerei zu spüren. Während dieser Arbeit entstehen starke Gefühle: Aggressionen, Trauer, Selbstbewußtsein etc. Die Bilder werden teilweise schnell und heftig, manchmal auch ängstlich und zögernd gemalt, auch können noch zweite oder dritte Abbilder entstehen, die wiederum vollständig andere Gefühle ausdrücken. Oft ist es gut, im Anschluß an das Malen der Stimmungsbilder über ihren Entstehungsprozess und die dadurch ausgelösten Gefühle zu sprechen.

Zurück zum gestischen Prinzip

Da dieser Malerei-Workshop für Theaterinteressierte konzipiert wurde, sollte im dritten und abschließenden Teil als Synthese der vorherigen Schritte die Rückführung zur Geste stattfinden. Nachdem im ersten Teil die formalen Spannungselemente der Malerei herausgearbeitet wurden und im zweiten Teil eine Innenschau die

emotional bestimmte Seite der Malerei verdeutlichen sollte, bekam der dritte Teil performativen Charakter. Die Teilnehmergruppe bemalte in einer Improvisation vor Zuschauern eine, die Gruppe der Zuschauer von der Gruppe der Teilnehmer trennende, durchsichtige Malerfolie. Richtschnur der Improvisation war ein simpler vorgegebener Klopfrhythmus und die Absprache, inneren Impulsen folgend aufeinander zu reagieren und so einen gemeinsamen Verlauf, insbesondere aber einen gemeinsamen Anfangs- und Endpunkt der Performance zu finden. Die gestische Aktion, die die hinter der Folie auftretenden Akteure mit bewußt gesetzten Pinselstrichen begannen, und die im weiteren eine komplexe und farbige Choreographie sichtbar machte, hinterließ im Ausklang der zurückweichenden Akteure Malerei als materielle Spur einer dramatischen Geste. Dieser abschließende Teil geht neben dem Wissen um das „Action Painting“ und die Performance-Kunst unter anderem auch auf einen Dokumentarfilm zurück, bei dem die Kamera Pablo Picasso beim Malen beobachtete und so dem Zuschauer eine besondere Annäherung an die Malweise Picassos ermöglichte.

Anschrift der Verfasserin:

Böcklerstr. 6
10969 Berlin

MusikKulturGeschichte

Joachim Lucchesi

Der nachfolgende Beitrag entstand im Rahmen einer von Gerd Koch initiierten Ringvorlesung an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin.

Als ursprünglich freier Redevortrag wurde er mitgeschnitten und vom Band transkribiert. Für die Veröffentlichung ist er von mir überarbeitet worden, jedoch unter Belassung der freien Redeform.

Den Ausdruck Musikkulturgeschichte finde ich ganz gut, weil man ihn in Beziehung setzen kann mit Kultursozialarbeit – das sind ja auch drei Wörter – dann kommen eine Menge interessanter Kombinationen heraus. Zum Beispiel: Musik-Geschichte, Musik-Kultur, Sozial-Geschichte der Musik, Kultur-Arbeit oder Arbeits-Kultur, oder dann auch Sozialarbeit, und alle diese Begriffe stehen in einem engen Zusammenhang.

Das Spielerische ist ganz schön, dieses Würfelspiel mit Begriffen, und da kommt man zu aufschlußreichen Kombinationen.

Kunstgeschichte ist nicht etwas, was sehr entfernt ist von der Sozialarbeit. Ich zumindest bemühe mich, diese Verbindung immer herzustellen.

Ich habe mir das Thema Musik im 20. Jahrhundert ausgesucht. Aus verschiedenen Gründen: zum einen glaube ich, daß es eine Art Lebenszusammenhang und Zusammenhangsleben mit den Studierenden dahinge-

hend gibt, daß die Generationen unserer Eltern und Großeltern bei unseren Studenten vielleicht zurückgehen bis in die zwanziger Jahre, in die Weimarer Republik. Bei mir, da ich etwas älter bin, geht's zurück bis ins 19. Jahrhundert. Mein Großvater ist 1879 geboren, und ich habe auch in meinem Familienzusammenhang sehr viel gefragt, wie es damals so war in den zwanziger Jahren und noch davor und habe daher natürlich meine Prägung. Deswegen bietet sich dieses 20. Jahrhundert an, im Gegensatz zu den anderen, auch spannenden Jahrhunderten in der Musikgeschichte, dem 19. Jahrhundert, dem 18. oder gar früher.

Anschluß an ein Jahrhundert finden

In diesem 20. Jahrhundert ist ja eine Menge passiert, wo sich die Musikgeschichte nicht unter der Käseglocke fernab der gesellschaftlichen Verhältnisse entwickelt hat. Es ist die Geschichte von 2 Weltkriegen, es ist die Geschichte von Immigrationen, von Bewegungen quer über den gesamten Globus. Davon ist ja die Musikgeschichte auch betroffen, und ich habe mir – um das nicht ganz allgemein zu machen – einen speziellen Komponisten herausgesucht, damit ich anhand einer Biographie, anhand eines Schicksals unser Jahrhundert modellhaft vorstellen kann. Und dieser Komponist ist Kurt Weill. Er bietet sich aus verschiedenen Gründen

MusikKulturGeschichte

an: zum einen ist es ein Komponist, der – da jüdischer Herkunft – 1933 emigrieren mußte. Er mußte emigrieren, weil er Jude war. Er mußte emigrieren, weil er politisch linksliberal eingestellt war. Ich habe ihn deshalb genommen, weil möglicherweise eine Reihe von Studierenden mit bestimmter Musik von ihm schon Kontakt hatte. Nämlich etwa mit dem berühmten Mackie-Messer-Song oder der Dreigroschenoper. Jeder hat davon schon mal gehört, und ich bin der Meinung, daß man weit mehr noch kennen sollte als nur die Dreigroschenoper. Und er hat auch zusammengearbeitet mit Schriftstellern, wie z.B. Brecht, und der hat nun wiederum Lehrstücke geschrieben, die – und damit komme ich eigentlich zum praktischen Teil – natürlich spielbar sind für die Studenten. Das ist eine gute Kombination, wo man – das ist ein wichtiger Punkt für meine pädagogische Auffassung von der Kulturgeschichte – in der Vernetzung von Musikgeschichte, Theatergeschichte, Literaturgeschichte, Theaterspiel, praktischem Spiel die Kreativität fokussieren und auf den Punkt bringen kann.

Und so bestehen also meine Seminare zum einen aus Erklärungen, Einführungen in das Stoffgebiet, und zum anderen auch aus Anregungen für Studierende, etwas mit diesen Angeboten zu machen, sich an diesen Dingen auszuprobieren.

Focus: Kurt Weill

Ja, nun zu Kurt Weill. Er ist als Jahrgang 1900 in dieses Jahrhundert hineingestellt und hat hier die verschiedenen Bereiche der Politik miterlebt: die glanzvollen Jahre für ihn, die ersten Erfolge der Weimarer Republik, dann die Vertreibung gleich im April 1933, die Flucht mit dem Auto nach Paris und nach einiger Zeit dann die Übersiedlung nach New York. Und das ist natürlich ein Punkt – wie ich finde – der wichtig ist, weil gerade die Studentinnen und Studenten in meinem Seminar, die beispielsweise aus der Türkei kommen und nun in eine andere Kultur gestellt sind, da sehr aufmerksam werden, wenn sie hören, wie z.B. Kurt Weill oder andere Künstler entweder in den Vereinigten Staaten gescheitert oder zum Erfolg gekommen sind.

Daß ich meine Seminare natürlich nicht vor professionellen Musikleuten halte, empfinde ich eher als eine Herausforderung, denn es bedeutet, daß man Studierende mit ganz unterschiedlichen musikalischen Sozialisationen hat, und da einen gemeinsamen Nenner zu finden, ist für mich gar nicht so einfach. Aber es ist eine Herausforderung, und ich betone auch immer eingangs, wenn ich mich vorstelle, daß die Fähigkeit, ein Instrument zu spielen oder selbst zu singen oder zu wissen, wie ein C-Dur-Dreiklang sich aufbaut, überhaupt nicht notwendig ist. Es ist schön, wenn man's kann, wenn man's weiß, aber ich versuche, den roten Faden zu finden, jenseits von – sagen wir mal – spezialisierter Theorie. Und der ist an einem solchen Beispiel wie Kurt Weill auch ganz gut darstellbar. Ich arbeite mit verschiedenen Medien, mit CDs, Tonbändern, mit Musikkassetten. Ich arbeite aber auch mit Videos, indem ich den Studierenden Dokumente der Zeit vorstelle, die man sonst so einfach nicht finden kann.

Und ein anderer wichtiger Punkt ist der, daß ich neben diesen Angeboten im Seminarraum auch bestimmte Orte Berlins aufsuche, weil ich meine, daß die prakti-

sche Anschauung, die unmittelbare Konfrontation mit Kulturpunkten in Berlin eine Bereicherung für dieses Thema darstellen kann, was dann auch – wie ich erfahren konnte – von den Studierenden gerne angenommen wurde.

Also, um beim Beispiel Kurt Weill zu bleiben: es gab damals, als ich dieses Thema begann, eine Ausstellung zum Jüdischen Kulturbund in der Akademie der Künste. Selbstverständlich haben wir diese Ausstellung wahrgenommen, um das Kulturleben nach 1933 einmal kennenzulernen, also uns die Frage zu stellen: Was passierte eigentlich nach dem Weggang von Kurt Weill in Deutschland mit den jüdischen Musikern, mit den jüdischen Künstlern, die nun in dem Kulturbund im doppelten Sinn des Wortes aufgefangen worden sind? Die Juden wurden in diesem Verein konzentriert. Sie durften nur jüdische Künstler spielen. Was zu Anfang außerordentlich schwierig war, denn sie machten keinen Unterschied mehr zwischen ihrem Judentum und ihrem Deutschsein. Sie haben natürlich Beethoven und Mozart geliebt, und nun durften sie das auf einmal nicht spielen, weil das „arische“ Künstler sind, wovon man die Hände lassen soll. Ein ungeheurer Blödsinn im Kopf! Plötzlich ist man gezwungen, sich nach speziellen jüdischen Künstlern umzusehen, die jüdisch dem „Stammbaum“ nach sind, und nicht nach anderen Kriterien. Das ist natürlich ein totales Umdenken, was man heutzutage kaum verstehen kann. Wir haben

dann anschließend auch weitere Punkte ausgesucht in Berlin, beispielsweise waren wir im Scheunenviertel. Dieser Stadtteil von Berlin, den es in dieser Form ja nicht mehr gibt, war ein Anlaufpunkt der galizischen Juden, der Juden, die eingewandert sind, die relativ arm waren, die auch von ihren assimilierten jüdischen Mitbewohnern, die in Charlottenburg wohnten und arriviert waren, überhaupt nicht verstanden worden sind. Man kann heute noch das sehen in New York, was wir hier in Berlin verloren haben; die orthodoxen Juden auf der Straße mit dem Kaftan, den Schläfenlocken und mit dem schwarzen Hut...

Focus: Berlin

Also, das alles war in Berlin vorhanden als etwas, was es nicht mehr gibt. Daraus resultierten auch Abschlußarbeiten, wo sich die Studierenden angeregt gefühlt haben, entweder über das Scheunenviertel zu schreiben oder auch über andere Punkte, die es einfach heute nicht mehr gibt, die aus dem Bewußtsein der heutigen Stadtbewohner getilgt worden sind. Das ist zum einen die Kroll-Oper, die etwa da stand, wo das Tempodrom (Circus) heute steht. Ein wichtiges Operngebäude, wo in den zwanziger Jahren große Opernkunst, moderne



Kunst gemacht worden ist mit Otto Klemperer, einem berühmten Dirigenten, wo berühmte Bühnenbildner gearbeitet haben und wo auch Kurt Weill aufgeführt worden ist. Diese Oper wurde nach dem Reichstagsbrand umfunktioniert. Dort hielt dann Adolf Hitler seine Reden. Das war also eine makabere Geschichte: Adolf Hitler in der Oper, und der Zusammenhang zwischen dem 3. Reich und schlechten Operetteninszenierungen ist ja immer wieder deutlich.

Ein weiterer Punkt, den ich nur andeuten will mit diesen Stadterkundungen, war der Anhalter Bahnhof. Den kannten auch die Studierenden aus dem im Seminar gezeigten Film „Berlin – Symphonie der Großstadt“. Edmund Meisel war der Filmkomponist, und Ruttmann hat diesen Film gedreht. Da konnte man also diesen Anhalter Bahnhof sehen, diesen prachtvollen, großen Bau, wo Hunderte von Zügen täglich ein- und ausfahren. Und wir haben uns diesen Anhalter Bahnhof angesehen aus einem ganz speziellen Grund: nämlich dieser Bahnhof wurde nach 1933 ein Ort des Abschiednehmens, entweder auf lange Zeit, oder auf Nimmerwiederssehen. Die Leute, die hierblieben, haben dann oft nur die Fahrt in die Gaskammer gehabt. Es war also ein Ort der Trennung, der Tränen, der in den 60er Jahren gesprengt worden ist. Die Sünden der DDR am Berliner Stadtschloß setzen sich dort fort – deutsch-deutsche Gemeinsamkeiten. Dieses Bahnhofsrelikt haben wir uns



angesehen, wie auch die berühmte Philharmonie, die es damals gab, die auch zerbombt ist, ganz in der Nähe von Anhalter Bahnhof. Man findet in der Bernburger Straße wirklich nur ein paar Steine. Dort wurde auch das Lehrstück „Die Maßnahme“ von Bert Brecht und Hanns Eisler uraufgeführt, ein wichtiger Ort damals in Berlin, in der Kulturgeschichte, zerbombt und nicht mehr auffindbar. Natürlich auch ebenso bestimmte jüdische Grabstätten wie den Friedhof in der Hamburger Straße mit dem Grab von Moses Mendelssohn. Das waren also alles Orte des Vergessens, Orte, die heute umfunktioniert sind zum Teil und wo wir versucht haben, einen Kontext zum Lehrstoff herzustellen.

Focus: New York

Nochmals zu Kurt Weill: Es gibt bestimmt von ihm Werke, wenn man die hört, dann kann man nicht glauben, daß das ein und derselbe Komponist ist. Nachdem wir viel gehört haben, kam die Idee: Warum begeben wir uns nicht weiter auf den Spuren Weills und fahren in die USA?

Das haben wir dann gemacht. Sozusagen auf der Achse Berlin – New York, einer ganz anderen Achse, als

MusikKulturGeschichte

dieser faschistischen Achse, nämlich der Achse der Emigranten. Und wir haben versucht, in New York den Lebensweg Weills weiterzuverfolgen. Es gab insofern glückliche Umstände, da ich die Stadt ein wenig kenne und auch durch meine Arbeit Kontakt habe zu verschiedenen Institutionen. Es gibt dort eine Kurt-Weill-Foundation, ein Archiv, wo man den Nachlaß des Komponisten finden kann. Wir wurden herzlich empfangen, und dann haben wir etwas gemacht, was alle Immigranten damals machen mußten, wir nun wiederum freiwillig taten: Wir sind noch mal „eingereist“ mit dem Schiff über Ellis Island. Das ist die berühmte Insel der Einwanderer, die Insel der Tränen und der Hoffnungen, wie sie im Englischen heißt, und haben uns im heutigen Inselmuseum mit den Problemen der Immigration befaßt.

Dieses Museum geht natürlich weit über die Musikgeschichte hinaus. Es ist ein beeindruckender Ort, wo rund 12 Millionen Einwanderer durchgeschleust wurden. Die Passagiere der 1. Klasse wurden auf dem Schiff abgefertigt und die anderen mußten sehr peinliche und sehr entsetzliche Befragungen über sich ergehen lassen. Knapp 10 % wurden, soweit ich weiß, wieder zurückgeschickt, was eine furchtbare Geschichte war. Sie sind gerade irgendwelchen Pogromen, also auch schon vor 1933, entgangen und mußten nun wieder zurück.

Wir haben dann neben der Beschäftigung mit dem „amerikanischen“ Weill auch mehrsträngig gearbeitet. Wir haben das Hunter-College besucht und die Sozialarbeit in diesem sozialen Brennpunkt New York studieren können. Das Hunter-College ist eine Partner-Universität für die Alice-Salomon-Fachhochschule. Wir waren in der Redaktion der deutsch-jüdischen Zeitschrift „Aufbau“ und besuchten den Chefredakteur Henry Marx, einen alten Berliner, der noch Weill persönlich kannte. Auch da wieder erzählte Lebensgeschichte, „oral history“.

Focus: Rebecca Horn

Daraus ist dann für die Studenten eine Arbeit entstanden. Sie haben ein „New Yorker Tagebuch“ angefertigt. Sie hatten Protokoll geführt und Fotos gemacht. Wir besuchten natürlich auch Ausstellungen, um die Bildende Kunst hereinzubringen. Damals war gerade die erste berühmte Personalausstellung von Rebecca Horn im Guggenheim-Museum, und später gab es diese Ausstellung auch in Berlin. Für die Studierenden, die das in New York gesehen hatten, war das sehr interessant. Vielleicht ein Vergleich: es gab einen Konzertflügel, der umgekehrt aufgehängt worden ist. Das Guggenheim-Museum ist ein spiralförmiger Bau. Man fährt mit dem Fahrstuhl hoch und geht dann runter. Also ein Bau, der, 1959 gebaut, schon Kunst an sich ist. Man kann dort sehr körperlich Kunst erfahren: man läuft nämlich auf einer Schräge abwärts im Schneckenkreis und sieht sich dann die rundgehängten Bilder und Ausstellungsgegenstände an und landet schließlich unten. Und da war also bedrohlich ein Flügel an den Beinen aufgehängt, und alle 10 Minuten „erbrach“ dieser Flügel die Klaviertasten. Das ergab auch eine merkwürdige Musik. Die Saiten klangen irgendwie sehr geheimnisvoll, und da zog der Flügel die „Zunge“ wieder zurück und die Tasten verschwanden. Und der

MusikKulturGeschichte

Flügel hing in großer Höhe, ich muß fast sagen: gefährlich absturzbereit schwebte er in der Mitte dieses Runds in großer Höhe. Dagegen in dem flachen Bau der Berliner Nationalgalerie kann man ihn fast greifen. Er hängt nicht bedrohlich hoch, das war einfach in New York eine bessere Inszenierung. Also: die Erfahrbarmachung von Kunst und Raum war auch ein wichtiges Problem für die Studierenden, weil Kunst in anderen Verhältnissen ganz anders wirkt. Eine alte Erfahrung.

Daß diese Kunst nun auch etwas zu tun hat mit Immigration, zeigte Rebecca Horn, indem sie einen schäbigen Koffer mechanisch aufklappen ließ; der war leer.

Und der sollte an die Immigration erinnern. Koffer und Flügel: das Thema Kurt Weill. Diese Immigration und Kurt Weill, der gewissermaßen ver-rückt wurde, aus seinen alten Zusammenhängen gerissen worden ist und in Amerika sich einer ganz anderen Musik stellen mußte – ein Symbol bei Rebecca Horn – und das Übergreifende der Künste.

Anschrift des Verfassers:

Bahnhofstr. 41a
15732 Eichwalde

Impressum

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

Redaktion: Gerd Koch und – für Teil 2 – Dorothea Hilliger-Ache

Grafik, Satz, Herstellung: Günter Cürten, Lohmar

Druck: Beer Druck, Wunsiedel

Preis: DM 15 zzgl. 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

S. 2 – 12 und s. 50: Die Abbildungen entstammen dem Buch von Peter Simshandl: *Bi 1-dertheater. Bildende Künstler des 20. Jahrhunderts als Theaterreformer*. Berlin 1993 (ISBN 3-9803445-1-7); vgl. Korrespondenzen 19-21, S.112, und die Rezension seines neuesten Buches in diesem Heft, S. 50/51.

S. 18, 19, 24 – 27 und 30 entstanden während der 12. Bundestagung Theaterpädagogik in Ottersberg 1997. Vgl. die Beiträge in Teil 1 dieses Heftes.

S. 20 – 23: Skizzen von Yadegar Asisi, Fotos: Elke Lippold

S. 31 – 35: Texte und Zeichnungen einer sog. Ausländerklasse aus Berlin-Rixdorf. Die Darstellungen entstanden ca. 4 Tage nach dem Spiel mit der „Mantel-Szene“ und der Szene „Kino in der Vorstadt“ ohne Vorgabe seitens der Lehrerin.

S. 36 – 39: Fotos:Ulrike Erhard, Berlin

S.44, 45: Fotos: Stefanie Herken, Berlin

„So arbeite ich- und das denke ich mir dabei“

Der nachfolgende Artikel des Bildbauers und Theaterpädagogen im Umfeld der Maskenarbeit Andreas Hoffmann stellt eine Mischung aus workshop-Beschreibung und begleitender Reflexion dar.

Ich lerne die Arbeit von Andreas Hoffmann während einer Werkstatt im Kreativhaus Berlin kennen und mache dabei die für mich zunächst erstaunliche Erfahrung, daß auch die Herstellung von Masken zu einem den ganzen Körper einbeziehenden Prozeß werden kann, der erstaunliche kreative Möglichkeiten auch bei Ungeübten freisetzt.

Auch wenn wir Theaterpädagogen üblicherweise ohne bildbauerische Vorerfahrung auskommen müssen, scheint mir der ganzkörperliche Arbeitsansatz, der das Finden, die Fertigung und das Spiel der Maske zu einer Einheit werden läßt, übertragbar zu sein.

An dieser Stelle noch einmal die Aufforderung an praktisch arbeitende Theaterpädagogen verschiedenster Berufsfelder, sich im Rahmen dieser Rubrik über ihre Arbeit zu äußern. Formulierungsideen und Artikel sind zu richten an Dorothea Hilliger-Ache, Rotdornstr. 5, 12161 Berlin.

Entdeckte Gesichter. Eine Begegnung mit der Maskenarbeit

Andreas Hoffmann

Gesichter entdecken, sich auf die Reise begeben, mit dem inneren Auge durch Höhen und Tiefen der Natur oder die bizarre Welt unseres technischen Lebens gehen. Dies ist Anlaß zur Formulierung eines eigenen Maskenthemas.

Einstimmung / Suche / Vision:

Entspannungs-, Lockerungs- und Blindübungen bilden das Fundament, um sich selbst und den Körper für Wahrnehmungen zu öffnen, die jenseits des kontrollierenden Auges liegen.

Ich kann nicht zeichnen!
Ich kann nicht modellieren!

Verspannungszustände stellen sich ein. Erinnerungen an Stilleben und Porträts, an durchradiertes Zeichenpapier, an eine Mischung aus Schweiß und Zeichenkohle, die Fingerabdrücke auf den Blättern hinterließen.

Blindes Gehen im Raum, die Teilnehmer bewegen sich rückwärts mit geschlossenen Augen, der Körper wird wach für den Raum und die Menschen, die sich darin bewegen.

Begegnungen finden statt, gemeinsame Wege, Gleichklang und Trennung.

Liegen, sich einbetten, Beziehung zum Boden aufnehmen, den Körper und seine Schwere erspüren.

In der Phantasie auf die Reise gehen, Gesichter entdecken, die im gedankenlosen Schauen in die Wolken oder im Schattenspiel der Bäume entstanden sind. Diese Bilder werden festgehalten, in der Phantasie umwandert, über ihre Höhen und in ihre Tiefen gegangen.

Die Gestaltung

Ein Medium zur Transformation des inneren Bildes in eine äußere Vergegenständlichung muß gefunden werden.

Die blinde Erinnerungszeichnung eröffnet Wege, dem kontrollierenden Auge zu entfliehen. Die ganze Reihe des „schon einmal Gesehenen“ hindert den ungeübten Zeichner und Modellierer an einer offenen Herangehensweise. Bei dem Bestreben, das neue Werk dieser alten Seherfahrung anzugleichen, ist das Scheitern vorprogrammiert.

Das Auge als Organ des Vergleichens wird also wegenommen. An seine Stelle treten der Körper mit seiner Beweglichkeit und Dynamik, die Hand mit ihrer Fähigkeit zu tasten, zu fühlen und die Erinnerung an das in der Vorstellung Entstandene. Diese Erinnerung läßt den Körper und die Hand zeichnen.

Große Zeichenblätter werden auf dem Boden ausgelegt und Kohlestifte ausprobiert. Knieend auf dem Blatt, mit der größtmöglichen Beweglichkeit des Körpers, wird das, was an Erinnerung an das Gesicht vorhanden ist, blind gezeichnet. Der Zeichnende ist wach für Strukturen der Oberfläche, für Höhen und Tiefen, für Brüche und die Dynamik, die dieses Gesicht enthält.

Es entstehen ungeschönte, erinnerte Zeichnungen, die Anteile des „entdeckten Gesichtes“ enthalten. Jede erinnerte Blindzeichnung ist ein Schritt zum Begreifen dieses Gesichtes.

Unabhängig vom Thema ist diese Arbeitsmethode der blinden Erinnerungszeichnung ein direkter Zugang zu dem, was in der Vorstellungswelt gespürt wurde. Das innere Erleben findet in ihr seine äußere Materialisierung. Themen und Anlässe für diese Arbeitsweise können sowohl innere Bilder, erinnerte Bewegungs- oder auch Raumerfahrung sein.

Die Erinnerung an das entdeckte Gesicht und die Vergegenständlichung in der Blindzeichnung bilden die Erfahrungsgrundlage zur plastischen Umsetzung mit Ton.

Eine Grundform aus Ton wird erstellt. Dieser Herstellungsprozeß gewöhnt die Hände an den Umgang mit dem Material und klärt darüber hinaus die Frage nach der äußeren Form des entdeckten Gesichtes.

Ist es rund? ist es eckig? ist es lang? ist es breit?

Eine Tongrundform, Hände, die viel wissen über die Dimensionen dieses entdeckten Gesichtes, arbeiten sich durch den Ton, graben ihn um und gestalten ihn. Die Augen sind geschlossen. Der ganze Körper ist daran beteiligt. Körper und Hände gestalten so lange, bis ihr Wissen erschöpft ist.

Die Maske ist eingefangen im Ton; ungeschönte Wesen entstehen, die ihre Lebendigkeit in ihrer Unvollkommenheit bewahren.

Entdeckte Gesichter



Das Entstandene hat eine direkte Verbindung zur ersten Vision. Es ist kein direktes, eins zu eins übertragenes Abbild. Es ist eine Synthese aus Urvision und Weg, den der Schöpfer, vom ersten Gedanken bis zur Fixierung im Ton, gegangen ist.

Die endgültige Form findet die Maske in der Abformung mit Papier und Kleister oder mit überarbeitetem Mull.

Das Erstere nimmt die reine Form der Tonvorlage ab. Es kommen keine gestalterischen Mittel hinzu.

Das Letztere beinhaltet die Möglichkeit, die Tonvorlage mit Materialien zu überarbeiten. Mit Zusatzmaterial wie Sand, Erde, Pigmente u.a. wird die Maske der Urvision in Farbe und Oberflächenstruktur nähergerückt, wobei immer zu entscheiden ist, ob Zusätzliches auch zusätzliche Qualität und Nähe zum Urbild beinhaltet.

Das Spiel

In dieser Maske ist alles vorhanden, was der Spieler an Information zur Verkörperung der Maske benötigt. Sie ist also komplett. Der Schöpfer weiß viel über die Maske. Die Maske ist den Weg von der ersten Vorstellung über die körperliche Erfahrung zur Gestaltung gegangen. Sie ist authentisch; sie enthält biographisches Material. Dieses Biographische und Authentische bringt den Spieler der Wahrhaftigkeit im Ausdruck näher.

Nachdem die Maske entstanden ist, ist sie ein eigenes, selbständiges Wesen. Beim Spiel mit ihr tritt die Person des Spielers in den Hintergrund. Sie geht in dem neuen Wesen auf. Die Maske fixiert das Wesen, der Spieler verkörpert es. Die Maske führt den Spieler hinein in ihre Welt. Der Spieler verhilft ihr zum Leben.

Um den Körper und die innere Bereitschaft auf das Spiel mit der Maske einzustellen, gehen Entspannungsübungen der Bewegungsarbeit voraus. Bewußtes Atmen, Stehen und Gehen öffnen Körper und Sinne, um Bewegung zuzulassen.

Das Sehen mit geschlossenen Augen ist Übungsinhalt.

Bewegungsimprovisationen auf der Grundlage der vier Elemente bilden die Basis für das Entwickeln und Üben ganzheitlicher Bewegungsqualitäten. Dieses immer weiter vertiefte Bewegungsvokabular ist das körperliche Fundament zum Spiel mit der Maske.

Jede Maske hat die Tendenz zu einer dieser Bewegungsqualitäten.

Die Urvision hatte einen Ort. Dieser Ort, in dem das Gesicht entdeckt wurde, ist spielerischer Ausgangspunkt.

Körper und Sinne werden leer gemacht und gehen auf die Reise. Die Maske wird in der Konzentration festgehalten; sie wird in der Vorstellung herangezogen; der Spieler geht selbst auf die Maske zu und nimmt sie in sich auf. Er verwandelt sich in das Maskenwesen. Das erste Erwachen an dem Ort der Urvision beginnt.

Im Laufe der individuellen spielerischen Auseinandersetzung mit der Maske wird ein Bewegungs- und

*Heft 14 der
KORRESPONDENZEN be-
schäftigt sich mit
MATERIAL & SPUREN.
Heft 9/10 mit
MASKEN-Spiel.*

Emotionsthema herausgearbeitet, das immer wieder auf seine Tragfähigkeit hin überprüft und mit zunehmender Erkenntnis überarbeitet wird.

Die Masken haben eine vom Alltäglichen losgelöste Körperlichkeit.

Jeder Spieler wird in der Auseinandersetzung mit seiner Maske eine eigene „Poesie in der Bewegung“ finden. Zweier- und Dreierimprovisationen sind in dieser Phase der Arbeit Übungsinhalt. In der Wahrnehmung und der Begegnung mit anderen Maskenwesen stellen sich weitere Überprüfungen und Ergänzungen der Bewegungs- und Emotionsthemen ein. Genauso vielschichtig wie ein menschliches Wesen sind die Maskenwesen. Sie leben und erleben Wünsche und Vorlieben, Zukunft und Vergangenheit, Träume, Ängste und ihre ganze Widersprüchlichkeit. Die einzelnen Bausteine, die als stimmig erkannt werden, vervollständigen die Biographie der Maske. Je klarer sie umrissen ist, desto mehr kann thematisch, szenisch und choreographisch gearbeitet werden.

Literaturliste:

- Michail A. Cechov: Die Kunst des Schauspielens. Stuttgart. 1990
Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Reinbek. 1988
Christoph Riemer: Masken und andere Gesichter. Kiel o.J.
Katya Delakova: Beweglichkeit. München 1984

Anschrift des Verfassers:

Albstr. 17
72800 Eningen

Brechtoteles

Oder: Brecht braucht Aristoteles. Aber was sagt Sartre dazu?

Nadja Lülsdorf

Ich bitte den Leser/die Leserin um etwas Geduld, da ich an dieser Stelle nicht sogleich auf die obige These eingehen, sondern zunächst etwas anderes diskutieren möchte.

Schülertheater wird häufig belächelt als „Lehrertheater“. Hier müssen Schüler die „Dreigroschenoper“, „Jedermann“ oder „Leonce und Lena“ spielen, deklamierend, psychisch und physisch (Mackie Messer!) überfordert.

Schülertheater wird häufig belächelt als Forum selbstgebastelter Stücke. Inhalt: Probleme mit der Schule, den Eltern, dem anderen Geschlecht. Meistens noch mit Rockmusik versehen, um mittels dem ureigensten Ausdrucksmittel der jungen Generation Lust am Theater zu erwecken oder vorzugaukeln – das eigentliche aber ist die Musik.

Das darf doch nicht alles sein

Es ist schon viel geschrieben worden über Identitätsfindung der Heranwachsenden durch Theaterspielen. Alles richtig.

Aber nicht durch Stücke, bei denen Jugendliche nur sich selber spielen, in denen sie *ihre* Probleme auf eine Theaterfigur projizieren und damit letztlich doch sich selber meinen.

Als erstes Kennenlernen von Theaterspielen, als Hinführen zum Proben, Auf-der-Bühne-Stehen, Texte sprechen mag diese Form des Schülertheaters, besonders für die Sek I nützlich sein. Auch da kann ich mich persönlich mit solchen Stücken nur schwer anfreunden. Denn *Schauspielen* ist dies noch nicht. Spätestens auf der Oberstufe sollte die Arbeit darüber hinausgehen.

So richtig klargeworden ist mir dieser Ansatz durch die Erfahrungen mit unserer letzten Aufführung: *Jean-Paul Sartre, Die Troerinnen*.

Die achtzehnjährige Schülerin, die die „Helena“ spielte, brachte nach der Premiere auf den Punkt, was mir bis dahin immer nur unterschwellig bewußt war: „Jetzt erst hatte ich das Gefühl, eine *andere* Person zu sein, auf der Bühne eine *andere* Denkweise und die Bewegungen einer *anderen* Person zu übernehmen. Die Figur, die ich letztes Jahr gespielt habe, hätte auch ich selbst sein können („Miss Jones“ in David Comptons „Zwischenfall“). Aber die „Helena“ zu sein – das war richtiges Theaterspielen. Große Gefühle haben und zeigen – wann darf man das schon?“

Große – andersartige – Gefühle hervorrufen, die Schülerinnen und Schüler aus dem Bannkreis ihrer – notgedrungen – beschränkten Persönlichkeit herausholen, Empfindungen für andere wecken, indem man sie eine „Rolle spielen“ läßt, sie unmittelbar veranlaßt, über andere Denkweisen und Lebensformen nachzudenken, weil sie sie *verkörpern* müssen – das ist für mich der Sinn der schulischen Theaterarbeit. Keine Textarbeit im Literaturunterricht kann das so intensiv leisten.

Aber, es muß leistbar *sein*. Der Zuschauer muß dem schauspielenden Schüler die Rolle abnehmen, sich einfangen lassen wie von einem erwachsenen Schauspieler. Eine Selbstverständlichkeit?

Voraussetzung ist die Wahl des passenden Stückes.

Das hatten wir mit den Troerinnen gefunden

Es passiert vordergründig nicht viel in diesem Stück, das das Schicksal der Frauen Trojas nach dem Sieg der Griechen thematisiert. Und doch passiert sehr viel: Die Frauen werden als Kriegsbeute an die Griechen verteilt – als Sklavinnen, als Ammen der Griechenkinder, hauptsächlich aber als Bettgespielinnen der Sieger. Das, was in und nach jedem Krieg passiert: die Frauen sind immer die eigentlichen Opfer.

Dieses Thema sprach die Gruppe an (11 Mädchen, 4 Jungen, 17-19 Jahre). Was sie besonders ansprach, war



die Nähe in der Ferne: eine Figur darzustellen, die vor dreitausend Jahren gelebt haben könnte, deren Probleme aber ewig gültig sind, sich in einer veralteten Sprache auszudrücken, deren Inhalte aber zeitlos sind. – „Diese Dinge sind nie geschehen, aber sie sind immer“ (Sallustos).

Es ist mein Prinzip, die Schülerinnen und Schüler ihr Stück selber auswählen zu lassen, weil nur so die größtmögliche Identifikation mit dem Stück und den Probearbeiten erreicht werden kann. Eine gewisse Vorauswahl meinerseits läßt sich dabei aus Gründen des Wissensvorsprungs nicht vermeiden, wobei natürlich auch eigene Vorschläge aus der Gruppe kommen. Die Mitglieder der AG lesen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Stück und stellen es dann den anderen vor. Dabei hatten wir bisher immer Glück: die von mir eingangs erwähnten Stücke waren noch nie zur Debatte gestellt worden....

Brechtoteles. Oder: Brecht braucht Aristoteles. Aber was sagt Sartre dazu?

Die oben genannte Schülerin, die dann die „Helena“ spielen sollte, hatte das Stück im Plenum vorgestellt, und zwar so überzeugt und daher überzeugend, daß alle seiner Aufführung begeistert zustimmten.

Die Aufführung der Troerinnen rechtfertigen allein schon Sätze wie:

„Männer von Europa, ihr verachtet Asien und Afrika und bezeichnet uns als Barbaren.
Aber wenn Ruhmsucht und Habgier euch locken zu uns, dann plündert ihr, dann foltert ihr, dann metzelt ihr nieder.
Wer also ist hier der Barbar?“ (Andromache, 8. Szene)

Mir ist kalt. Geben
sie mal bitte diesen
Mantel. Nein ich gebe
nicht meinen Mantel.
Der schlup ist: Frau ist
tot. Saskia
AYFER, J

Ferner Poseidon am Schluß:

„Führt nur Krieg, ihr elenden Sterblichen, verwüestet nur die Felder und die Städte, schändet nur die Tempel und die Gräber und foltert die Bestiegen.
Ihr werdet dran verrecken Alle.“

Als Spielleiterin habe ich der Wirkung des Stückes auf meine Gruppe vertraut und der Wirkung ihres Spieles auf mich. Ich habe mich vorab also von keiner Sekundärliteratur beeinflussen lassen. Unprofessionell? Ich stehe zu diesem Ansatz, der alle Beteiligten mit dem Text unmittelbar konfrontiert.

Das bedeutet, ich habe den Schülerinnen und Schülern die Ausgestaltung ihrer Rolle weitgehend selbst überlassen. In Kleingruppen erarbeiteten sie die einzelnen Szenen und spielten sie anschließend der ganzen Gruppe vor. Meine Rolle war häufig die des Zuschauers: „Du wirkst jetzt aggressiv“ oder „Du hast keine Hoffnung mehr. Willst du das so?“

Die dichtesten Probenmomente erreichten wir bei zweitägigen Intensivproben außerhalb der Schule. Danach stand das Stück, da waren uns Ideen gekommen, die der Inszenierung insgesamt ihren Charakter gaben. Hier erwies es sich auch, daß das Ausfüllen der Rollen durch Achtzehnjährige leistbar war. Warum? Ganz einfach. Aufgrund der Identifizierungsmöglichkeit mit den Rollen – aber aus der Distanz heraus.

Aristoteles und Brecht = Sartre?

Und jetzt komme ich endlich zur Ausgangsthese. Nicht Sekundärliteratur, nicht das Studium von Interpretationen anderer, sondern das Gefühl für das Stück – ich wiederhole mich, aber es ist mein Ansatz, ganz viel „aus dem Bauch heraus“ zu inszenieren – hat uns quasi eine Synthese zwischen Aristoteles und Brecht beschert, die wir nicht angestreut hatten, die ich aber im Nachhinein für sehr glücklich halte.

Sartre, dessen Absicht es ist, ein *théâtre de situation* zu machen, steht in vieler Hinsicht Brecht sehr nahe, wobei es Sartre aber noch mehr um die Verdeutlichung seiner Philosophie des Existentialismus zu tun ist.

Trotzdem: „Große Gefühle“ haben und sie beim Zuschauer erwecken – „Das habe ich auch schon gefühlt!“ –, ihn in das Geschehen mit einzubeziehen, hätte Aristoteles überzeugt. Auch wir haben den Zuschauer in das Geschehen gestellt: Alles, was in Troja passierte, geschah auf der Bühne, im Angesicht des Bühnenbildes *Guernica* von Pablo Picasso, in Originalgröße. Ein Laufsteg, quer durch den Zuschauerraum, führte zum Lager der Griechen. Die Frauen, die zu dem Griechenlager abgeführt wurden (Kassandra, Andromache, schließlich der Chor und Hekuba), mußten durch den Zuschauerraum, d.h. die Zuschauer mußten ihren Abgang hautnah ertragen – große Gefühle – was wir noch durch entsprechende Musik (*Concierto de Aranjuez*, *Adagio* von Joaquin Rodrigo) bis an die Grenze des Erträglichen trieben.

Die unvergleichlichen Schlußworte des Poseidon wurden im Finale durch Feuersbrunst und Bombenlärm begleitet – wieder saß der Zuschauer mittendrin, denn niemand kann sich von modernem Bombenlärm gefühlsmäßig distanzieren.

Aber jetzt kommt Brecht. Das aristotelische Gefühl – „Das Leid dieses Menschen erschüttert mich, weil es keinen Ausweg gibt“ – wird zur brechtschen Erkenntnis getrieben – „So darf es nicht sein, das muß aufhören!“ Die Worte des griechischen Heroldes, nachdem er Andromache das Kind entrissen hat, um es umzubringen:

„Eine wirklich unangenehme Mission, man hätte sie mir ersparen sollen. Auch ich habe ein Herz, aber Krieg ist Krieg!“

auf diesem Laufsteg, direkt an das Publikum adressiert, erwecken nicht nur die größten Gefühle der Empörung, sondern fordern sogleich seine unmittelbare Stellungnahme im brechtschen Sinne heraus.

Hier folgt die Ratio dem Gefühl.

Der emotionsgeladene Schluß des Stückes ist die Aufforderung an das Publikum, sich gegen die Entmenslichung des Bühnengeschehens aufzulehnen und Widerstand zu entwickeln.

Sartre wäre mit unserer Synthese zufrieden gewesen.

Anschrift der Verfasserin:

Bonhoefferstr. 7
49170 Hagen

Schamängste und Schamkonflikte in der Theaterarbeit

Ariane Schorn

„... die Scham ist erfinderisch. Es sind nicht die schlimmsten Dinge, deren man sich am schlimmsten schämt.“¹

Scham ist eine unerwünschte, ja peinliche Emotion. Sie ist ein Gefühl, das zu verbergen versucht wird, nicht zuletzt deshalb, weil sie so gar nicht zum Ideal eines souveränen, selbstbewußten Menschen zu passen scheint. Nichtsdestotrotz ist die Emotion Scham im sozialen Leben weit verbreitet, sie ist jedoch vor allem im Untergrund des alltäglichen Lebens wirksam. Auch und gerade in der Welt des Theaters spielen Schamprobleme eine große Rolle. Diesem Thema möchte ich im folgenden nachgehen.² Ich beziehe mich dabei auch auf Interviews, die ich mit Schauspielerinnen und Schauspielern im Rahmen eines Begleitforschungsprojektes geführt habe.³

Von den SchauspielernInnen wurden drei verschiedene Erfahrungsebenen des Theaterspiels unterschieden, die in unterschiedlicher Weise schambelastet sind: Das Spielen vor Publikum, die Arbeit in der Probe und die öffentliche Probe.

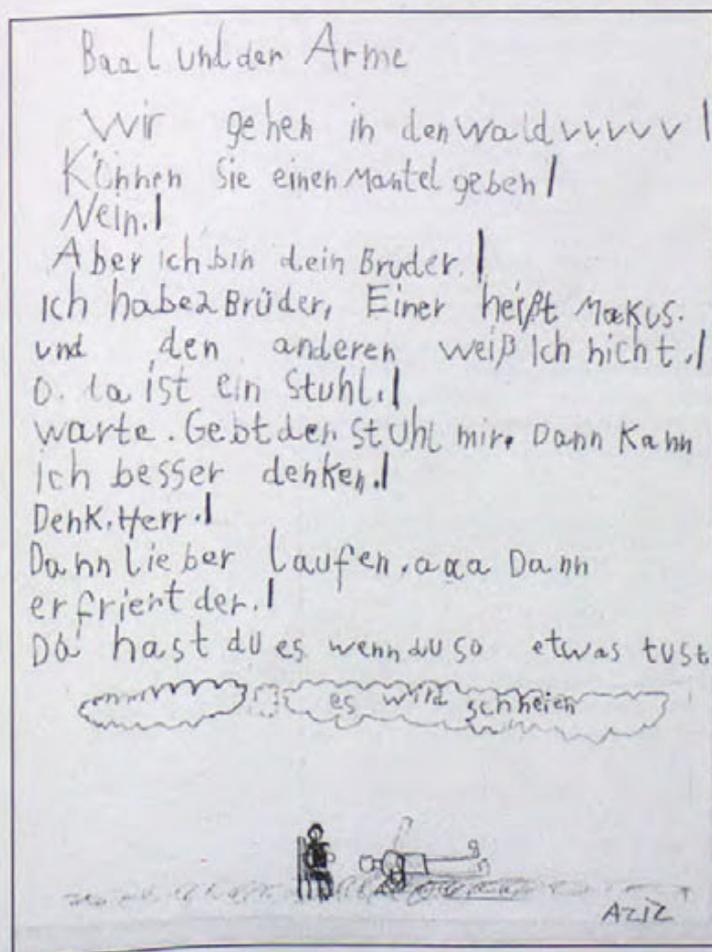
Als verhältnismäßig am wenigsten schambelastet wird das Theaterspielen bei einer regulären Aufführung erlebt. Hier kann einem der Umstand, daß man gut vorbereitet ist und seine Rolle beherrscht, ein sichereres Gefühl geben. Eine Regisseurin: „Wenn du weißt, wie du mit einem Hammer umgehen kannst, dann schämst du dich

auch nicht mehr, den zu benutzen“.⁴ Heikel kann es bei einer Aufführung dann werden, wenn das Publikum nicht anonym ist. So erzählt ein Schauspieler von einer Aufführung, die auch seine Eltern besuchten: „Da war dieses Schambema nochmal ganz anders wieder präsent. Auch bei ganz, ganz bestimmten Stellen im Stück“. Schamgefühle können durch Vorstellungen ausgelöst werden, die sich um die Frage drehen, was die Menschen, die einen in einer bestimmten Art und Weise kennen und mögen, wohl denken werden, wenn sie einen nun in einer ungewohnten und fremden Weise erleben: Werden sie das, was nun sichtbar wird, akzeptieren oder werden sie es verachten und ablehnen?

Die Situation der Probe unterscheidet sich von den beschriebenen Bedingungen einer Aufführungssituation: Bei der Arbeit in der Probe muß man sich öffnen. Hier ist das, was man „macht oder von sich zeigt, viel, viel intimer“ als bei einer Aufführung. Eine Schauspielerin: „In der Probensituation, wo man ja auch noch in so'm Mischverhältnis ist, was ist eigentlich Rolle, was bin ich, ist dieses Schammoment viel stärker“. Als besonders heikel im Hinblick auf Schamphänomene werden öffentliche Proben erlebt: „Diese Situation einer öffentlichen Probe, (...) das ist immer 'ne unheimliche Gratwanderung, wo ist es sozusagen beschämend“. Die besondere Herausforderung einer öffentlichen Probe liegt darin, daß man sich hier mit etwas präsentiert, was noch unfertig ist und was die Spieler noch nicht vollständig beherrschen. In einer öffentlichen Probe muß man damit rechnen, daß dies offenbar wird und man muß damit umgehen können, öffentlich korrigiert zu werden. U.U. kann dies als beschämendes Vorgeführt- oder Bloßgestellt-Werden erlebt werden.

Schamprobleme treten häufig in Verkleidungen auf, die es schwer machen, sie zu erkennen. Wer sich schämt, der fühlt sich nackt und ungeschützt. Scham ist ein schmerzliches Gefühl und wird deshalb zu vermeiden oder wenigstens zu verbergen versucht.⁵ Langsamkeit, Vorsichtigkeit, Zurückhaltung, Schüchternheit, Blockiertsein und Vermeidung sind wichtige Instrumente der Schamprophylaxe. Sie können die Probenarbeit behindern, schützen aber auch die Sphäre des Individuums, seine Integrität und Würde. Schamkonflikte und Schamängste können sich hinter ganz verschiedenen Verhaltensweisen verbergen: Ein Akteur singt immer so leise, ein anderer ist sehr albern und kichert ständig, einer dritter bewegt sich hölzern und steif, ein vierter kann seltsamerweise nur zu Hause malen und haßt es, wenn man ihm über die Schulter guckt, ein fünfter drückt sich immer am Rand der Bühne herum, ein sechster ist so unzuverlässig und wird gerade vor Auftritten immer krank und so fort. All diese Verhaltensweisen können Masken der Scham sein; Masken, die nicht als solche identifiziert werden.

Schamkonflikte werden auch von den Betroffenen häufig nicht als solche erkannt, sie können sich hinter anderen Konfliktschauplätzen verbergen. So erzählt eine Regisseurin (Sophie) von Konflikten, die sich in der Zusammenarbeit mit einer Schauspielerin (Patrizia) ergaben. Am Anfang – so berichtet Sophie – gab es Schwierigkeiten mit Patrizia, die sich wesentlich auf deren Unpünktlichkeit und Unzuverlässigkeit bezogen.



Schamängste und Schamkonflikte in der Theaterarbeit

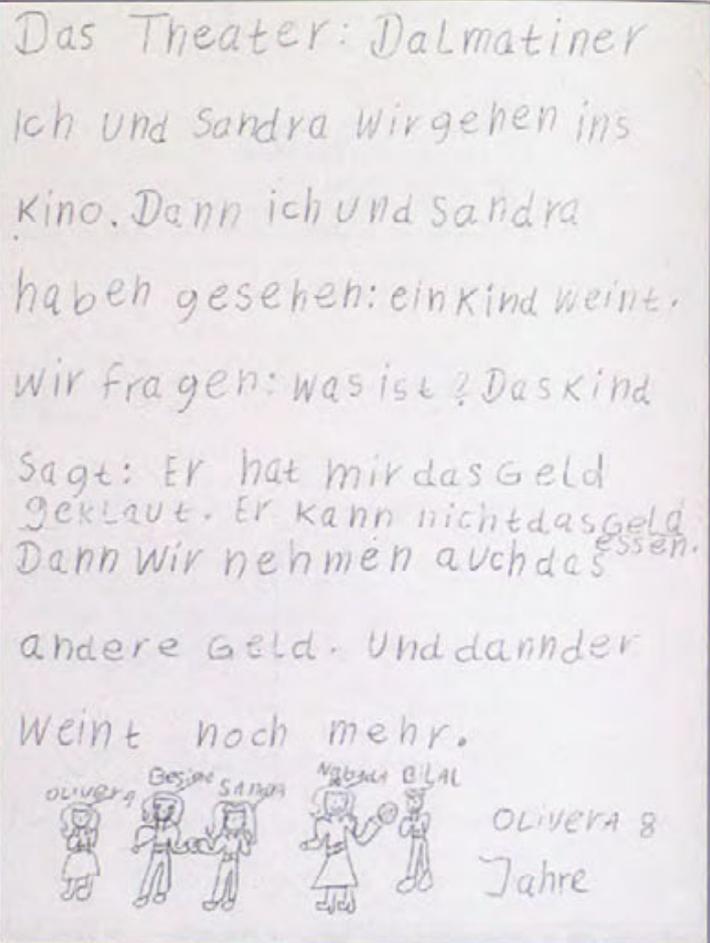
Dreimal sei sie versetzt worden, zudem in einer Situation, in der das Ensemble unter Zeitdruck stand, da bereits sechs Wochen später eine Aufführung stattfinden sollte. In Sophies Schilderungen wird deutlich, daß Patrizias Unzuverlässigkeit auch einem Schamkonflikt zuzuschreiben ist, der mit der Rolle verbunden ist, die sie in dem entsprechenden Stück spielen und einnehmen sollte. Patrizia hatte ein Frauenbild zu verkörpern, das ihrem eigenen Selbstverständnis äußerst zuwiderlief: „Mit dem Hintern wackeln, Körper zeigen“. Zu dieser Rolle – die Sophie als die Rolle einer „Mietze“ charakterisiert – gehörte auch eine Gesangspassage, in der es z.B. hieß: „Zieh mich aus“.

Patrizias Unzuverlässigkeit hat mit einem ungelösten, latenten Konflikt zu tun, einem Hin-und-her-gerissen-Sein zwischen dem Wunsch mitzuspielen und aufzutreten bzw. der Angst, sich in einer Weise zu präsentieren, die für sie hochpeinlich war. Eine Frau zu verkörpern, die sich anbietet, die ihre weiblichen Reize einsetzt, so stellte sich heraus, machte Patrizia große Schwierigkeiten. Eine solche Frau widerspricht ihrem Selbstbild und -ideal. Das macht es schwer, sich mit einer solchen Rolle „anzufreunden“. Sich mit der Rolle bzw. der Figur, die man spielen soll, anzufreunden – eine Form der ‚passageren Identifikation‘, ist jedoch notwendig, um diese auch überzeugend verkörpern zu können. Hinter der skizzierten Schwierigkeit verbarg sich noch eine weitere. Patrizias Spiel wurde nicht nur dadurch blockiert, daß sie die besagte Rolle innerlich ablehnte, es wurde auch durch Unsicherheiten und Zweifel erschwert, die sich auf ihre erotische Ausdruckskraft bezogen. Ist es schon peinlich genug, einen Frauentypus verkörpern zu sollen, der dem eigenen Idealbild zuwiderläuft, so ist es vermutlich noch peinlicher, eine verführerische Frau darstellen zu wollen und dabei zu ‚versagen‘. Dies kann eine äußerst demütigende, d.h. beschämende Erfahrung sein.

Schamgefühle werden hervorgerufen, wenn man vermutet, daß andere das, was in einem bestimmten Moment sichtbar wird, ablehnen. Scham setzt ein Idealbild des eigenen Selbst voraus, gegen das das Individuum dann beschämend abfällt. Jede(r) hat ein (z.T. unbewußtes) Bild davon, wie er sein und auf welche Weise er gesehen werden möchte. Patrizia ‚wählte‘ (der Begriff ist unpassend, da er eine bewußte Intention suggeriert) jedoch nicht nur den Weg der Vermeidung (Unpünktlichkeit, Fehlen), um sich vor möglichen Schamgefühlen zu schützen, sondern auch den der Maskierung. Sie neigte dazu, unwillkürlich ihren Blick zu senken, sich gewissermaßen zu verstecken. Verfolgt man den Wortstamm von Scham, so liegt ihm die Bedeutung ‚verstecken‘, ‚verschleiern-wollen‘ zugrunde. Wer die Augen niederschlägt, will nicht gesehen werden und versucht sich auf diese Weise vor den entwertenden Blicken realer oder imaginärer anderer zu schützen.

Neben den kurz skizzierten Schwierigkeiten, die mit der Rolle in Zusammenhang standen, kam der Umstand hinzu, daß der Auftritt in einem Haus stattfinden sollte, in dem Patrizia lange gearbeitet hatte. Sophie: Sie „kennt da sehr, sehr viele Leute und hatte Angst, sich in Anführungsstrichen mit so'm Scheiß zu präsentieren, die völlig andere Patrizia“. Vor diesem Hintergrund ist eine Rolle, in der man die Hose runterlassen muß, das ist wörtlich

und im übertragenden Sinne gemeint, nicht leicht zu verkörpern. Sophie greift eine weitere Spielszene heraus, die Patrizia besonders viel Angst machte: Es handelt sich hierbei um eine ‚Entpuppungsszene‘, in der Patrizia sich von einem Mann in eine Frau verwandelt. Der Regie nach soll sie ihre Hose herunterlassen (in die ein

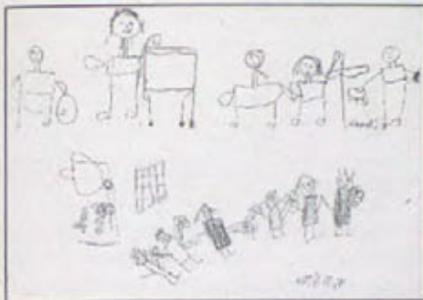


Kleid versteckt ist), ihre Mütze abnehmen (unter der ihre Haare verborgen sind), danach an die Rampe treten („so mit dieser schlurfenden Hose, sah völlig beknackt aus“) und folgendes sagen: „Meine Herren, ich bin mittleren Alters und suche ein neues Zuhause. Wer nimmt mich auf?“

Auch diese Szene war mit höchst ambivalenten Gefühlen verknüpft. Einerseits machten Patrizia Phantasien, wer da so alles sitzen könnte und sie so sehen könnte, eine „Wahnsinnsangst“, andererseits hatten dieselben Phantasien einen gewissen Reiz. Als sie damals gekündigt und das Haus verlassen hatte, habe sie sich gesagt: „Ich komm irgendwie anders zurück“. Das tat sie nun. Wer von ihren früheren Kollegen und Kolleginnen – so fragte sich Patrizia – wird wohl im Publikum sitzen, was mag der- oder diejenige denken, was gibt sie möglicherweise, ohne es zu wollen, preis und wie wird das, was da in Erscheinung tritt, wohl aufgenommen? Kurz: Patrizia hatte „Angst obnegleichen und auch gerade Schamgefühle“. Das Wagnis, das Patrizia ihrem Erleben nach einging, war jedoch von Erfolg gekrönt und interessanterweise gerade der von ihr so gefürchtete ‚Entpuppungsprozess‘.

Schamängste und Schamkonflikte in der Theaterarbeit

In den Interviews wird immer wieder betont, daß dann, wenn man etwas von sich bzw. „von innen“ zeigt, die Gefahr von Schamreaktionen besonders groß ist. Mit anderen Worten: Scham kann besonders dann hervorgerufen werden, wenn intime, verletzte und „geheime“ Aspekte des Selbst veröffentlicht werden. Wie ein Schauspieler es beschreibt: „Immer, wenn man 'was sehr



Persönliches zeigen soll oder sehr persönlich zeigen soll“. Umgekehrt helfen einem „Masken“ das Gesicht zu wahren. Sie bzw. die Rolle bieten der spielenden Person einen gewissen Schutz. Hierzu zwei charakteristische Äußerungen:

Hannah: „Diese Rolle als Schauspieler und auch die konkrete Rolle, die man spielt, oder die Texte, die man hat, geben einem natürlich auch ‚n Schutz. Das ist auch immer ‚n Abstand zu der eigenen Person“.

Liane: „Das bist ja nicht du, die das macht, sondern das ist ja ‚Georg‘ (-: Eben), den du spielst oder so“.

Eine bestimmte Rolle kann also einerseits bedrohliche und schamevozierende Aspekte haben, andererseits aber auch einen gewissen Schutz gewähren und Schamkonflikte abschwächen. Sie kann erlauben, ein Verhalten auszuprobieren, das einem im alltäglichen Leben die Schamesröte ins Gesicht treiben würde. Verpönten und tabuierten Anteilen der eigenen Person kann sich so vorsichtig genähert werden. Sie müssen nicht als zur Person gehörige erkannt bzw. sich nicht zugerechnet werden. Am obigen Beispiel: Nicht Patrizia ist es, die verführerisch ihre Reize ausstellt, sich anbietet und eine gewisse Freude an der Exhibition hat, sondern nur eine Figur, die sie, wenn auch überzeugend, spielt... Kann eine solche Trennung nicht oder noch nicht vollzogen werden, dann sind Darstellungen, die sich nicht mit dem eigenen Selbst- und Idealbild vertragen, ein idealer Nährboden für Schamkonflikte. So erzählt eine Schauspielerin von einem Stück, in dem sie eine „dumme“ Frau verkörpern sollte. Ute: „Das war (Lachen) einfach schlichtweg der Horror für mich, irgendwie da zu stehen und wirklich eine total dumme Frau zu spielen“. Sie vermutet, daß es ihr wohl an Distanz zu ihrer Rolle gefehlt habe: „Ich kann noch nicht, ich hab noch nicht diese Erfahrung, wirklich zu trennen. Also, was ist die Rolle und was bin ich. Und das lag sehr nahe beieinander“. Eine „saubere“ Trennlinie zwischen Rolle und Person ist psychologisch betrachtet unrealistisch, wenn auch manchmal hilfreich. Schauspieler spielen auch immer mit „Teilen von sich selbst“, wie es ein Akteur ausdrückt: „Will ich eine tolpatschige Figur darstellen, dann muß ich natürlich mit meinen eigenen Tulpatschigkeiten spielen“.

Wer sich der Anstrengung aussetzt, eine Figur zu spielen, mit der man sich zunächst nur schwerlich anfreunden kann, kann davon auch profitieren. Die Figur wird vielschichtiger („Die verändert sich eben auch bald und sie hat eben nicht nur blöde Seiten, sondern (...) es zeigen sich auch andere Seiten und das macht es dann auch leichter so die, die blöden Seiten irgendwie auch zu ertragen“) und u.U. kann man sich so auch ungeliebten Aspekten des eigenen Selbst nähern und sich mit ihnen versöhnen.

Anmerkungen:

¹ Nietzsche 1969, Bd. III, S. 45

² Schamkonflikte können durch den VORGANG des Zeigens hervorgehoben werden (man exponiert sich, stellt sich 'zur Schau' oder hat vor dies zu tun) oder durch spezifische INHALTE der Darstellung. Schamängste können sich auf das SICH ZEIGEN oder auf das SICH SO ZEIGEN beziehen. In diesem Artikel werde ich letzteres zum Thema machen. In dem Artikel "Zur Psychologie des Lampenfiebers" werden Schamängste untersucht, die sich auf den Vorgang des Zeigens selber beziehen.

³ vgl. Schorn 1996

⁴ Wörtliche Äußerungen aus den Interviews sind kursiv gesetzt.

⁵ Auch Unverschämtheit kann eine Maske der Scham sein. Mit dem Philosophen Anders läßt sich dies folgendermaßen beschreiben: Der Sich-Schämende "reißt sich gewissermaßen (...) das Hemd vom Leibe, womit er oft nicht nur denjenigen täuschen will, vor dem er sich schämt, sondern auch sich selbst. (...) 'Wer sich', so kalkuliert er, 'nicht verbirgt, wer sichtbar bleibt, der ist ja der Scham (und damit des Makels) nicht verdächtig'" (Anders 1988, S. 29).

⁶ Ute schildert, daß ihre Darstellung auch mit der Sorge belastet war, wie ihre Freundin wohl reagieren würde, wenn sie sie "sieht. Sie hatte Angst, daß sie mit dem Dargestellten identifiziert würde. Scham ist eine soziale Angst, ihr liegt unbewußt die Angst zugrunde "n nicht liebenswert zu sein. Sie setzt ein Idealbild des eigenen Selbst voraus, gegen das das Individuum beschämend abfällt: "Im Schamgefühl (...) schäme ich mich dessen, was ich bin - und ich bin das, was der Andere im Moment des Erblicktwerdens von mir gesehen hat. Ich erkenne das Urteil des Anderen in der Scham an, weil dieses Urteil nur zum Ausdruck bringt, wie ich selbst in der Situation derjenigen, der einen Anderen erblickt, geurteilt hätte" (Neckel 1991, S.29).

Literatur:

- Anders, G.: „Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution“, München 1988a, 7. Aufl.
- Neckel, S.: „Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit“, Frankfurt/Main 1991
- Nietzsche, F.: „Friedrich Nietzsche Werke“ (Hg.: Schlechta, K.), Bd. I-V, Frankfurt/Main 1969
- Schorn, A.: „Scham- und Identitätskonflikte in der Kulturarbeit. Sozialpsychologische Einsichten in Zugangs- und Aneignungsbarrieren am Beispiel einer Kulturwerkstatt“, in: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsens (Hg.): Kunstschule im Kontext. Kunstkenner und Bananen, Hannover 1996
- Schorn, A.: „Scham und Öffentlichkeit. Genese und Dynamik von Scham- und Identitätskonflikte in der Kulturarbeit“, Regensburg 1996

Anschrift der Verfasserin:

Tietjenstr. 50
28359 Bremen

Der Arme, der Reiche und die Schüler

Ulrike Erhard

Ein theaterpädagogischer Versuch von Studenten¹¹ zum Fragment Bertolt Brechts „Der böse Baal der Asoziale und die zwei Mäntel“ mit 7 – 10jährigen Schulkindern²², deren Kenntnisse der deutschen Sprache noch sehr gering sind: Seit kurzem erst haben sie ihre Heimatländer verlassen: Türkei, Rußland, Albanien, Aserbeidschan, Restjugoslawien, Libanon. Sie haben zwischen zwei Wochen und einem Jahr Deutschunterricht.

Vier Spiel-Schritte

Erstaunlicherweise wurde von den Schülern das „Modell“ Brechts: Ein Reicher hat zwei Mäntel in der Kälte und gibt dem frierenden Armen, der ihn um einen Mantel bittet, nichts ab ... mit einer Selbstverständlichkeit inhaltlich und gestisch „angenommen“.

Spiel-Schritt 1: Drei Studenten spielen die für die Schüler unbekanntes Mantelszene vor, wobei ein Student der Erzähler/Kommentator/Spielleiter ist.

Spiel-Schritt 2: Die Studenten nehmen jeweils einen Schüler an die Hand und geben so zu zweit den Texten/Gefühlen/Gesten der Rollen Ausdruck – wie z.B. dem erbärmlichen Betteln und Zittern des Armen und der Gleichgültigkeit und Ruhe des Reichen, denn dieser schaut zu beim Erfrieren des Armen.

Spiel-Schritt 3: Die Studenten nehmen jeweils zwei Schüler zum Mitspielen, die Rolle wird „verdreifacht“, wobei nun durch den jeweiligen Kopiervorgang Zeitverzögerungen / Zeitverschiebungen / Unschärfen

entstehen und so das Fragment Brechts als brüchiges Ganzes gestaltet wird.

Spiel-Schritt 4: Drei Schüler zeigen ohne Anleiter das ihnen in Erinnerung Gebliebene der Gesten/des Textes. Da alle Schüler das zeigen wollen, gibt es ca. fünf Durchläufe.

Beobachtungen

- Die Idee des Armen, den Stuhl zum wärmenden Feuer zu machen, wird von den Schülern als ‚gute Idee‘ benannt.

Aber als der Reiche den Stuhl sofort zum Sitzen, zum Nachdenken einfordert – da blitzt eine kurze Hoffnung bei den Schülern auf. Sie schleppen den Stuhl zum Reichen: Es kann ja sein, daß der Reiche den Namen des Bruders (wobei der Name gewissermaßen ein Schlüsselwort zur Lösung eines Teilkonfliktes der Szene darstellt) beim Nachdenken erinnert, dann wäre der Arme gerettet. Der Stuhl für den Reichen gibt Hoffnung für den Armen.

Die Schüler beobachten und verfolgen die von den Studenten vorgespilte Szene. Sofort wollen sie auch spielen. Sprachbarrieren bei den Schülern scheint es nicht zu geben.

Den Satz des Reichen: „Es muß eine Hoffnung für dich geben, denn sonst erfrierst du“, zitieren die Schüler beinahe wörtlich.



Die Schüler finden Gefallen an den Redewendungen Brechts.³⁹ wie:

Es ist sehr kalt Herr. Mich friert. Dort der große Herr kann mir vielleicht sagen, was ich gegen die Kälte machen soll.*

• Zwischen dem dritten und vierten Spiel-Schritt und nochmal zum Schluß gibt es kurze „Diskussionen“ zwischen den Studenten und den Schülern: „Sowas gibt es ... überall Arme und Reiche ... ja der Reiche ist klug und sieht schön aus mit den Mänteln ... manchmal geben die Reichen den Armen was ab ... die Armen suchen sich sogar aus den Mülltonnen was zu essen ... auf dem Markt holen sich die Armen die auf dem Boden liegenden, weggeworfenen Früchte ... manche von den Armen haben keine Wohnung, sie schlafen draußen auf dem Boden mit Plastiktüten und Papier ... der Arme hat nichts, er bettelt und er hat eine „gute Idee“ gehabt mit dem Stuhl ... Der ist dumm, daß er den Stuhl nicht zu Feuer macht ... Er wehrt sich gar nicht ... Aber Nachdenken ist auch gut ... der Reiche kann ja den Namen des Bruders finden ...“

Die raffinierte Konstruktion Brechts, als im Stück erst Hoffnung für den Armen aufleuchtet, wird von den Schülern widerspruchslos akzeptiert. Niemand sagt: Warum soll erst der Name des Bruders gefunden werden? Denn der Reiche könnte ja „auch so“ einen Mantel abgeben ...

Spiel-Varianten

• Als die Schüler gefragt werden, ob sie sich noch andere Verläufe vorstellen können, spielen sie genauso selbstverständlich diese Varianten:

A Der Reiche gibt einen Mantel ab, denn er hat ja immer noch einen, „dann friert keiner“.

B Der Arme gibt den Stuhl nicht her, er will Feuer machen, der Reiche wehrt sich. Dieser Streit zwischen dem Armen und dem Reichen endet im handgreiflichen Tumult – ohne Ergebnis. „Keiner siegt“. Das Spiel bekommt so aus dem Erlebnis seine eigene Dynamik. Die Schüler reden darüber: „Was kann der Arme tun? Der ist doch arm. Der kann nur betteln. Der friert weiter. Der hat nichts. Der Arme hat nur eine Chance zu handeln: er kämpft um den Stuhl. Doch eigentlich kann der Arme gar nichts machen. Nur der Reiche.“

• Noch Wochen später spielen die Schüler die Mantelszene nach, u.a. auch mit Stabpuppen. Im Schrank finden sie mehrere Pelzkragen, die sie dem Reichen um den Hals hängen und ihn damit schmücken (ästhetische Dimension des Lernens). Zugleich zeigen sie sichtliches Vergnügen am schönen, weichen Pelz, indem sie ihn immer wieder berühren (emotional/sinnliche Dimension des Lernens).

Und eine dritte Dimension taucht auf: Die Schüler nehmen zum ersten Mal die an den Pelzkragen hängenden Preisschilder wahr, und zitieren diese hohen Pelz-Preise des Luxusartikels immer wieder beim Theaterspielen.

So könnte man sagen, daß dieses theatralische Exempel Brechts bzw. dessen strukturierte Denkübung zur Entwicklung ökonomischen Denkvermögens führt und ein zufällig vorhandenes Material für die Schüler eine

Der Arme, der Reiche und die Schüler



spezifische Bedeutung bekommt. Die Schüler verlassen das theatralästhetische Feld und sind bei ökonomischen Fragestellungen angekommen.

• Die Schüler spielen immer wieder eigene Szenen oder kleine Stücke aus ihrem Leben. Dieses Vorgehen kann man – wenn man es pädagogisch kommentieren möchte – als Selbstaufklärung, Selbstkontrolle oder als Fortsetzung des Verständigungsprozesses der Schüler verstehen.⁴⁰

Beispiel 1

Ein Mädchen ist krank. Der Doktor kommt und sagt: Du brauchst Medizin. Die kann dir helfen. Aber die ist zu teuer für uns, sagt die Mutter traurig. Wir haben kein Geld. Die Freundin des kranken Mädchens kommt:

Ich habe eine Idee. wir gehen zu Ayfer. Die kennt ein Mädchen, das ist reich. Sie gehen zu Ayfers Familie. Ayfers Vater gibt sofort das Geld für die Medizin: „Ich will euch helfen. Sie soll wieder gesund werden.“

Der reiche Vater und die reiche Tochter werden mit Pelzstücken und Glitzerstoff behängt. Der Reiche ist reich. Er hat genug. Er kann abgeben und helfen.

Beispiel 2

„Berlin-Neukölln“

„Der Arme“, das sind gleich mehrere, die, „die ohne Wohnung sind“, „die sehen schmutzig aus“, „die suchen aus dem Müll was zu essen raus“. Die Armen sitzen rum auf den Bänken der Stadt. Sie trinken Alkohol. „Sie sind ganz arm“.

In dieser Spielvariante gab es im übrigen keine Reichen. Es sei denn, es sind die Leute ringsherum, die den bettelnden Armen mal etwas Geld geben. „Oder Suppe und Brot“ – das ist gut, sagten die Schüler.

Der Arme, der Reiche und die Schüler

Anmerkungen

- 1) Es handelt sich um Studenten der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin im Fach Soziale Kulturarbeit (Seminarleitung: Gerd Koch und Birger Schmidt).
- 2) Es handelt sich um Schülerinnen und Schüler einer sog. Förderklasse in Berlin-Neukölln, deren Lehrerin ich bin, die diesen Spielversuch während einer Projektwoche machten.
- 3) In ähnlicher Weise wurde die Baal-Szene „Straße in der Vorstadt“ (sie entspricht der Keener-Geschichte „Der hilflose Knabe“) von den Schülern gespielt. Auch hier wurde die Brechtsche/gestische Sprache von den Schülern mit Leichtigkeit und Freude übernommen und so ein ungewöhnliches Wort wie „Augenraub“ (das Brecht in Anlehnung an „Mundraub“ konstruierte) gehört jetzt witzigerweise zum Sprachschatz einiger Schüler.

4) Vgl. Gerd Koch, Reiner Steinweg, Florian Valten (Hrsg.): *Assoziales Theater*, Köln 1984, S. 263.

Anschrift der Verfasserin:
Katzbachstr. 12
10965 Berlin-Kreuzberg

Theatertraining – nach Stanislawski – für Sozialpädagogen

an der Universität für Kultur in Minsk (Belarus)

Sinaida Passjutina

Thesen

1. In den künstlerischen Hochschulen wird den Studenten ein besonderes Herangehen an psychologisch-pädagogische Themen vermittelt.
2. Der zukünftige Sozialpädagoge muß in der Lage sein, sich in Menschen hineinfühlen zu können.
3. Der Beruf eines Sozialpädagogen läßt sich mit dem eines Schauspielers vergleichen, da auch der Schauspieler sich in die Person, die er darstellen will, hineinfühlen können muß.

Für unsere Studenten, die mit den verschiedensten Alltagsproblemen fertig werden müssen und selbst sehr unterschiedliche Charaktere haben, halten wir es für sinnvoll, auch Schauspielseminare abzuhalten, in denen der Student lernt, sich in verschiedene Rollen einzufühlen.

Um den Studenten das „Handwerkszeug“ zur Behandlung ihrer zukünftigen Patienten/Klienten mit auf den Weg zu geben, ihnen die Möglichkeit zu bieten, auch sich selbst weiter zu entwickeln, ihr Gedächtnis- und Beobachtungsvermögen zu schulen, lockerer zu werden, bieten wir Übungen an, die wir nach der Stanislawski-Methode durchführen: Rhythmusgefühl, Wachsamkeit, Muskellockerung.

Kommunikation

Stanislawski schreibt: „Bedauerlicherweise gibt es im Theater selten eine direkte, unmittelbare Kommunikation. Der Großteil der Schauspieler nutzt – wenn überhaupt – die direkte Kommunikation, wenn er den Text seiner Rolle spricht; sobald jedoch ein anderer an der Reihe ist, seine Rolle zu sprechen, schweigt er, nimmt die Worte und Gedanken seines Gegenübers nicht wahr, sondern unterbricht sein Spiel bis zu seinem nächsten Einsatz. Durch diese für den Schauspieler typische Verhaltensweise wird der Kommunikations-

fluß gestört und unterbrochen; eine wichtige Voraussetzung für die Kommunikation ist auch das Entsenden und Empfangen von Gefühlen, und zwar nicht nur beim Sprechen eines Textes oder beim Hören einer Antwort, sondern auch in einer Schweigephase, während derer das Gespräch mit Blicken fortgesetzt wird.“

Ganz ähnlich erfolgt meiner Meinung nach auch der Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel, insbesondere bei der Kommunikation zwischen dem Sozialpädagogen und dessen erwachsenen Patienten/Klienten.

Wir führen eine ganze Reihe von Übungen durch, bei denen die Studenten die verschiedensten Prinzipien und Formen der Kommunikation kennenlernen. Kommunikation erfolgt nicht allein durch Worte, sondern auch durch Blicke, Gehör und Tastsinn: alle unsere 5 Sinne sind unerlässlich für die Kommunikation, durch die der Mensch eine Verbindung zu seiner Umwelt herstellen kann.

Vorstellungsvermögen, Wachsamkeit und emotionales Gedächtnis nennt Stanislawski die 3 Grundpfeiler der Schauspielausbildung.

Damit der Schauspieler lernt, auf der Bühne möglichst „echt“ zu wirken, läßt Stanislawski ihn zunächst eine sehr konkrete Handlung mit einem nur in der Phantasie vorgestellten Gegenstand vorspielen, z.B. Bügeln ohne Bügeleisen, Nähen ohne Nähzeug.

Mit Hilfe dieser Übungen werden die bedingreflektierten Zusammenhänge dieser Handlungen herausgearbeitet, durch die es den Studenten im folgenden möglich ist, zu „gegenstandslosen Handlungen“ überzugehen.

Das Vorstellungsvermögen sowie die Wahrnehmung einfacher nonverbaler Zeichen wird schrittweise geschult, d.h. der Student soll sich zunächst einfache Gegenstände und Handlungen, dann zunehmend komplexere Situationen vorstellen.

Theatertraining – nach Stanislawski – für Theaterpädagogen

Die Psychologie der Kommunikation zwischen Menschen fördert sowohl auf der Bühne als auch im Alltag ein komplexes, ausgeprägtes Vorstellungsvermögen, das sowohl dem Schauspieler als auch dem Pädagogen hilft, Situationen und Ereignisse zu konstruieren und in einen „inneren Monolog“ zu treten. Und wie wichtig ist es, diesen „inneren Monolog“ zu „hören“ und zu „verstehen“!

Eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung des künstlerischen Vorstellungsvermögens hat das magische „Was-wäre-Wenn“ (wie Stanislawski es ausdrückt): „Was würde ich tun, wie würde ich handeln, wenn ...?“

Längst nicht jeder Student hat z.B. das Meer gesehen oder, sagen wir, den kalten belarussischen Winter erlebt ...

Die Konzentration und das Vorstellungsvermögen



werden zunächst durch Nebenreize gestört, doch beim Schauspielseminar lernen die Studenten, sich durch diese Reize nicht ablenken zu lassen.

Die Übungen, die eine Veränderung des psychophysischen Befindens hervorrufen, halte ich für die interessantesten.

Die obengenannten Fähigkeiten (Rhythmusgefühl, Wachsamkeit, Muskellockerung) sollen den Studenten in Schauspielseminaren vermittelt werden, wobei in diesen Seminaren zwei Hauptziele verfolgt werden:

1. Das Wahrnehmungs- und Reaktionsvermögen der Studenten soll geschult und entwickelt werden.
2. Die natürlichen Fähigkeiten des Studenten sollen ans Tageslicht gefördert werden; er soll lernen, diese Fähigkeiten einzusetzen, die sinnvollen Fähigkeiten auszuweiten, das Überflüssige, nicht Notwendige, als solches erkennen und streichen und schließlich auch – im Rahmen des Möglichen – neue Fähigkeiten erwerben.

Der Weg zur Selbsterkenntnis ist der Weg des Zusammenspiels der Persönlichkeit und ihrer Umwelt.

Nur so kann der Pädagoge wirklich zur Selbsterkenntnis gelangen. Er muß seine eigenen Handlungen einschätzen können, um in der Lage zu sein, für die Menschen, die sich an ihn wenden, wirklichkeitsgetreue Situationen zu schaffen.

Das Schauspielseminar soll aus Elementen bestehen, die ein gutes Lebensgefühl schaffen. Die wichtigsten und banalsten Elemente sind die Empfindungen und die Wahrnehmungen, die wir über die Sinnesorgane aufnehmen und die deshalb zwangsläufig mit unserer Umwelt verbunden sind.

So ist pädagogisches Talent, wie jedes andere, nicht zufällig, sondern das Ergebnis der Entwicklung der schöpferischen Kraft in uns selbst und des Gespürs für diese schöpferische Kraft, die menschliches Leben um uns herum schafft.

Mit Hilfe der Übung nach Stanislawski wird ein Rollenbild geschaffen, ein neues Verhaltensmodell, das frei ist von allen früheren Fehlern und Mängeln.

Dieses Schauspieltraining fördert die Fähigkeit der Studenten, mit nervlicher Anspannung umzugehen, mit Extremen und Streßsituationen fertig zu werden, sie fördert die Kommunikationsfähigkeit, ist eine geistige Bereicherung und bringt die schöpferischen Fähigkeiten jeder Persönlichkeit ans Licht.

Ein Beispiel: Die Übung „Der Spiegel“

Für diese Übung sind zwei Personen erforderlich, wobei eine Person sich in einem imaginären Spiegel betrachtet, die andere diesen Spiegel darstellt.

Der „Spiegel“ ahmt alle Bewegungen des sich betrachtenden Gegenüber spiegelverkehrt nach.

Spielregeln: „Der Spiegel“ darf die Bewegungen seines Gegenüber nur objektiv „wiederspiegeln“, d.h. er muß sein Gegenüber sehr genau nachahmen und darf keinerlei selbständige Bewegungen durchführen.

Diese Übung wirkt zunächst sehr lustig: Der Betrachter wird meist dazu verleitet, seine Gesten sehr schnell zu ändern, so als wolle er den „Spiegel“ zur Eile antreiben.

Der „Spiegel“ kann den schnell wechselnden Bewegungen nicht folgen, was entweder Anlaß zur allgemeinen Heiterkeit gibt oder aber den Betrachter veranlaßt, dem „Spiegel“ zu Hilfe zu kommen, indem er seine Bewegungen absichtlich verlangsamt.

Nachdem die Studenten selbst oder mit meiner Hilfe erkannt haben, daß ihre Handlungsweise unsinnig ist, erkläre ich ihnen, daß es sich hierbei um einer äußerst schwierige Form der Kommunikation handelt.

Im allgemeinen tritt ein Mensch nicht ohne Grund vor einen Spiegel. Er hat immer eine bestimmte Absicht, d.h. er will sich kämmen, rasieren, schminken oder ähnliches.

Der Spiegel gibt dabei nicht nur die Bewegungen der Arme und Beine wieder, er spiegelt auch ein frohes oder bitteres Lächeln und den Konzentrationsgrad, also den momentanen Gefühlszustand des Betrachters, wieder.

Theatertraining – nach Stanislawski – für Theaterpädagogen

Die Übung kann rein mechanisch ausgeführt werden, oder aber Betrachter und „Spiegel“ können sich so aufeinander einstellen, daß trotz erschwelter Bedingungen eine perfekte „Kommunikation“ entsteht.

Wenn ein Spiegel nicht das Bild des Betrachters wirklichkeitsgetreu wiedergibt, so wie das z.B. bei einem Zerrspiegel der Fall ist, hat er im normalen Alltag seinen Zweck verfehlt.

In unserer Übung kann der „Spiegel“ natürlich nur höchst selten ein genaues Bild wiedergeben, so daß zwischen den beiden Mitspielern ein kompliziertes Kommunikationsnetz entsteht.

(Nach einer solchen Übung frage ich die Teilnehmer für gewöhnlich, was beim Spielen wirklichkeitsgetreu war und was nicht wiedergegeben wurde. Außerdem soll ein Zuschauer aus der Gruppe das Spiel von Betrachter und „Spiegel“ kommentieren. Dieser Kommentar wird dann in der Gruppe diskutiert.)

Anschrift der Verfasserin:

Universität für Kultur
Rabcorovskaya Straße 17
220001 Minsk (Belarus)

Übersetzerin: Lubow Lessowa

Theatrales Handeln als forschendes Lernen – forschendes Lehren als theatrales Handeln

Ute Pinkert

Man kann es auf die Jahrtausendwende schieben, auf den Beginn des „Wassermannzeitalters“, auf die Politik, auf die Entwicklung der neuen Medien oder auf was auch immer: „Veränderung“ (ob nun chaotisch oder evolutionär) ist wieder das Thema unserer Gegenwart. Wir wissen nicht, wohin sie gehen wird, aber ihr Begriff und seine Synonyme beherrschen das Rauschen der vielfältigen Diskurse.

Anders als das professionelle Theater hat die Theaterpädagogik in diesen Zeiten weniger unter der Sinnkrise zu leiden: Das Theater ist für viele zu einem der wenigen (geschützten) Räume geworden, in dem man selbst spielend noch körperliche und zwischenmenschliche Erfahrungen machen kann.

Meine Fragestellung zielt allerdings weniger auf die Ermöglichung oder Verbesserung der ästhetischen Erfahrung. Mir geht es um die Frage nach den Chancen, die sich im gegenwärtigen Wertewandel für eine ästhetische – mit theatralem Mitteln und Methoden arbeitende – Erkenntnisgewinnung ergeben. Wie könnte ein forschendes Lernen aussehen, das auf theatrale Handlungen aufbaut? Und wie könnte ein Theater aussehen, das sich als Forschung versteht?

Im folgenden sollen erste theoretische wie praktische Zugänge zu diesen Fragestellungen vorgestellt werden.

Wissenschaft und Kunst

Die Kritik des Ausschließlichkeitsanspruches unseres abendländischen naturwissenschaftlichen Denkens auf der Basis des Nachvollziehens seiner historischen Entwicklung ist das Anliegen *Herbert Pietschmanns*, eines Physikers und Philosophen. Er vertritt die konstruktivistische Annahme, daß es dem Menschen unmöglich ist, die Realität adäquat, d.h. wahr zu beschreiben. Wir sind stattdessen immer darauf verwiesen, Wirklichkeiten zu konstruieren, und diese Konstruktionen in der gesellschaftlichen Praxis zu erproben und gegebenenfalls zu verwerfen. Er stellt dar, daß das naturwissen-

schaftliche Denken, wie es sich in der Achsenzeit mit der Aristotelischen Logik und dem Prinzip der Deduktion herausbildete und mit Galileo Galilei in der Neuzeit durch die Methode des Ausschlusses von Hypothesen durch Beobachtung (Experiment) weiterentwickelt wurde, nur *eine von drei* prinzipiellen Weisen der Konstruktion von Wirklichkeit bzw. Denkrahmen darstellt. Er ordnet Naturwissenschaft, Kunst und Philosophie (im weitesten Sinne, vor allem auch östliche Philosophie) den je verschiedenen Denkrahmen zu und plädiert dafür, alle drei gleichberechtigt zu bewerten und anzuwenden und macht deutlich, daß die Denkweise, die dem naturwissenschaftlichen Denkrahmen entspricht, nicht geeignet ist, die Probleme unserer Zeit allein zu lösen. „Wenn alle Extrempunkte unseres Dreieckes in ausgewogener Weise öffentlich anerkannt sind, wenn die verschiedenen Denkrahmen miteinander konkurrieren dürfen, ohne von Anfang an beurteilt zu sein, dann haben wir einen ‚Netzwerk-Schichtenbau‘ von Wirklichkeiten geschaffen, der für jede neue Aufgabe, für jedes neue Problem das geeignetste Werkzeug zur Bewältigung bereithält. Dabei sollte auch die Beschränkung auf ein Dreieck nur vorläufig und beispielhaft bleiben.“ (Pietschmann 1990, S. 240f)

An dieser Stelle könnten Erkenntnisse der *historischen Anthropologie* Aufschlüsse geben über die historischen Formen menschlichen Denkens, Erfahrens und Wissenserwerbens und -weitergebens, um möglicherweise neue Traditionslinien zu entwerfen, die Hinweise auf gegenwärtige Probleme und Lösungen geben könnten. „Der Weg der Zivilisationsgeschichte wird zeigen, daß das Nebeneinander des ‚wildem Denkens‘, seine Fähigkeit, Ähnlichkeit und Differenz herauszuarbeiten, durch das mythisch-kosmische und später rational-universelle Denken abgelöst wird. In dem hierarchisch gegliederten Weltbild des kosmischen Denkens ordnet sich alles in eine Gesamtordnung, in der es keine Hintergründe mehr gibt und als Gegenpart nur noch das Chaos gibt. Die mit dem universellen Denken entstehende Grundordnung wird demgegenüber alles um ein

vorausgesetztes Zentrum integrieren und das Ungeordnete und Differente nur noch als Widerspruch aushandeln; die Ebene der Wichtigkeit wird auf die Ebene der Richtigkeit und Norm verlagert.“ (Seitz 1996, S.92)

Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft

Bei *Helmuth Plessner* fand ich in dieser Frage weiterführende Gedanken. In seinem Aufsatz „Mit anderen Augen“ geht er auf den Unterschied von Verstehen und Erklären ein und entwirft damit unterschiedliche Methoden des wissenschaftlichen Herangehens. Das Erklären als „*cogito circa rem*“ ordnet er der naturwissenschaftlichen Forschung zu und beschreibt es so: Der Gegenstand der Naturwissenschaft wird zuerst als etwas Fremdes gesehen. Der Wissenschaftler dort beginnt mit einer (den Maßverhältnissen entsprechenden) Frage. Er interpretiert die ihm zugänglichen Erscheinungen als Zeichen eines vermuteten Zusammenhangs und sucht auf ihrer Grundlage nach Eingriffsmöglichkeiten, mit deren Hilfe er sich von der Richtigkeit oder Unrichtigkeit seiner Hypothese überzeugen kann. Auf diese Weise – in der Wahl von Umwegen – wird das Fremde vertraut und erklärbar. „*Cognition circa rem* ist handeln können durch Beherrschung der Konstellation, in welcher die Sache auftritt, ausgedrückt in einer Sprache, die im Idealfall alle natürlichen Wortbedeutungen durch Zeichen ersetzt hat.“ (Plessner 1983, S. 100)

Der Geisteswissenschaftler hat es im Unterschied zum Naturwissenschaftler nicht mit Erscheinungen und Dingen an sich, sondern mit menschlichen Ausdrucksformen, d.h. kulturellen Symbolen zu tun. Diese lassen sich nicht berechnen, sondern nur deuten. Dabei geht es um das Verstehen, eine „Sicht auf den Kern der Sache“ (S. 100) Plessner nennt zwei wesentliche Voraussetzungen eines solchen Verstehens: Die Person des Forschenden kann aus dem Prozeß nicht ausgeklammert werden, es „ist der volle Einsatz seiner Person mit allen ihren Resonanzflächen gefordert. Hat er sie auch unter rationale Kontrolle zu stellen, er muß sie doch spielen lassen, damit das Material erscheint, damit er es sieht.“ (Plessner, S.90) Zweitens muß, damit etwas „gesehen“ wird, die „Zone der Vertrautheit fremd geworden sein“ (S.92) Denn „das Vertraute versteht sich, aber an solchem Verständnis hat der Mensch nur dann etwas für seine Erfahrung, wenn es erworben ist. Erwirb es, um es zu besitzen. Um es erwerben zu können, muß man es verloren haben, und nicht immer tut das Leben uns den schmerzlichen Gefallen, dem vertrauten Kreise zu entrücken.“ (S.94) Plessner argumentiert auf diese Weise auch gegen die Kantsche Trennung von Anschauung und Begriff und spricht vom „sehenden Verstehen des Entfremdeten“ in dem es „zu der gesuchten Anschauung geistig-menschlichen Lebens“ kommt. (S.99)

Die hier beschriebene Weise der Verfremdung, der Distanzierung vom zu erforschenden Bereich, korrespondiert meines Erachtens nach auch inhaltlich mit der Brechtschen Methode und ist damit ein vertrautes Mittel der forschenden Theaterarbeit heute. Interessanterweise bezieht sich Plessner hier in seiner Polemik gegen eine Trennung des Erkenntnisprozesses in die

Theatrales Handeln als forschendes Lernen

Phasen ‚Anschauung‘ – ‚Begriff‘ – ‚Idee‘ auf John Dewey und dessen Trias: ‚Erleben, Ausdruck, Verstehen‘ (S.98) als grundlegende „Leistungsformen“ der Produktion von Erfahrung. Er schreibt dieser Trias eine allgemeingültige Wirkung zu: „nicht nur in der Arbeit der Geisteswissenschaft..., sondern die notwendigen Grundverrichtungen menschlich-geistigen Daseins in all seinen Dimensionen und Provinzen“ (S.98). Diesem Denkschritt folgend, ließen sich mindestens die Erkenntnisweise der Geisteswissenschaften, des Alltagsbewußtseins und der Kunst (worauf sich ja bekanntlich Dilthey bezog) gleichsetzen. (Die Naturwissenschaft wird hier eigentlich mit einbezogen, später aber wieder polemisch entgegengesetzt).

Wirklichkeit als Konstruktion

Die Argumentation Plessners gegen eine Trennung von Anschauung und Begriff wird in der *Theorie des radikalen Konstruktivismus* radikal unterstützt: „Es gibt keine Ebene organisationsfreier unmittelbarer Wahrnehmung.“ (Schmidt 1994, S.18) oder „Es gibt keine Trennung von Wahrnehmung und Interpretation. Der Akt des Wahrnehmens ist der Akt der Interpretation“ (Richards und von Glasersfeld in ebenda S.18). In der Beschreibung der Rolle des Forschenden allerdings geht der radikale Konstruktivismus über Plessner hinaus. Hatte jener noch behauptet: „Diese Gefahr (die Täuschung aus ‚seelischer Enge und Abkehr, aus Begeisterung und Liebe‘...) droht dem Naturwissenschaftler nicht. Sein Gegenstand und seine Methode gestatten ihm die Reduktion auf das Existenzminimum des Beobachters“ (Plessner S.90). So konstatiert Siegfried J. Schmidt im Gegensatz dazu: „Erst für den Beobachter wird etwas, das er beschreiben kann, zu einem Gegenstand, den er von anderen unterscheiden kann. Jede Beobachtung schließt also notwendig den Beobachter ein: Er ist die letztmögliche Bezugsgröße für jede Beschreibung.“ (Schmidt S.19)

Es läßt sich für mich nicht überblicken, ob daraus wirklich eine Methodengleichheit für naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Beobachtungen folgt, wie ich insgesamt die Folgen dieser – meine Denkweisen teilweise radikal erschütternde – Wissenschaftstheorie noch nicht einschätzen kann. Für den hier gegebenen Zusammenhang ist folgende Grundannahme des radikalen Konstruktivismus von Interesse: Wenn wir die Realität nicht erkennen, sondern nur Wirklichkeiten konstruieren können, dann unterscheiden sich wissenschaftliche und künstlerische Konstruktionen prinzipiell erst einmal nicht, denn beide haben eine „*Als-ob*“ Qualität. „Erfahrungen und Problemlösungen, die intersubjektiv unterscheidbar sind, werden so interpretiert, *als ob* sie ‚wirklichkeitsadäquat‘ wären und sie werden wiederholt und erwartet, da lebende Systeme induktiv und prognostisch operieren. Die Welt, in der wir uns erleben, ist mithin kein sinnliches Abbild des Mediums, in dem wir existieren, sondern eine konstruktive, konstitutionelle Größe, die wir in unserer soziokulturellen Gemeinschaft durch parallele Interaktionen erzeugen und erproben, und die für unser individuelles wie soziales Leben, Denken und Verhalten relevant ist. Zwischen alternativen Als-Obs muß also die *Praxis* entscheiden, nicht ein erkenntnistheoretischer Realitätsnachweis.“ (Schmidt 1994, S. 35)

Theatrales Handeln als forschendes Lernen

Der Unterschied, der auf dieser allgemeinen Ebene zwischen wissenschaftlichem und künstlerischem Forschen besteht, ist nach *Bazon Brock* einzig der Grad der Legitimation der Ergebnisse durch den Konsens mit anderen. Der Künstler legitimiert sich nur für sich selbst, der Wissenschaftler ist erst dann ein solcher, wenn er seine Konstruktionen im Hinblick auf andere legitimiert. (zitiert nach einem mündlichen Vortrag in der Literaturwerkstatt Berlin-Pankow am 29.11.1997)

Fluch oder Chance?

Die Folgen dieser Denkweise sind gravierend. Auf der einen Seite befreien sie uns von den immer noch herrschenden Zwängen zur Legitimation unserer theaterpädagogischen „Konstruktions“-Arbeit. Auf der anderen Seite droht alles menschliche Tun in Beliebigkeit zu versinken.

Florian Rötzer bringt die Konsequenzen dieser Theorie folgendermaßen auf den Punkt: „Wenn es lediglich verschiedene, einander mitunter widersprechende, aber gleichwohl funktionierende Versionen der Welt gibt, die mit verschiedenen Mitteln und in unterschiedlichen Medien erzeugt werden, ohne zu einer objektiven Darstellung der wirklichen Welt zusammenzulaufen, dann gibt es keine allgemeine Vernunft mehr. Ordnungsschemata der Wahrnehmung, mathematische Sprachen, architektonische Formen oder pikturale Darstellungen sind gleichermaßen als Artefakte zu verstehen, wobei das Entwerfen einer fiktiven Welt etwa in einem Roman demjenigen vergleichbar wird, durch das Wissenschaften Modelle auf die Welt projizieren. Hinfallig werden dadurch auch die in der Tradition epistemologisch gegenüber figurativen oder metaphorischen Weisen der Welterzeugung bevorzugten begrifflichen, logischen oder mathematischen Symbolsysteme.“ (Rötzer in Zacharias 1991, S.66)

Florian Rötzer zeigt in seinem kurzen Aufsatz folgerichtig auch, welche Probleme sich für das Selbstverständnis der Kunst ergeben aus der konstruktivistischen Weltsicht, die einhergeht mit der technischen Entwicklung und dem Austritt der Menschheit aus der ersten Natur hinein in eine durch und durch künstliche zweite. Die Kunst und damit auch die ästhetische Erkenntnis wird dabei in Anspruch genommen sowohl als allgemeingültiges Paradigma wie auch (traditionell) als Kompensationsmittel. Dabei ist die Gefahr groß, daß sich die emanzipatorischen Ansprüche der Kunst und demzufolge auch ihrer Pädagogik im Zuge ihres Aufgehens im Design, in „Selbstbehauptungsstrategien und der Kreation von Labels und Stilen“ (S.70) auflösen.

Die hier genannten Gefahren kenne ich aus der Praxis, besonders mit Jugendlichen. Was tun, wenn theaterpädagogische Arbeit als „Fluchort der Selbstbespiegelung“ oder als „Fitness-Studio für die Alltagskommunikation“ angesehen wird? Meiner Erfahrung nach hilft es dann nicht mehr, aus dem Bauch Bedürfnisse zu befriedigen, sondern es braucht ein klares theoretisches Programm, an dem sich die konkrete Praxis anlehnen kann.

Florian Rötzer zeigt drei solcher „Programme“, besser Strategien auf, die möglicherweise geeignet sind, dieser

Auflösungstendenz von Kunst(pädagogik) zu widerstehen.

- Die erste macht sich an einem Zitat von *Odo Marquard* fest: „Wo die Wirklichkeit selbst zum Ensemble von Fiktionen wird... bleibt die ästhetische Kunst das durch Wirklichkeit Unersetzliche nur dann, wenn sie sich fortan nicht mehr ‚durch‘, sondern ‚gegen‘ das Fiktive definiert: als Antifiktion.“ (S.70)
- Die zweite Möglichkeit wurde von *Peter Sloterdijk* gedacht: als ein Weltverständnis, das sich „den trägen Sinnen und den Resten leiblich-ästhetischer Orientierung anpaßt.“ (S.72)
- Die dritte beinhaltet den Gedanken des Erhabenen, wie *Lyotard* ihn entworfen hat: „Die Präsenz ... ist der Augenblick, der das Chaos der Geschichte unterbricht und daran erinnert, oder nur sagt, daß ‚etwas da ist‘, bevor das, was da ist, irgendetwas Bedeutung hat.“ (S.77)

Es wäre zu untersuchen, inwieweit sich das gegenwärtige Theater bzw. die Darstellende Kunst allgemein mit diesen Fragen befaßt und welche Arbeitsmethoden und Formen in der Auseinandersetzung entwickelt wurden.

Praktische Orientierungen

Ein Beispiel für eine Form, wie ich sie mir in diesem Zusammenhang vorstellen könnte, bot für mich die Londoner Gruppe „Blast Theory“, die im Rahmen des Festivals „LIVE ART – New Theatre for the 90s“ im Oktober 1997 im Berliner „Podewil“ auftrat. Eine Ankündigung in „Theater der Zeit“ beschreibt die Gruppe und ihre Arbeit folgendermaßen: „‘Blast Theory’ wurde 1991 in London gegründet und ist die derzeit innovativste Multimedia-Gruppe des britischen Theaters. Sie erproben in einer Verbindung aus Theater, Tanz, Video-, Sound- und Computertechnik neue Wege in der Darstellung aktueller Themen und erzeugen damit Atmosphären zwischen Bühne, Installation und Club, die besonders ein junges Publikum direkt anspricht.“ (TdZ Sept/Okt 97, S.93)

Die Produktion, die ich gesehen habe, hieß „Something American“ und stellte den Versuch dar, das Phänomen Amerika – explizit in der Sicht der politisch engagierten britischen SchauspielerInnen zwischen etwa 25 und 50 Jahren – darzustellen. Die Inszenierung war eine Zusammenstellung (Collage) aus den verschiedensten Elementen: persönliche Erzählung der SchauspielerInnen, Vortrag mit projizierten begrifflich-logischen Sätzen, Diskussion mit dem Publikum, Standbilder allein und vor Projektionen, Tanz, Bewegungen von Schauspielern in einer Filmkulisse, so daß für Momente beide verschmolzen, reine Filmausschnitte, Klänge bzw. Geräusche vom Band, Rollenspiel, das allerdings mit Projektionen eingeleitet bzw. von Schauspielern kommentiert wurde. Das Ganze hatte einen für Theater ungewohnten, selbstverständlichen, fast „familiären“ Gestus, nie war es Show (wenn, dann als solche vorgeführt und kritisiert). Vielleicht eine Spezifik des „typischen britischen Understatements“, vielleicht auch eine konsequente Anwendung Brechts epischer Spielweise, als Erzählung – und zwar unter Freunden. Diese Erzählung hatte einen großen Gegenstand. Immer ging es

um die Beziehung zu Amerika, aber dazu gehörte im Selbstverständnis der Gruppe auch die faktische Information über technische Innovationen, die zuerst für den militärischen Gebrauch entwickelt wurden (und dabei konkret um ein neues System, dessen Verständnis bzw. Einordnung mir meine Englischkenntnisse nicht gestatten). Wir, das Publikum, waren direkte AnsprechpartnerInnen und DiskussionsteilnehmerInnen, saßen in konventioneller Weise vor der schmalen Bühne, deren Hintergrund eine riesige Projektionsfläche war.

Gabriele Brandstetter bezieht sich meiner Ansicht nach auf ähnliche Formen, wenn sie in einer Analyse des Projektes „Grenzgänge...Beobachtungen zur Performance der 90er Jahre“ folgendes feststellt: „Dabei mischen sich in osmotischer Weise Fiktives und Faktisches, Dokumentation und Spiel.“ (Brandstetter S.36) Als Beispiele nennt Gabriele Brandstetter verschiedene Performances, die letztes Jahr im Rahmen einer Veranstaltungsreihe in München gezeigt wurden. So zum Beispiel Peter Baers Demonstration. Vortrag. Versuch „Iwan der Schreckliche und seine Mutter – Die Erklärung der Welt aus dem Pathos“, eine Darstellung „an der Nahtstelle von Vortrag, Conference und Experimentaldemonstration“ (S.35); den „Echo Tope“-Vortrag von Walter Siegfried oder eine Produktion von Stefanie Zoche mit dem Titel „Schlaf“, in der der Zuschauer zum Voyeur eines wissenschaftlichen Schlaflabors wird, wobei es nicht allein um die Präsentation dieses Gegenstandes geht, sondern auch um die Ein-

beziehung des Zuschauers, dem durch die Struktur der Präsentation seine eigenen Aufmerksamkeitsphasen zum Gegenstand der Beobachtung werden.

Heft 9/10 der Korrespondenzen beschäftigt sich mit PERFORMANCE, ebenso die Hefte 23/24/25, 26 und 27.

Die Gemeinsamkeit solcher Performances

liegt nach Gabriele Brandstetter in ihrem experimentellen oder Laborgedanken. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit nicht mehr wie z.B. bei Grotowski und Tabori auf die „experimentelle Erweiterung des persönlichen Ausdruckspotentials des Schauspielers“, geht es nicht mehr um die (avantgardistische) Verwischung der Grenzen zwischen Kunst und Leben. Es geht hier vielmehr um die „Präsentation und ... Reflexion einer Perspektive aus dem und in das Laboratorium ...“, in der Verhaltens-, Bewegungs- Sprachexperimente vorgeführt werden. Solche Laborperformances behaupten in den unterschiedlichsten Versuchsanordnungen den Diskurs und die Perspektive der Wissenschaft – einer Wissenschaft, die selbst unentwegt das Szenario von Performances bietet – ins Experimentalstudio einer Aufführung zu übertragen.

Warum ausgerechnet der Wissenschaft? Eine mögliche Antwort auf diese Frage könnte lauten: Weil die Wissenschaft, d.h. die einzelnen Wissenschaften, als Verwalter des Wissens, jeweils die Kohärenz ihres Gegenstandes behaupten, indem sie diese Zusammenhänge im Diskurs erst herstellen; eine Kohärenz, die aber zugleich und paradoxerweise sowohl in der Wissenschaft als auch in der ästhetischen Theorie verworfen wird. Die Performance solcher Konstitution von Wirklichkeit, die ‚Wirklichkeitsmaschine‘, die dabei in Gang

Theatrales Handeln als forschendes Lernen

gesetzt wird, scheint ein interessantes Feld für Forschungen eines Theater- bzw. Performance-Labors zu sein.“ (S.36) In der Labor-Betrachtung der Grenzen von Kunst und Wissenschaft erscheinen beide Bereiche „als Performances einer Konstruktion von Wirklichkeit“ (S.36)

Möglicherweise entsprechen die hier kurz skizzierten Darstellungsformen einer Auseinandersetzung mit unserer (radikal konstruierten) Wirklichkeit und den Erfahrungen, die wir in und mit ihr machen (und in diesem Sinne interpretieren).

Auf der Grundlage der Dialektik von Inhalt und Form würde sich, so meine These, die performative Form solcher Auseinandersetzungen folgerichtig aus dem Gegenstand und der Art und Weise dieser Auseinandersetzung ergeben und wäre nicht etwa nur eine (avantgardistische) Mode oder ein Stil, die beliebig veränderbar wären.

Und die Theaterpädagogik?

Der Schluß wäre hier der Beginn weiterer Recherchen. Formulierbar sind vorerst nur Fragen.

- Fragen z.B. an die ältere Theatergeschichte mit den sicher vorhandenen Beispielen der Integration forschender und theatraler Handlungen.
- Oder eine Interpretation der jüngeren Theatergeschichte mit ihren Versuchen, Theater und Forschung zu verbinden. So zum Beispiel bei Bert Brecht mit dem „Theater des wissenschaftlichen Zeitalters“ oder in den Theaterlaboren bei Grotowski und Tabori. Konstruktivistisch interpretiert, könnte man diese Versuche folgendermaßen beschreiben: Brecht in seinen späten Stücken: der externe Beobachter. „Der externe Beobachter beobachtet Organismen und deren Umwelt und bezeichnet deren Interaktionen als ‚Verhalten‘, indem er Gesetzmäßigkeiten festzustellen versucht.“ (Schmidt 1994, S.19) Dieses untersuchte Verhalten wurde bei Brecht dem Zuschauer als fremdes, zu untersuchendes Verhalten vorgeführt. Der Standpunkt des Zuschauers sollte dem Standpunkt des Beobachters (Brecht) entsprechen, in der Absicht, der Zuschauer möge die gleichen Denkkoperationen nach-vollziehen wie der Autor und Regisseur. Die Zuschauer sollten denken, aber in vorgezeichneten (wissenschaftlich richtigen) Bahnen. Der Autor/Regisseur als Erzieher. Bei Grotowski und Tabori richtete sich die Aufmerksamkeit genau auf die andere Seite: der interne Beobachter. „Als interner Beobachter habe ich unbezweifelbare Gewißheit darüber, daß ich existiere und Subjekt von Wahrnehmungs- und Denkakten bin. Ich stelle fest, daß es außerhalb von mir eine Welt gibt (zu der auch mein Körper gehört) (...), die ich mit Hilfe meiner Sinnesorgane erfasse.“ (Roth, zit. nach Schmidt S.19) Die Experimente bezogen sich vor allem auf die Schauspieler und ihre inneren Prozesse, die in Reaktionen auf die Welt nachvollziehbar schienen. Zentrum der Arbeit war der Schauspieler. Das Publikum war bei diesen Experimenten sekundär, wenn nicht, wie später bei Grotowski, sogar letztlich

Theatrales Handeln als Forschendes Lernen

überflüssig. Der Regisseur als Experimentator mit dem Menschen Schauspieler.

- Zu befragen wären auch Methoden der Theaterpädagogik im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegenden Begriffe von Wirklichkeit, Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis/Lernen. (Ich vermute dabei, daß die Methode der Ausdruckssuche aufgrund einer ästhetischen Erfahrung, und deren Ziel, die „authentische Geste“, relativiert werden muß. Die authentische Geste ist Konstruktion.)

Die Herausforderung unserer Arbeit jedoch ist immer die Praxis. Ich folge deshalb mit großem Interesse den Versuchen, die Ingo Scheller an der Universität Oldenburg und Jörg Holkenbrink mit dem „Theater der Versammlung“ an der Universität Bremen unternehmen.

Literatur:

- Seitz, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsethik; Essen 1996
- Pietschmann, Herbert: Die Wahrheit liegt nicht in der Mitte. Von der Öffnung des naturwissenschaftlichen Denkens; Stuttgart, Wien 1990
- Plessner, Helmuth: Gesammelte Schriften; Band VIII *Conditio Humana*; Frankfurt/M. 1983
- Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*; Essen 1991
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*; Frankfurt/M. 1994
- Brandstetter, Gabriele: „Grenzgänge“ – und andere Passagen. Beobachtungen zur Performance der 90er Jahre, in: *Grenzgänge 1989-1996*, München 1997
- Theater der Zeit; Jg 52, Heft Nr 5; September/Oktober; 1997

Anschrift der Verfasserin:

Danziger Str. 441
10405 Berlin

Walzer & Techno

Ein generationsübergreifendes Theaterprojekt für Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 7 in der Zusammenarbeit des Theaters der Erfahrungen mit der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport hat im grauen Monat November 1997 zu Berlin stattgefunden und die beteiligten Gemüter erhitzt wie erfrischt.

Worum ging es?

Im Mittelpunkt stand die Begegnung von Jugendlichen mit der älteren Generation. Die Jugendlichen haben noch ein Berufsleben und viele Lebensträume vor sich, die anderen haben die Arbeitswelt und manche Illusionen bereits hinter sich. Da gibt es festgefahrene Bilder über die „blöden Alten“ und Vorurteile über die „Jugend von heute“. Und zu Berührungen kommt es nur noch recht selten.

Was lag da näher, als sich über den kreativen Weg des Theaterspielens kennenzulernen? Wie schon in der SCHULE DES LEBENS ausgetestet, zeigten die Laiendarstellerinnen der Senioretheatergruppe SPÄTZÜNDER, GRAUE ZELLEN, KÜCHENSCHABEN und OSTSCHWUNG zur Einführung ihre selbstentwickelten Produktionen vor über 500 SchülerInnen, diskutierten im Anschluß an die Aufführung mit den Jugendlichen über ihre Stücke und luden in den darauffolgenden Tagen zu einer vertiefenden Werkstatt mit jeweils einer Klasse ein.

Was spielte sich dort ab?

Mit jedem der 33 Vormittage wurde eine besondere Begegnung geschaffen. Die höheren Jahrgänge (12./13. Klasse) insbesondere die Kurse für Darstellendes Spiel, waren sehr schnell zu gewinnen und hochgradig interessiert an den alten Menschen, wie auch an ihren darstellerischen Fähigkeiten. Alt und Jung waren umge-

hend im Fachsimpeln, wobei der Jahrgang im Handumdrehen egal war. Die mittleren Stufen (9./10. Klasse) waren oft sehr schüchtern, brauchten viel Zeit zum Aufwärmen und Beschnuppern, konnten dann aber oft in der zweiten Halbzeit offen und ehrlich loslegen. Die jüngeren (7./8. Klasse) waren am kompliziertesten zu erwischen, manche noch absolut verspielt, die meisten tiefstens in der Pubertät, viele total abgenervt von Schule, Familie, Lebensperspektiven – da wurde einige Knochenarbeit geleistet, bis in den allermeisten Fällen der Knopf doch noch aufging.

Wie auch immer der Annäherungsprozeß ins Laufen kam, ohne das Engagement und die Neugier der älteren Spielerinnen vom THEATER DER ERFAHRUNGEN hätte sich an dieser entscheidenden Stelle nichts abgespielt. Unermüdlich gingen sie ran an die Jugendlichen, ließen sich von ruppigen Antworten oder kalten Schultern nicht ins Bockshorn jagen, im Gegenteil, sie versuchten permanent diese Haltungen in die Szenearbeit hinein zu nehmen und daraus Theaterstoff zu machen. Dem konnten sich die Schüler und Spielerinnen auf die Dauer nicht entziehen, was sich in Abschlußkommentaren wie „Gisela ist meine Lieblingssomi“ oder „so beknackt sind die Alten ja doch nicht“ spiegelte.

Was lernen wir daraus?

WALZER UND TECHNO hat voll ins Schwarze getroffen, wo sonst die Jungen in der einen und die Alten in der anderen Schublade untergebracht sind, wurde hier überraschend eine Wühlkiste aufgemacht. Da ging es miteinander, gegeneinander und durcheinander zu, ohne daß allzu viel gewertet wurde. Diesen Freiraum konnten alle Beteiligten einfach nutzen, um

Veranstaltungshinweis:
PERFORMANCE und
LEHRE: 25. – 26. Juni
1998 in Potsdam (siehe
Seite 59 in diesem Heft).

Eva Bittner

Walzer und Techno

Vorurteile rauszuklotzen, um gemeinsame Spielerfahrungen zu machen, um Mitschüler und Mitspieler in ganz ungewohntem Lichte zu besehen, um Menschen einer anderen Generation Löcher in den Bauch zu fragen. Mit einer der schönsten Situationen in einer Werkstatt „der heiße Stuhl“ – nach dem Motto, was die Jungen schon immer mal wissen wollten:

Warum zieht ihr euch immer so langweilig an? Habt ihr Angst vor dem Tod? Was würdet ihr sagen, wenn eure Enkelin einen Ausländer heiraten würde? Warum könnt ihr so gut kochen? – und die Alten: Was lest ihr so? Warum tragt ihr immer Markenklamotten? Wem



vertraut ihr ein Geheimnis an? Wer sollte eurer Meinung nach regieren? Auf diese und andere Fragen wurde ernsthaft und ehrlich eingegangen, wo kann man das sonst schon tun?

In dieser weder durch Schule noch durch Familie definierten Sonderschublade war viel Platz zum Ausprobieren. Welche Themen ziehen auf beiden Seiten, wieviel Härte in Spiel und Ausdruck ist der jeweils anderen Seite zuzumuten, wieviel Nähe brauchen die Beteiligten oder ist ihnen lästig, welche gemeinsamen Perspektiven ergäben sich, wenn man wirklich längerfristig zusammen in den Theaterring steigen wollte? In jedem Falle schlummern in dieser Spielkiste noch viele Möglichkeiten, denn das gemeinsame Theaterspielen hat sich als hervorragendes Mittel erwiesen, heiße Eisen und kalte Füße anzupacken.

Literaturhinweis: Eva Bittrner, Johanna Kaiser: Graue Stars, 15 Jahre Theater der Erfahrungen, Freiburg 1996.

Anschrift der Verfasserin:

Theater der Erfahrungen
Cranachstraße 7
12157 Berlin



A message for you, Rudi

Oder: Ein Nachruf auf Rudi Müller-Poland († 1997)

Nöck Gail

Lieber Rudi,

Du bist nicht mehr da zum Reden, Inszenieren, Pizza-Essen. Du bist unwiederbringlich gegangen.

Der sarkastische, fröstelnde Clown, umgeben von der kalten Düsternis, diese Rolle hat Dir gefallen, sagtest Du einmal – oder war es der verstrickte Hamlet und nicht der schlaue Brighella? Eigenartig, ich höre gerade Dein hustendes Lachen. Du grinst mich an, während Du gerade an Deiner Kippe ziehst und mir dann zuspötelst, und zwar mit sichtlicher Freude: „Na! Nun schreibe mal was Schönes über mich...“ Verdammst nochmal, ich bin traurig, weil ich ich bewunderte. Deine Kunst, mit Schülern und Studenten umzugehen, Deine natürliche Autorität, das schier unendliche Wissen, das plötzlich bis in Tiefen hinab reflektierte, und Dein nie abhanden kommender Humor.

Einige könnten über Dich schreiben, und ich kannte Dich nur kurz. Als ich aber gefragt wurde, ob ich etwas für Dich schreiben möchte, sagte ich spontan „ja“, um mich bei Dir zu bedanken und verabschieden zu können. Ich will nichts Pathetisches vermantschen an dieser Stelle, aber es ist wirklich eine riesengroße Ehre für mich, in diesem Rahmen an Dich zu schreiben.

Du hattest Szenen und Bilder, ohne sie uns zu zeigen, aber Du ließest uns rumprobieren, puzzeln im Dunkeln: Was konnten wir anbieten? „Komm, wir gehen noch in die Pizzeria, ich will wissen, wie ihr die Probe findet.“ So was in der Art hast Du immer gesagt, und bei Lasagne habe ich wieder etwas mehr von Deiner szenischen Arbeitsweise verstanden. Deine direkte, ehrliche Art, am Bühnenrand, und die Fähigkeit, alles in Bildern festzuhalten, was Du sahst, hat mich begeistert. Dein Konkretheit in der Arbeit, sei es im Regieseminar am Institut für Spiel- und Theaterpädagogik Berlin oder bei der Inszenierung von Heiner Müllers „Hamletmaschine“ hat mich beeindruckt. Deine Persönlichkeit, z.B. Komik und Freude, formte sich auch in die Stück-Figuren Deiner Inszenierungen ein. Das Stück und Du – ihr kamt euch immer näher – und wir Spieler waren mittendrin in diesem Strudel.

Als echter Handwerker gabst Du uns Anhaltspunkte und Bausteine aus der Dramaturgie und Kunst- und Theatertheorie. So hast Du mir plötzlich Shakespeare oder sogar Deinen Namensvetter, vornamens Heiner, spielend einfach nahegebracht. Und dann Rudi wieder: Hamlet als Stummfilm mit Kids, auch sehr witzig. Oder mal mit 'nem Textteppich versuchen zu arbeiten, 'n Gemälde inszenieren. Deine fünf Jahrzehnte praktischer Erfahrung mit Menschen, Theater und der Malerei sind ein großer Fundus, von dem ich gerne noch mehr wüßte und vor dem ich mich verneige. Komm, Rudi, wir gehen in die Pizzeria, ich habe noch ein paar fragen...

Anschrift des Verfassers:

Martin-Opitz-Str. 22
13357 Berlin

Lesefrüchte (für TheaterpädagogInnen) vom Baum geschüttelt

Ein Rezensionen-Essay

Gerd Koch

Im folgenden will ich weitersagen, was in den letzten Monaten Interessantes – für mich – auf dem theaterpädagogischen Büchermarkt erschienen ist. Ich schreibe diese Besprechungen in der Faschingszeit: entsprechend bunt und variabel geht's deshalb daher. Ich gestatte mir ‚Ausflüge‘ und ‚Anflüge‘: mal bin ich ganz am unmittelbaren Tun, dann wieder rezipiere ich Bücher fürs Dramaturgische oder für eine Theaterpädagogik, die sich mit anderen ästhetischen und/oder gesellschaftlichen Feldern gemeinmacht (eine Aufgabe, die methodisch immer wichtiger wird = Ende theaterpädagogischer Selbstgenügsamkeit und Bescheidenheit; die aber auch deshalb wichtiger wird, weil wir aus Gründen des enger werdenden finanziellen und politischen Rahmens andere Brot-Erwerbsquellen auf tun müssen!).

Im Schulunterricht ist allerhand zu tun; Projekt- und Problemorientierung, Kommunikationsorientierung sind Stichworte, die TheaterpädagogInnen aufgreifen müssen, um in verschiedene unterrichtliche und außerunterrichtliche Prozesse einzusteigen. Sinnlichkeit muß geübt werden, Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen kommt der Wirklichkeit sowohl der Unterrichtsstoffe wie der Welt des Schülerlebens näher. *Burghart Schmidt* legt ein ruhiges und genaues Buch zum „Kinderphilosophieren“ (ISBN 3-901190-27-9) vor, in dem er den Kindern – mit Luther gesprochen – aufs Maul geschaut hat: wie entwickeln sie ihr Denken in lebendiger Sprache? Schmidt nimmt selbst beobachtete oder initiierte alltagsweltliche Situationen auf: Kinder sind ihm Dialogpartner auf der Bühne des Lebens. Darsteller ohne Bühne sind sie, alltägliche RollenspielerInnen. *Günter Langer* weiß das zu nutzen für *Anleitungen zum Rollenspiel im Unterricht* (ISBN 3-264-83006-X). Vorsichtig geht er an das heran, was aufmerksame Lehrerinnen und Lehrer als BegleiterInnen von kindlicher Sozialisation, was ja ein Rollenlernen ist, immer schon gemacht haben. *Günter Langer*, Schauspieler, Regisseur und Seminarleiter der Lehrerfortbildung, weiß, wovon er spricht, kann den großen theatergeschichtlichen und philosophischen Bogen schlagen und in die Schulklassensituation, wie sie ist und anders sein könnte, einführen (mit Übungen zur Interaktion und Sensibilisierung bis hin zur Text-Arbeit).

Das 12. Symposium Deutschdidaktik in Siegen vom 28. 9. – 1. 10. 1998 steht unter dem Titel „Germanistik studieren – Deutschlernen? Konzepte der Ausbildung“, und es hat interessanter- und löblicher Weise eine Sektion „Spiel und Theater in der Deutschlehrerausbildung“. Neben *Hans Hoppe* ist *Jürgen Belgrad* (Autor der *KORRESPONDENZEN* in Heft 27) Leiter dieser Arbeitsgruppe. Von *J. Belgrad* liegt ein Sammelband zur *Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters: TheaterSpiel* (ISBN 3-87116-896-3) vor, und zusammen mit *Hartmut Melenk* gab er einen anregenden Band *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben* heraus (ISBN 3-87116-492-5). Beide verdienstvollen Publikationen lassen hoffen! Hier werden nicht Kunst und Ästhetik verges-

sen, hier wird das Soziale wie selbstverständlich beachtet, hier wird Berufs- und Fachgeschichte lebendig, hier wird Eigentätigkeit von Menschen (die nicht schlicht aufs SchülerInnen-Dasein reduziert werden) als das Selbstverständliche (aber manchmal schwer zu Machende) verstanden!

Will man/frau den Schulraum zum Theater – also: Schauplatz – machen, dann kann es wahrlich nicht schaden, wenn schon (oder: endlich!) in der Hochschul-ausbildung damit angefangen wird – das meint auch *Margret Bülow-Schramm* mit ihren Ko-AutorInnen in *Theater mit der Lehre? Theater in die Lehre!* (ISSN 0948-1699). „Über den Nutzen von Inszenierungen in der Hochschule“ – so der Untertitel – sind sich die

SchreiberInnen, die alle über Lehrerfahrungen verfügen, einig. Fächer, Themen, Seminar- und Hochschulstrukturen und -rituale können sich auflösen, indem sie sich als Kommunikationsfelder mit offenem Horizont rekonstruieren. Hochschulen wären dann keine Versicherungsanstalten fürs Richtige und gegen das Falsche, sondern kritische, dialogische Einrichtungen – also wissenschaftliche & theatrale. Daß sich sogar solch museale Einrichtungen wie Museen theatral-kommunikative (Re-)Animation leisten, geht unter anderem hervor aus den schönpraktischen Büchern von *Cremer/Drechsler/Mischon/Spall: Fenster zur Kunst. Ideen für kreative Museumsbesuche* (ISBN 3-928878-32-8) und *Gößwald/Klages: Stadtkultur im Museum. Ein Haus in Europa. Amsterdam. Berlin. Budapest* (ISBN 3-8100-1946-1). Hier tun sich kreative Felder für Theaterleute (als Pädagogen, Spieler, Arrangeure, Kooperationspartner, als Kommentatoren, als theatrale Rechercheure/Spurensucher und -darsteller, als Forscher usw.) auf. Es gibt ja schon (in Berlin) eine Veranstaltungssreihe der verschiedenen Museen mit dem Titel „Schauplatz Museum“: Da verfransen sich die Künste, Medien und Zeigeformen – Schauplatz, das könnte man mit Theater übersetzen ...

Spielplatz (ISBN 3-88661-180-9), das ist seit 10 Jahren das Codewort für die Sammlung von Theaterstücken für Kinder: Man muß nicht jedes Stück/Thema selber erfinden. Arbeitsteilung hat ihr Gutes. Es gibt AutorInnen – und manchmal auch Verlage, die sich dauerhaft engagieren, hier ist es der Verlag der Autoren. Also: *Spielplatz* liefert Texte, die Kindern von Theaterspielern vorgespielt werden können, die aber auch geeignet sind, von Kindern gespielt zu werden – mit Hilfe der Berufsgruppe der Theaterpädagogen in schulischen AGs, in Jugendclubs an Theatern, in Freien Gruppen oder gar im Stadt-Staats-Theater. Wer in der Versorgung mit Texten auf dem laufenden bleiben will,



Lesefrüchte (für TheaterpädagogInnen) vom Baum geschüttelt

der abonniere den Spielplatz (*Verlag der Autoren*, Postfach 111 963, 60327 Frankfurt am Main).

Christel Hoffmann vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland leitet einen handbuchartigen Sammelband *Das andere Publikum. Deutsches Kinder- und Jugendtheater* (ISBN 3-89487-263-2) ein und sagt's richtig: „Unsere heutigen Bemühungen, zwischen dem Theater und den heranwachsenden Menschen ein *lebendiges* (Hervorhebung von mir) Verhältnis zu behaupten und weiter auszugestalten, verlaufen auf zwei Ebenen, die beide gleichermaßen gebraucht werden: zum einen das theatralische oder darstellende Spiel der Kinder selbst, das nur scheinbar naiv oder voraussetzungslos ist, sondern durchaus Formen und Methoden überlieferter Art benutzt; zum anderen das Theater, das von Künstlern für ein junges Publikum gemacht wird“ (S. 11f.). Also: Wir arbeiten nicht voraussetzungslos (weder bei den Kindern/Jugendlichen noch bei uns als TheaterpädagogInnen) – und müssen doch im ganz unmittelbaren Tätigwerden manchmal so tun, als begännen wir ganz frisch. Ein schönes, dialektisches Arbeitsfeld ist die Theaterpädagogik...

... und ein humoriges kann es sogar in Psychotherapie, Beratung und Supervision sein, das zeigen konzeptionell und fallorientiert Neumann und Peters in ihrem Buch *Als der Zahnarzt Zähne zeigte ... Humor, Kreativität und therapeutisches Theater* (ISBN 3-8080-0377-4), das sie übrigens Rogers und Chaplin widmen. Ein Buch für die Erwachsenenbildung (aber nicht nur). Reiner Steinweg hat zusammen mit Eva Maringer (beide in der *KORRESPONDENZEN* vertreten) ein dem Alltag und dem systematischen Wissen abgelauchte Untersuchung vorgelegt: *Konstruktive Haltungen in institutionellen Konflikten und Verhaltensweisen*. Erfahrungen, Begriffe, Fähigkeiten (ISSN 0949-6858) – ein Buch, das uns (TheaterpädagogInnen und anderen) Hintergrundwissen und Material liefert und das wohl nicht entstanden wäre, wenn beide nicht auch theaterpädagogisch (durch Praxis und Theorie) sensibilisiert wären (vgl. auch Steinwegs Arbeit in den 2 Bänden *Gewalt in der Stadt* – ISBN 3-929440-24-5 – und *Stadt ohne Gewalt* – ISBN 3-929440-20-2 -). Gewalt, Konflikte: Grundmaterial fürs Theater und Handlungsfelder der Pädagogik. Makaber ist ein theaterpädagogisches Operationsfeld (gewesen?), das im 2. Weltkrieg beackert wurde: *FrontPuppenTheater. Puppenspieler im Kriegsgeschehen* (ISBN 3-88520-635-8) auf nationalsozialistischer und sowjetrussischer Seite. Unbekanntes wurde hier herausgeholt und in einer Ausstellung im Puppentheater-Museum Berlin zusammengetragen. Hoffentlich kann die Ausstellung auch andernorts gezeigt werden: Auch ein Stück Berufsgeschichte!

Ja, die Politik! Sie ist nicht nur Hintergrund oder Rahmen unseres Tuns. Nein, sie mischt sich ein und sie tritt auch als Kunst und Pädagogik auf, kann Rolle und Gewänder wechseln (auch in dieser Hinsicht etwas für Theaterleute). Handbücher zu solchen Gegenstandsfeldern erleichtern unsere Arbeit. Drei will ich an dieser Stelle empfehlen: *Claußen/Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation* (ISBN 3-8100-1103-7) = ein problem- und handlungsfelderbezogenes Handbuch, das wohl fast nichts ausläßt und obendrein weiterführende Literatur sowie

ein Sachregister aufweist. – *Heinrich/Schulz zur Wiesch (Hrsg.): Wörterbuch der Mikropolitik* (ISBN 3-8100-2013-3): Da wird in die Nischen des Politischen oder dessen, was auch politisch ist, geleuchtet. Ich will nicht verhehlen, daß ich mit einem Kollegen (Günther Wahrheit) für dieses Wörterbuch einen Beitrag zum „Büro als Bühne“ geschrieben habe (ich führe das nicht bloß an, weil ich eitel bin; nein, auch um zu zeigen, was man unerwartet dort findet). – *Claußen/Wellie (Hrsg.): Bewältigungen. Politik und politische Bildung im vereinigten Deutschland* (ISBN 3-926952-73-3): Ein Grundlagenbuch fürs Arbeiten in und an der Politischen Kultur – seine AutorInnen aus Ost und West liefern Bedingungsanalysen und ziehen Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung. Alle eben skizzierten Bücher sollten in Fach-Bibliotheken aufgenommen werden – auch in die unseren des Faches der Theaterpädagogik. In diesen gesellschaftspädagogischem Kontext gehört eine Zeitschrift, die immer wieder theaterpädagogische Beiträge bringt: *Zeitschrift für befreiende Pädagogik* (ISSN 0945-6457): Sie ist dem Pädagogen Paulo Freire und seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ verpflichtet – und da liegt es nahe, sich an Augusto Boal's „Theater der Unterdrückten“ zu erinnern. Die Zeitschrift macht das: kompetent, exemplarisch und organisierend (Dank an den Theaterpädagogen Fritz Letsch!).

Vor 100 Jahren wurde ein anderer Befreiungspädagoge geboren, auch eine Art Theaterpädagoge: Bertolt Brecht – der sich auch auf hohem Niveau irren konnte ... Diese Zeitschrift *KORRESPONDENZEN* wurde 1985 begründet, um den großen Impuls, den Brecht der Theaterpädagogik durch seine Lehrstücke (als Spielangebote zum gemeinsamen und probenden Lernen, als „learning plays“) gab, zu stützen. Aus diesen Schuhen ist diese Zeitschrift für Theaterpädagogik herausgewachsen. Und der „arme bb“? *I'm still here! Ich bin noch da* – so der Titel des *Brecht-Jahrbuches 22* (ISBN 0-9623206-9-2) mit Beiträgen zur Pädagogik, zu Stanislawski und Brecht, mit Gesprächen und Materialien zur Biographie, mit Beiträgen zu Stücken, mit Fundsachen, auch zu Musik und Lyrik bei Brecht. Das Brechtsche halbe Jahrhundert (er starb schon 1956, 58jährig, hat also kein Alterswerk hinterlassen) dokumentiert im Detail die *Brecht-Chronik 1898 – 1956* von Werner Hecht: ein Buch der Geschichte, gesehen durch die Wahrnehmung Brechts und seiner Zeitgenossen auf 1.315 Seiten! Welch eine Fülle! Welch ein Fleiß des Rechercheurs Werner Hecht! Gut brauchbar für die dramaturgische Arbeit von TheaterpädagogInnen. Die neue *Berliner und Frankfurter Ausgabe Brechts* (auch dort ist Hecht Mit-Herausgeber) ist in diesem Frühjahr abgeschlossen worden. Wann kommt die Taschenbuchausgabe? Altes von Brecht erscheint neu kommentiert, auch korrigiert in den Textzusammenstellungen, die chronologische Anordnung zeigt den produzierenden Autor: die neue Ausgabe als eine andere Form der Chronik. Daß es Brecht nicht nur mit seinen Geliebten trieb, zeigt die Fülle seines Werks von der Lyrik über die Theorie, die Stücke und die Regiearbeit. *Sabine Kebir* legt nach ihrem noch 1987 in der DDR erschienenen Buch *Ein akzeptabler Mann? Streit um Bertolt Brechts Partnerbeziehungen* (jetzt in neuer Auflage – ISBN 3-7466-8028-X) eine Modell-Analyse zu Elisabeth Hauptmann, der Mitarbeiterin Brechts, vor: *Ich fragte nicht nach meinem Anteil* (ISBN 3-351-02462-2),

Lesefrüchte (für TheaterpädagogInnen) vom Baum geschüttelt

in der sie Filmmaterial von 1972, Interview/Tagebuch usw. von E. Hauptmann auswertete (zum Teil zum erstenmal geschah das). Materialreich wird die Kultur der Kollektivarbeit im Künstlerischen deutlich – etwas, was die Malwerkstätten von Rubens ebenso kannten, wie amerikanische und russische Autorenkollektive der zwanziger Jahre und später versuchten – und die Produktionsform Theater ist nun wahrlich etwas Kollektives, bei dem Brecht dachte, die jeweils beteiligten Künste/Künstler in ihrem Eigenrecht zu belassen. Übrigens: Regisseure (damals Assistenten) der sog. ersten Stunde, die mit Brecht zusammenarbeiteten, wehrten sich dagegen, wenn Brecht sie als Mitarbeiter öffentlich nannte (so jedenfalls immer wieder Benno Besson, Egon Monk, Peter Palitzsch). Jemand wie Brecht, der Teil einer sich bildenden Mediengesellschaft war und sein wollte (vgl. Dieter Wührles Untersuchung über Bertolt Brechts medienästhetische Versuche von 1988!), produzierte natürlich anders als ein Autor, der sich davon fernhalten wollte – auch KünstlerInnen, die sich mit dem Medium Film befaßten (Brecht gehörte dazu), schafften anders: das (industrielle) Verfahren verlangt auch Neues vom Künstler – man schaue sich *Sergej Eisenstein* („Panzerkreuzer Potemkin“) an; Texte, Dokumente und Briefe in dem Band *Eisenstein und Deutschland* (ISBN 3-89487-304-3) zeugen davon, besonders in unserem Zusammenhang Hans-Christian von Herrmann: Eine Anordnung von Schlagbolzen – Brechts und Eisensteins ästhetische Arsenal (S. 157ff.). In die literarische Werkstatt führt auch der *Katalog zur Ausstellung in der Akademie der Künste: 22 Versuche, eine Arbeit zu beschreiben – Notizen aus der Arbeit und zur Selbstverständigung Brechts* (zusammengestellt und kommentiert von Erdmut Wizsila) – alles schön kleinteilig, gewissermaßen aus der Küche eines Autors, was ja eigentlich soviel wie „Selbstler“ heißt – nur liebte Brecht das Wort vom Stückeschreiber (eine Dienstleistung?) mehr ...

Gerade für die von Brecht begründete Tradition der Lehrstücke in Praxis und Konzeption wurde der Blick nach Ost-Asien gerichtet und manche Lyrik gemahnte an einen chinesischen Brecht. Nun ist *Antony Tatlow* (früher Hongkong, jetzt Dublin) im Verbund mit dem Literaturforum im Brecht-Haus (die dort gezeigte Ausstellung steht unter der Obhut von Inge Gellert) den ost-asiatischen Denk- und Zeigeformen bei Brecht näher nachgegangen: er liefert uns eine neue, spannende Lesart Brechts – Formen sog. wilden Denkens, Spiel mit Identitäten, Aufnahme chinesischer oder japanischer Motive (thematisch oder metaphorisch) usw. werden sichtbar gemacht, werden durch eine offene Hermeneutik erschlossen. Schön ist das Buch dazu (reich bebildert und grafisch (an-)sprechend): *Brechts Ost Asien. Eine Begegnung* (ISBN 3-932529-18-9).

In Augsburg, das ist nicht China, begann der Autor Brecht – mit der Erstellung einer Schülerzeitung! Nur 7 Hefte erschienen 1913/14. Zufälligerweise blieben alle Hefte erhalten und wurden vorzüglich und zugleich hübsch herausgegeben (mit einer faksimilierten Ausgabe von Heft 4 als Beilage) unter dem Titel *Bertolt*

Brechts DIE ERNTE. Die Augsburger Schülerzeitschrift und ihr wichtigster Autor (Maro Verlag Augsburg 1997) herausgebracht. Ein Beitrag zur publizistischen Schüler-Kultur – auch nützlich zur Hinführung an einen Autor in der Schule.

Zum Schluß ein Sprung in die Jetzt-Zeit – Hinweis auf einen Autor, der Hörspiele, Features und Stücke fürs Puppentheater schreibt – und Gedichte: *Matthias Brand*. Sparsamer Ton bei den Gedichten:

Der Tod
ist die größte
Unverschämtheit des Lebens

Aber
dauerten wir unendlich
bliebe alles
beim alten

(aus: *Die Abwesenheit und Die Rückkehr. Gedichtzyklus* – ISBN 3-9803612-1-7) – da schrieb sich Brecht anders Mut zu: „Dauerten wir unendlich/So wandelte sich alles“. Erzählungen und Geschichten gibt's ebenfalls von *Matthias Brand*: *See Traum Gelächter* (ISBN 3-9803612-7-6). Szenen, auch skurrile, absurde, werden dringlich-deutlich beschrieben/gezeigt – da ich hier zur Theaterarbeit schreibe, will ich akzentuieren, daß seine Texte zum spielerischen Zeigen anregen, auch Impulse für Theater-Spiel-Gruppen sind/sein können (aber sie sind natürlich mehr und klarerweise etwas zur Lektüre!). Man nehme nur mal die Brandsche „Straßenszene“ aus seiner absurd-realistischen Erzählung „Die Kiste“: „Gleich als er nach einem guten Frühstück aus der Tür seines Wohnhauses trat, sah er mitten auf der Straßenstraße selbst in einer dort anscheinend festgeklebten Holzkiste sitzen, umringt von aufgeregten Menschen ...“ – und das Spiel mit dem Wer-bin-Ich kann beginnen ...

Zum Schluß eine Selbstanzeige: Etwa zeitgleich mit diesem Heft der *KORRESPONDENZEN* wird erscheinen: der längst angekündigte Sammelband von *Vaßen/Koch/Naumann: KörperTheaterErfahrung* (ISBN 3-86099-150-7), bei dem die Herausgeber davon ausgehen, daß Theater zwischen Körper und Erfahrung vermittelt. Belege dazu liefern Autorinnen und Autoren – allesamt Praktiker und Theoretiker –, die z.T. aus *KORRESPONDENZEN* bekannt sind (eine ausführliche Besprechung folgt).

(Um die Flüssigkeit des Lesens nicht zu stören, wurde statt exakter bibliographischer Angaben die ISBN-Buchnummer angegeben; kursiv gesetzt wurden die jeweiligen AutorInnen und Buchtitel in diesem Rezensionen-Essay.)

Anschrift des Verfassers:

Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Peter Simhandl: Theatergeschichte in einem Band

Marianne Streisand

Der Autor hat sich ein wirklich ehrgeiziges und mutiges Projekt vorgenommen. Er legt einen Überblick über die Theatergeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart vor. Das heißt, er hat ungefähr 2500 Jahre Geschichte einer künstlerischen Institution zu beschreiben: angefangen von jenem Zeitpunkt, von dem sich in der Theatergeschichtsschreibung eingebürgert hat, erstmals von einem bewußt organisierten und institutionalisierten „Theater“ zu sprechen (nämlich mit den Aufführungen innerhalb der religiösen Feste der attischen Polisdemokratie um 500 v.u.Z.) bis hin zum Theater unserer Gegenwart am Ende des zweiten Jahrtausends, wo Simhandl – sicherlich zu Recht – mit Robert Wilsons „Bildtheater“ das vorerst letzte Kapitel seines Buches setzt. Dabei steht zwar – folgerichtig bei einem deutschsprachigen Theaterhistoriker, der zunächst auch für ein deutschsprachiges Lesepublikum schreibt – das deutsche Theater und auch Drama im Zentrum der Darstellung. Aber Simhandl beschränkt sich keinesfalls auf diesen „eigenen“ Blick und sieht Theater mitnichten nur als eine Aufführungsstätte für literarische Texte. Die „Wurzeln“ des Theaters etwa in den mimetischen Darstellungen der magischen Jagdzeremonien, das Theater des Fernen Ostens (indisches und indonesisches Tanztheater, Peking-Oper, japanisches Nô; Kabuki, Bunraku etc.) kommen ebenso zur Sprache wie Commedia dell'arte, das spanische „Goldene Zeitalter“ mit Lope de Vega und Calderon, die mittelalterlichen szenischen Rituale zu religiösen Anlässen (etwa Passions- und Fastnachtspiele), das französische klassizistische Theater und – selbstredend – das elisabethanische Theater mit Shakespeare an der Spitze.

Der Autor teilt die zweitausendjährige Theatergeschichte ein in vier große Kapitel: 1. das Theater von den Ursprüngen bis zum Barock; 2. das Theater des Bürgerlichen Zeitalters, beginnend mit der aufklärerischen Bewegung; 3. das Theater des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum und schließlich 4. das Theater der Avantgarde. Gegen diese Gliederung kann man ohne weiteres Einwände erheben, aber Simhandl schreibt selbst dazu sehr treffend: „Wie jeder Epochen-Gliederung kann auch der hier vorgenommenen mit triftigen Argumenten widersprochen werden, zumal ihre Kategorien unterschiedlicher Herkunft sind. Wie für das Kind ist für den Wissenschaftler ‚die Schachtel ein Lieblingspielzeug‘ (Egon Friedell); die Fülle der Erscheinungen zu ordnen und historische Abläufe zu

gliedern, gehört aber zu seinen originären Aufgaben“ (S.9). Sein point of view ist dabei stets die Gegenwart. So macht er – um nur ein Beispiel zu nennen – im Kontext des griechischen Antike deutlich, welche ungeheure Wirkung die Werke bis in unsere Jetztzeit hinein haben und wie die beiden großen und völlig gegensätzlichen Theaterreformer des 20. Jahrhunderts, Brecht und Artaud, in den griechischen Tragödien Orientierungsmuster für ihre eigenen Projekte finden konnten.

Simhandl beschreibt den Kanon dessen, was in der uns bekannten und überlieferten Theatergeschichte prägend und wichtig ist. Und er beschreibt diesen Kanon so, daß er nicht nur sach- und fachkundig präsentiert und jeweils kurz in die geschichtlichen und geistesgeschichtlichen Hintergründe eingebettet wird, sondern auch in einer Weise, daß es über viele Seiten geradezu Spaß macht, seinen Ausführungen zu folgen. Er charakterisiert – und zwar teilweise auf knappstem Raum – die theaterhistorischen Phänomene mit einer Genauigkeit und Anschaulichkeit, daß sie mitunter plastisch vor Augen treten. Das gilt ebenso für Goethes Tätigkeit am Weimarer Theater, dessen Machtkonzentration und stilistischen Rückschritt gegenüber dem Hamburger Realismus er deutlich macht, wie für moderne Performance, Fluxus und Aktionskunst, wo er wichtige „events“ in Hergang und Intentionen bildhaft greifbar machen kann.

Wenn man über Theater schreibt, hat man es notwendigerweise mit ver-

schiedensten Dingen zu tun – zumindest damit: „Was“ wird „Wo“, „Wann“, „Wie“, „Warum“ und in welchem Bezug zum Zuschauer ins Bild gesetzt. Und es ist für mich tatsächlich beeindruckend festzustellen, daß Simhandl kaum eines der Spielorte, Spielweisen, Theaterleute, Dramen, Kommunikationssituationen und theatergeschichtlichen Ereignisse, die in diesem Zusammenhang wichtig sind und die ich in einem solchen Überblickswerk finden möchte, außer acht läßt. Um nur einige Namen zu nennen: ob Mnouchkine oder Schechner, Aristoteles oder Grotowski, Brook oder Barba, Brecht oder Maeterlinck, Mozart oder Laban, Müller oder Stanislawski, Lessing oder Meyerhold, Lenz oder Marivaux, Moliere oder Reinhardt, Piscator oder Racine, Artaud oder Tretjakow – alle sind vertreten. Natürlich kann man sogleich auch das übliche Spiel spielen und fragen: wer oder was fehlt? Doch da findet man vergleichsweise wenig. (Wobei ich, als ehemalige Studentin der Berliner Theaterwissenschaft, natürlich



Peter Simhandl: Theatergeschichte in einem Band

doch etwas zu nörgeln gefunden habe und afrikanische Kunsttheater- und theatrale Kommunikationsformen einklagen muß; Namen etwa wie Soyinka und Fugard oder auch – aus dem lateinamerikanischen Kontext – den an Brecht anknüpfenden, für theaterpädagogische Zwecke so wichtigen Augusto Boal.)

Der Autor läßt sich nicht explizit ein auf jene, zum Teil schwierigen theoretischen Debatten über die Gegenstände. Das kann man kritisieren, wenn man will. Ich will es nicht. Denn ich denke, es macht gerade den Mut dieses Projektes aus, zu einer Zeit, da im Zeichen der Theatralitätsdebatte im Grunde jeder alltägliche kommunikative Akt unter dem Stichwort „Theater“ bzw. „Theatralität“ diskutiert werden kann und muß, gerade das geschichtliche Material zu sichten und festzuhalten, das zweifelsohne die Institutionengeschichte entscheidend geprägt hat. Dabei umgeht er andererseits auch sich aufdrängende theoretische Differenzen nicht. So skizziert er etwa in nur wenigen Sätzen, wo hinsichtlich des Wirklichkeitsbezuges die entscheidenden Unterschiede zwischen „Performance“ und „Theater“ liegen (S.442). Überhaupt fand ich – neben all dem, was ich schon positiv hervorgehoben habe – den vierten großen

Teil des Buches, der das Theater der Avantgarde von den Reformmodellen um 1900 bis heute beschreibt, am beeindruckendsten. Denn Simhandl macht hier sowohl die Berührungs- und Übergangsflächen zwischen den verschiedenen Künsten und Medien als auch die notwendige Internationalität, in der bedeutendes Theater bis heute und heute wohl mehr denn je verankert ist, in überzeugender Weise deutlich.

Ein über 20 Buchseiten umfassendes, thematisch gegliedertes und Standardwerke wie neueste Publikationen aufführendes Literaturverzeichnis erhöht den Wert des Bandes noch. Also, kurz und (wirklich) gut: ein für Studenten, Theaterliebhaber und auch Theaterpraktiker sehr empfehlenswertes Buch. Schade nur, daß es so teuer ist. (Peter Simhandl: Theatergeschichte in einem Band Henschel Verlag Berlin 1996)

Anschrift der Verfasserin:

Hufelandstr. 26
10407 Berlin

Rollenarbeit – Pantomime. Zwei Buchhinweise

Ulrike Hentschel

Jürgen Weintz (vgl. KORRESPONDENZEN 23-25) hat eine umfangreiche Studie mit dem Titel „Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetik und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit“ vorgelegt. Er verortet darin die Arbeit an der Rolle gleichermaßen im Bereich ästhetischer und psychosozialer Erfahrungen. Rollenarbeit zeichnet sich durch eine spezifische „Intensität des identifikatorischen Prozesses“ aus. Als ein zentrales theaterpädagogisches Verfahren ist sie deshalb im besonderen Maße geeignet, sowohl die ästhetische als auch die soziale Dimension von Theaterpädagogik zu realisieren.

Der Autor, Leiter des Off-Theaters Düsseldorf/Neuss, belegt seine Thesen mit zahlreichen Beispielen aus der eigenen Praxis. Die Untersuchung erscheint 1998 im AFRA Verlag.

„Pädagogik der Pantomime. Die Mehrperspektivität eines Phänomens“ ist der Titel einer Untersuchung, die Frank Ulrich Nickel im Deutschen Studien Verlag Weinheim (1997) publiziert hat. Er leistet damit einen Beitrag zur theoretisch-praktischen Grundlegung der Pantomime und thematisiert dieses Phänomen unter den Perspektiven der Kommunikations- und Handlungstheorie und verschiedener theoretischer Ansätze aus Schauspiel und Pantomime. Unter theaterpädagogischen Gesichtspunkten wird das Verhältnis der Pan-

tomime zum Lernen, „zur Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung“ (S. 384) reflektiert.

Abschließend gibt der Verfasser, der selbst als Pantomime tätig ist, einen umfangreichen Einblick in die pädagogische und künstlerische Praxis der Pantomime. Im Anhang seines Buches befaßt er sich beispielhaft mit dem Thema „Komik und Pantomime“.

Anschrift der Verfasserin:

Apostel-Paulus-Str. 12
10825 Berlin

Die NOA NOA-Höredition veröffentlicht 1 MC zum 100. Geburtstag von Bertolt Brecht: Der kaukasische Kreidekreis (Szenenausschnitt der Münchner Kammer-spiele mit Ernie Wilhelmi) und Flüchtlingsgespräche (mit Hans-Christian Blech). Die Schauspielerin Ernie Wilhelmi war als Protagonistin der ersten Brechtinszenierungen nach dem Zweiten Weltkrieg auch unter seiner Regie langjähriges Mitglied der Münchner Kammerspiele.

Auslieferung: Ricophon Tonträgervertriebs GmbH, Postfach 1337, 63113 Dietzenbach

Fragmente und Fragen

Gerd Koch, Marianne Streisand

„Keine Eiszeit für Brecht“ – sondern: „Der Brechtsommer kommt“: So annoncierte das Brecht-Theater „Berliner Ensemble“ im Sommer 1997 unter anderem sein umfangreiches Sommerprogramm. Und ein auch theaterpädagogisch bedeutungsvoller „Knüller“ war dabei: Fast gleichzeitig mit der (z.T.) Erstveröffentlichung von Theater-Stück-Skizzen und -Fragmenten in Buchform (Bände 10.1 und 10.2 der Großen kommentierten Berliner und Frankfurter Ausgabe) wurden fast alle dieser Fingerübungen und mehr oder weniger Fragment gebliebenen Stücke und Szenen aufgeführt.

Kein fragmentarisches Marathon (oder doch eines?), sondern ein Marathon der Fragmente! Um ein Dutzend Aufführungen fanden – z.T. parallel – statt, so daß man auch nur einen fragmentarischen Eindruck gewinnen konnte.

Gerd Koch: Fragmente sind ja für theaterpädagogischen Umgang in mehrerlei Hinsicht interessant: a) sie können kurz sein, b) sie können widersprüchlich sein, c) sie können ruppig und unrein sein, d) sie können einen appellativen ‚Charakter‘ haben (etwa: hier muß weitergespielt werden!), e) Spekulation darüber kann angebracht sein, wie der Dichter sein Werk hätte wohl vollenden wollen, f) war das Fragmentarische gar die Absicht des Autors (Provokation)?!, g) vielleicht eine gesellschaftspolitische und/oder ästhetische Absicht: Such’ Dir selbst den Schluß ...! Usw.

Welche Fragmente Brechts habe ich auf dem Gelände und in den Räumen des „Berliner Ensembles“ gesehen und was sage ich als theaterpädagogisch Tätiger dazu?

1. Ich sage gleich, was mir am meisten gelungen erschien von den Aufführungen, die ich sah: „Die Reisen des Glücksgotts“ in der Inszenierung von Maxim Dessau und Sigrid und Matthias Schella mit Mitgliedern des Chores der musikbezogenen Gesamtschule „Paul Dessau“ in Zeuthen, die schon mit einer außerordentlich gekonnten Aufführung des Brecht-Weillschen „Jasagers“ auffielen! In den etwa 7 Räumen des Fotolabors des Berliner Ensembles (einschließlich Treppenflur und Korridor) wurde dieses Fragment in verschiedenen musik-akustischen Studios durch Übertragung von dem einen Raum in den anderen realisiert. Welch eine zeitliche Genauigkeit und zugleich Präsenz (obwohl man sich nicht sah – jede/r in verschiedenen Räumen mit Text-Partikeln und/oder Musik-Instrumenten einschließlich der eingesetzten Stimme und der verfremdenden Elektronik). Und das Publikum? Wie in einem Wandelkonzert. Die Herausforderung, die im Fragmentarischen steckt, hier wurde sie aufgegriffen und zum ‚Stil‘-Prinzip. Langanhaltende Wirkung bei mir. Warum? Weil ich die Rezeption und das Maß an Zeit dafür bestimmen durfte! Und: Weil hier Schülerinnen und Schüler so konzentriert de-zentriert gearbeitet haben! Das Erstaunliche: Die Vereinzelung führte zu einer starken Kohäsion.
2. Das taten Kinder nicht weniger in einer ‚richtigen‘ Bühnenaufführung von Brechts „Ingwertopf“:

Sprache und Gestenraum von Kindern (nicht Kindlichkeit/Kindertümelei!) & ein Text & ein szenisches Arrangement von Brecht: Klarheit – Aufgeheittheit! „klern“ heißt im Jiddischen „denken“ – und das wurde hier vergnüglich dargestellt. „Hier endet das Fragment“ sagten die Jungen zum Schluß als ihre Hinzufügung. Das mußte wohl gesagt werden, denn dieses Stückchen könnte m.E. als ‚fertiges‘ Stück genommen werden: Ein Stück zur Verhaltensübung – auch ein Lehrer-Schüler-Spiel-Stück.

3. Eine kleine Installation fand ich, ohne sie genau zu beobachten: Texte aus dem Riesen-Opus, das Fragment blieb – aus dem Fatzter-Stoff – konnte man sich per kleiner Lautsprecher abrufen. Der Stoff/der Text als Tintenfisch mit vielen Armen. Immer wieder konnte man sich einen Arm/einen Strang mit Lautsprecher greifen und in den Fatzter-Text-Bauch hineinhören (gut; mein Bild mit dem Tintenfisch stimmt nicht so ganz ...!).
4. Fragment: „Der böse Baal der asoziale“. Hier bin ich befangen, weil ich mit dieser Fragmentensammlung seit Jahren in verschiedenen Arbeitszusammenhängen theaterpädagogisch arbeite (vgl. den Sammelband schon von 1984 (!): *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, herausgegeben von Gerd Koch, Reiner Steinweg und Florian Vaßen, beim Verlag vergriffen, Restexemplare bei den Herausgebern für DM 10,- für 303 Seiten mit zahlreichen Schwarzweiß-Fotos). Ich sag’s gleich: Enttäuschend war’s, was da auf die Bühne gebracht wurde! Der Typus Baal ist in diesen Fragmenten vom „Bösen Baal dem asozialen“ etwas chameleonhaftes (d.h. immer wieder) Anderes auch als im Brechtschen Frühwerk: Also nicht nur der, der „im weißen Mutterschoße aufwuchs“, sondern einer, der auftaucht als Gast, Hure, Richter, Kaufmann, Soldat, Demagoge usw. in immer neuen Situationen – sich sein eigenes/fremdes ‚Baalinsien‘ schaffend. Auch „als Paßbeamter“ tritt er auf: „Eine Frau kämpft um das Leben ihres Bruders. Der Beamte erfüllt sämtliche Formalitäten. Eile ist alles. (Kanonendonner, Uhr)“. Aus solcher Skizze läßt sich doch einiges machen. Versäumte Chance. Schade. – Aber: Ich habe nur ein Drittel der Fragmente-Aufführungen gesehen. Eine Kollegin von der Humboldt-Universität, Marianne Streisand, sah andere Proben aufs Exempel. Ich frage sie nach ihren Eindrücken:

Marianne Streisand: Ich sah – unter anderem – Schlingensiefs Inszenierung des Brecht-Fragments „Die letzten Wochen der Rosa Luxemburg“. Alle wollten diesen Teil des Spektakels sehen, das den Abschluß bildete. Das Parkett des großen Hauses des BE war überfüllt – zumal an diesem letzten Abend der gesamten Fragmente-Woche, an dem ich dabei war. Schlingensiefel galt als der absolute Tip. In der kurz davor laufenden Produktion der von uns so sehr geschätzten Texte vom „Bösen Baal dem asozialen“ – über sie hat Gerd Koch berichtet – mußte die Regisseurin sogar ansagen, daß die Vorstellung im Hauptsaal des Hauses erst nach Beendigung

dieser Arbeit beginnt – wahrscheinlich hatte man erlebt, daß die Zuschauer mitten in der Aufführung rausrennen, um den Part zu sehen. Der Kritiker der „Berliner Zeitung“ hatte sogar geschrieben: „Im Rahmen der viereinhalb Stunden Brechtzeit, die obige Zuschauer auf das Doppelte ausdehnen können, entschädigen vierzig Minuten mit Christoph Schlingensiefel für manches Mühsal.“ (Roland Koberg, Berliner Zeitung vom 30.6.97). Also: gespannte Erwartung.

Am Schluß – wenigstens auf meiner Seite, die Angelegenheit ist diskutabel – großes Entsetzen. Nicht über das ästhetische Angebot. Das war durchaus akzeptabel, zum Teil auch wirklich witzig in seinem NICHTS – ein ständiger Balanceakt zwischen Wirklichkeit und Kunst, Wahrem und Eingebildetem, Komik und Tragik. Das Entsetzliche kam später. Zunächst sitzen zwei Leute, ein Dicker und ein Dünnere, die garantiert nicht Theater spielen können, auf der Vorbühne vor geschlossenem Vorhang und reden irgendwas. Keiner versteht sie, keiner kommt auf die Idee, daß hier „Kunst“ gemacht werden soll. Das sind keine Schauspieler, das sind die sogenannten „ganz normalen Leute“. Vielleicht sollen sie das „Volk“ verkörpern und eine Anspielung auf den alten DDR-Slogan „Die Kunst dem Volke“, auf die Arbeiterfestspiele oder den Bitterfelder Weg („Greif zur Feder, Kumpel“) darstellen. Na gut, kann man ja machen. Später „spielen“ sie das Brecht-Fragment über Rosa Luxemburg in einer Puppenbühne, die komischerweise das Berliner Ensemble noch einmal im Kleinen darstellt – oder besser, sie spielen es nicht, sondern nehmen nur die Posen der Kunst-Macher ein. Sie bemühen sich gar nicht erst um schauspielerisches Können noch um theatrales „Sprechen“. Einer von beiden, der Dicke, heißt auch noch Brecht (mit Vornamen allerdings: Walter) und hat einen Sprachfehler. Der andere, der Dünne, soll mit der berühmten schwarzen Kassengestell-Brille wohl eine Heiner-Müller-Parodie vorstellen. Na ja, kann man ja auch noch lustig finden. Nachher gibt es noch Tanz nach Diskomusik unter Diskokugel auf der Hauptbühne. Das Publikum klatscht (blöderweise) auch noch mit. Das alles erzählt, daß man mit dem „Rosa Luxemburg“-Fragment nicht mehr viel anfangen kann oder wenigstens nur noch, was hier zu sehen ist: das ist die Vorstellung des „leeren Lochs“. Ja, denke ich, das ist ja immerhin eine Haltung zum Text – schließlich muß man sie nicht teilen. Es ist dies schließlich ein Grundsatz theaterpädagogischer Arbeit.

Dazwischen aber tritt der Herr Schlingensiefel persönlich auf. Als Schlingensiefel sagt er mal ein paar Wahrheiten, die schon lange gesagt werden mußten. Immer auf der Grenze zwischen Meinung und Blödsinn. Sätze wie „In jedem Kubikmeter Luft ist ein Molekül und das Molekül ist Gott“ haben schon was. Wenigstens weiß man nicht, ob man lachen darf. Einige lachen. Publikumsverunsicherung. Dann geht er die Brecht-Erbin Barbara Brecht-Schall, die heute irgendwo im dunklen Zuschauerraum sitzt, direkt an: Wie sie sich als Zensorin gegenüber dem Theater hinsichtlich der Aufführungserlaubnis von „Papas“ Texten aufspielen könne. O.K., denke ich. Dann holt er Martin Wuttke, Margita Broich, Volker Spengler, Ruth Glöss und den Mit-Intendanten Carl Hegemann auf die Bühne; sie alle erscheinen in Kostümen, in denen man sie kennt. Die Schauspieler treten in ihren Rollen aus ihren Rollen, sie stehen hier

Fragmente und Fragen

als Dokumente ihrer selbst. Denn Schlingensiefel sagt mal kräftig was zu einer verfehlten und feigen Berliner Kulturpolitik. Recht hat er – wieso verlassen schließlich so hervorragende Schauspieler und Schauspielerinnen wie Wuttke, Broich und Spengler Berlin und das BE! Dann geschieht das Entsetzliche. Ein Zuschauer wagte es zu widersprechen. Das konnte der aggressive Herr Regisseur nun aber gar nicht vertragen. Zuerst beschimpfte er den Zuschauer, der sei gewiß auch so ein Verwaltungsbeamter. Der Zuschauer wagte es, noch einmal zu widersprechen, weil er tatsächlich kein solcher war. Da verließ Herr Schlingensiefel die hellerleuchtete Bühne, packte den Zuschauer am Kragen, zerrte ihn von seinem Sitz hoch und versuchte, ihn mit Schubsen, Schlägen und Stoßen aus dem Zuschauerraum zu schmeißen. „Du verläßt sofort das Theater. Dich will ich hier nicht haben“, so ungefähr seine Worte. Immer die Macht und die Autorität des Darstellers und Regisseurs dabei hinter sich. Zum Glück wehrte sich der Zuschauer, und Schlingensiefel schaffte es nicht, ihn rauszudrängen. Das Publikum – ich auch – war (blöderweise) paralysiert; die Stars auf der Bühne ebenso. Hegemann, als Mitintendant, versuchte eine schüchterne Entschuldigung „Im Namen des Hauses...“. Er ertete darauf aus dem Zuschauerraum ein „Halt's Maul, Hegemann, Du bist auch so eine feige Sau.“ Da war die Auseinandersetzung ins Publikum getragen worden, mit Namen und Adresse, wie es sich Brecht und Müller immer gewünscht hatten. Dem kann man ja wieder zustimmen. Was – zumindest ich – entsetzlich fand, war die Gewalt gegen Andersdenkende, die der Herr Schlingensiefel hier an den Tag legte und die man nun also auch im Theater erleben durfte. Das hat, finde ich, weder mit Brecht und noch mit Rosa Luxemburg noch mit Performance zu tun. Das ist einfach nur ein kleiner, mieser Macht-Mißbrauch – und zwar von oben nach unten. Wer das Licht und die Bühne und Institution im vollbesetzten Theater hinter sich hat, der hat nun einmal die Macht. Und die Frage ist: Wie geht man mit Macht um. Wenn Schauspieler oder Regisseure anfangen, jene Zuschauer aus dem Theater zu prüfen, die nicht ihrer Meinung sind, hört (wenigstens bei mir) der Spaß auf! Man muß ja im Fall von Theater nicht gleich von der „Stätte der Unterhaltung“ ausgehen, wie Brecht es im „Kleinen Organon“ tat. Vielleicht aber wenigstens als eine Stätte von Demokratie.

Man kann die Sache natürlich auch anders sehen. In dem Brecht-Fragment „Der böse Baal der soziale und die zwei Mäntel“ sagt Baal am Schluß, nachdem er im Besitz der zwei Mäntel, des Stuhles und der Unterwerfung vom „armen“ Josef bleibt: „Josef du warst einer der zum Erfrieren bestimmt war“. In dem Fragment „Strafe in der Vorstadt“ nimmt Lupu, auf Anregung Baals, dem kleinen bestohlenen Jungen auch noch den zweiten Groschen weg. Es geht in den Brecht-Fragmenten um Macht und um Gewalt. Heiner Müller sagte 1989 in einem Interview, das Frank Raddatz mit ihm führte:

Müller: [...] Einfach ein leerer Vollzug. Die Theater sind eben da, wie ein leeres Loch, das gefüllt werden muß. Man hat Angst, daß das Loch sichtbar wird. Nur aus diesem horror vacui laufen die Spielpläne weiter, läuft der ganze Betrieb weiter.

Raddatz: Als gesellschaftlicher Luxus, bei dem die Leute draußen bleiben. Ist das nicht ein sehr gebrochener

Fragmente und Fragen

Genuß, wie der, im Nobelrestaurant zu sitzen und vor der Tür die Penner zu sehen?

Müller: Obwohl, wenn man im Bild bleibt, es wirklich ein revolutionärer Akt wäre, wenn die Leute daraus Genuß beziehen würden, daß Leute draußen sitzen, die nichts zu fressen haben. Wenn die Leute sich das voll bewußt machen würden, wäre das ein revolutionärer Akt. Dann gäbe es irgendwann den Schatten einer Chance, daß diese Penner allmählich so sauer werden, daß sie etwas tun. Das erste Gebot des Marxismus lautet: „Ein Sozialist gibt keine Almosen.“ Im Gegenteil: Ein Sozialist sollte demjenigen, der hungert, seinen Hunger bewußt machen, indem er ihm vorißt und ihm nichts abgibt.

Raddatz: Das ist ja auch die Lehre von Lupu und Baal in Brechts Lehrstücken.

[In: Trans Atlantik 1989]

Die Zuschauerprügel im BE – ein Lehrstück? Die Zuschauer als diejenigen, die zum Rausschmeißen

bestimmt sind, weil sie sich nicht wehren gegen das sichtbare „leere Loch“ Theater? Vielleicht! *Entsetzlich* fand ich es trotzdem.

Oder man betrachtet die Sache unter dem Aspekt „*Mehr guten Sport*“, dann gründet sich, wie Brecht meint, unsere Hoffnung ja auf das Sportpublikum. Vielleicht sollte man künftig nur noch besser trainiert ins Theater gehen. In unserem Fall aber hätte den dürren Herrn Regisseur – ohne die Autorität der Bühne hinter sich – jeder Zuschauer, der einst mehr als eine Vier im Sportunterricht hatte, in einer Runde erledigt. Das ist dann aber auch kein „guter Sport“.

Anschriften der Verfasser:

Gerd Koch: Sieglindestr. 5
12159 Berlin

Marianne Streisand: Hufelandstr. 26
10407 Berlin

MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik Teil drei

Joachim Lucchesi

Hanns Eisler: Deutsche Sinfonie, Gewandhausorchester Leipzig, Lothar Zagrosek (DECCA 448 389-2)

Franz Schreker: Die Gezeichneten, DSO Berlin, Lothar Zagrosek (DECCA 444 442-2)

Erwin Schulhoff: Flammen, DSO Berlin, John Mauceri (DECCA 444 630-2)

Tanz Grotesk: mit Werken von Franz Schreker, Erwin Schulhoff, Paul Hindemith, Gewandhausorchester Leipzig, Lothar Zagrosek (DECCA 444 182-2)

Erwin Schulhoff: Concertos alla Jazz, Erwin Schulhoff Klavier (DECCA 444 819-2)

Es wird nicht untergehen. Jüdisch-Liturgische Gesänge aus Berlin. Edition BARBARossa EdBa 01317-2

Eisler/Brecht: Die Mutter, Kantate op. 25, Fassung für 2 Klaviere, Chor der Hochschule für Musik „Hanns Eisler“, Berlin, Fritz Höft, Edition BARBARossa, EdBa 01315-2

Dem Morgenrot entgegen. Hymnen, Edition BARBARossa, EdBa 01307-2

Brüder, zur Sonne, zur Freiheit. Verlag „pläne“ 88775

Ernst Busch: Tucholsky/Eisler, „Ist das von gestern?“ Verlag „pläne“ 88770

Edmund Meisel: Panzerkreuzer Potemkin, Orchestra della Svizzera Italiana,

Mark Andreas, edelcompany 0029062 EDL Musik in der DDR: Vol. 1-3, Berlin Classics, 0090692 BC, 0090702 BC, 0090712 BC

Hanns Eisler: Dokumente, Berlin Classics 0090582BC

Paul Dessau: Die Verurteilung des Lukullus, Orchesterwerke, Lieder, RSO Leipzig, Herbert Kegel, Paul Dessau, Günther Herbig, Berlin Classics 0090602BC

Gisela May: Brecht-Songs, Berlin Classics 2165-2

Alois Haba: Die Mutter, Prager Nationalorchester, Milan Maly, Supraphon 10 8258-2-612

Kaisers Konzertführer: TR-Verlagsunion 35013, 35015
Harenberg Konzertführer: Harenberg Verlag Dortmund 1996, 1055 S. sowie 12 CD-Edition

Harenberg Kammermusikführer: Harenberg Verlag Dortmund 1997, 1924 S. sowie 12 CD-Edition

Harenberg Schauspielführer: Harenberg Verlag Dortmund 1997, 1280 S. sowie 12 CD-Edition

Das kleine, in Berlin-Lichtenberg ansässige Label „Edition BARBARossa“ hat sich in verdienstvoller Weise auf die Re-Edition von Musikaufnahmen konzentriert, die das Angebot der etablierten Labels quasi „kontrapunktisch“ bereichern. Dazu gehört die CD „Es wird nicht untergehen. Jüdisch-liturgische Gesänge aus Berlin“, bei der es sich um seltene historische Schellack-Aufnahmen der Jahre 1909-1937 handelt, die akustischer Nachhall einer verschwundenen Welt sind. Es sind Gesänge von Kantoren und Chören ausschließlich Berliner Synagogen u. a. in der Oranienburger Straße, der Fasanenstraße, Lindenstraße, der Artilleriestraße und der Heidereutergasse. Komponisten wie der in der Großen Synagoge der Oranienburger Straße wirkende Kantor Louis Lewandowski, aber auch im nichtreligiösen Bereich vorwiegend Tätige wie Maurice Ravel sind auf der CD mit ritueller Musik vertreten. Diese Musik verschiedener jüdisch-religiöser Glaubensrichtungen

MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik Teil drei

und Traditionen läßt ahnen, welche Vielfalt an Gebetsgesängen im Berlin vor 1933 vorhanden war. Dank der Rettung der Aufnahmen durch wenige Sammler kann diese reiche Musikkultur zumindest zu einem kleinen Teil der Öffentlichkeit wieder zugänglich gemacht werden.

Zwei weitere CDs dieses Labels mit ebenfalls seltenen Tonaufnahmen erschienen unter dem Titel „Der Barrikadentauber. Ernst Busch in Originalaufnahmen aus den dreißiger Jahren“ sowie Brecht/Eislers Kantate „Die Mutter“. Diese Tondokumente (im Falle Ernst Buschs) stammen ebenfalls aus dem Privatarchiv eines Plattensammlers bzw. sind die Re-Edition einer längst nicht mehr erhältlichen DDR-LP aus den sechziger Jahren. (Zu erwähnen ist, daß die Eisler-Kantate in die gerade erschienene Eisler-Edition des Labels „Berlin Classics“ nicht mit aufgenommen wurde. Dort ist eine andere Interpretation der „Mutter“-Musik erschienen). Auch hier werden, wie im Falle der Synagogalgesänge, vor allem Aufnahmen der zwanziger und dreißiger Jahre wieder zugänglich gemacht. Mit der CD „Hymnen“, auf der sich neben den Nationalhymnen der DDR und der UdSSR auch internationale Kampflieder wie die „Warschawjanka“, „Bandiera rossa“ oder die „Der heilige Krieg“ befinden, ergänzt das von Jürgen Eger geführte Label sein beachtenswertes Schwerpunktprogramm zum Thema „Musik und Politik“. In diesem Kontext sind auch zwei im „pläne“-Verlag erschienene CDs hervorhebenswert: zum einen Aufnahmen mit Ernst Busch, der Tucholsky-Vertonungen Hanns Eislers singt und zum anderen die CD „Brüder, zur Sonne, zur Freiheit. Arbeitermusik der Weimarer Republik in Originalaufnahmen“. Als Rarität dürfte hier eine Aufnahme von 1931 gelten, in der Brecht als Sprecher und Eisler als Dirigent Ausschnitte aus dem von ihnen stammenden oratorischen Lehrstück „Die Maßnahme“ aufführen. Auch „Berlin Classics“ hat in den letzten Jahren und im Hinblick auf das erstarkende Interesse an vom Markt verschwundenen DDR-Musikproduktionen eine ganze Reihe musikhistorisch relevanter Aufnahmen wieder zugänglich gemacht. Dazu gehört die sehr informative und kenntnisreich zusammengestellte Reihe „Musik in der DDR“. Aus neun CDs bestehend, ist sie gattungsspezifisch dreiteilig geordnet (Musik für Orchester, Intrumentale Kammermusik, Vokalmusik). Frank Schneider schreibt zu der von ihm besorgten Auswahl: „Die Entscheidung für bestimmte Komponisten und Stücke unterlag mannigfaltigen Kriterien, objektiven wie subjektiven - insbesondere aber dem Bemühen um eine möglichst vielfältige Präsentation und nicht zuletzt dem Wunsch, das wahrscheinlich Beste, Charakteristischste und hoffentlich Wertbeständigste aus einer vierzigjährigen Musikgeschichte interessierten Hörern wieder zugänglich zu machen. Man darf schließlich annehmen, daß mit dem hinfalligen ‚alten‘ Staat nicht automatisch seine ehemals Neue Musik gleichermaßen veraltet ist, sondern daß ihre Kenntnis sich lohnt und sie Impulse geben kann“ (Begleitheft). Auch in anderen Projekten hat sich „Berlin Classics“ für Musik von DDR-Komponisten eingesetzt: so liegen endlich wieder Werke Paul Dessaus in Re-Editionen vor: Ein Schubert mit vier CDs enthält die Gesamtaufnahme der 1951 eine kulturpolitische Kontroverse auslösenden „Lukullus“-Oper sowie Orchesterwerke und Lieder des Komponisten. Gisela May ist auf einer weiteren CD mit Brecht-Songs von Eisler und

Dessau zu hören. Und schließlich werden auf 4 CDs „Musik und Gespräche von und mit Hanns Eisler“ dokumentiert, die vorwiegend aus den fünfziger Jahren stammen und einen erstaunlichen Einblick in die künstlerischen Positionen eines der interessantesten Komponisten unseres Jahrhunderts geben. Als filmmusikalische Rarität aus den zwanziger Jahren hat „Berlin Classics“ eine Doppel-CD mit Edmund Meisels Musik zu einem der berühmtesten Filme der Geschichte herausgebracht: Eisensteins „Panzerkreuzer Potemkin“, der im April 1926 in Berlin mit riesigem Erfolg erstaufgeführt wurde. Diese CD erhielt als Auszeichnung den „Preis der Deutschen Schallplattenkritik“. Schon im ersten Teil der Rezensionsfolge (s. *KORRESPONDENZEN*, Heft 23-25) ist auf das Projekt „Entartete Musik“ des Labels DECCA verwiesen worden. Nun sind in dieser Reihe inzwischen weitere Aufnahmen erschienen, so Eislers „Deutsche Symphonie“, entstanden zwischen 1935 und 1958, die als ein Hauptwerk des antifaschistischen Widerstands und des Exils gilt. Von Kompositionen des jüdischen, in Prag geborenen Komponisten Erwin Schulhoff (1894-1942), der kurz vor seiner Emigration im Internierungslager Würzburg starb, liegen zwei CDs vor. Zum einen die „Concertos alla Jazz“, also Orchester- und Soloklavierwerke, die in den zwanziger Jahren entstanden und vom Einfluß der amerikanischen Jazzmusik auf die musikalischen Avantgarden Europas künden. Als Rarität spielt Schulhoff die 1928 in Berlin aufgenommenen jazzinspirierten Klavierstücke selbst ein. Auch seine Ende 1929 vollendete Oper „Flammen“ liegt nun ebenfalls in dieser Reihe vor. Es ist eine Tragikomödie in zwei Akten nach einem Libretto von Karel Benes und Max Brod, in der ein psychoanalytisch angelegter Don Juan die zentrale Figur des Librettos ist. Schließlich ist von diesem Komponisten auch die 1925 komponierte Tanzgroteske „Die Mondsüchtige“ erschienen, zusammen mit der Suite „Der Geburtstag der Infantin“ von Franz Schreker (1878 - 1934) und „Der Dämon“, einer Tanzpantomime Paul Hindemiths (1895-1963). Ebenfalls für diese Reihe hat man ein Hauptwerk Schrekers aufgenommen, die 1918 in Frankfurt/Main uraufgeführte Oper „Die Gezeichneten“ nach einem Libretto des Komponisten. Ein weiteres Opernprojekt verweist auf die experimentierfreudigen zwanziger Jahre: die durch „Supraphon“ realisierte verdienstvolle Einspielung der Viertelton-Oper „Die Mutter“ des tschechischen Komponisten Alois Haba (1893-1973), die 1931 in München unter dem Dirigenten Hermann Scherchen uraufgeführt wurde. Wenngleich sich der kompositorische Weg der Vierteltonalität in der Folge nicht durchsetzen konnte, so legt diese Oper dennoch ein beredtes Zeugnis von dem Experimentierwillen ab, der ab 1933 stigmatisiert oder in nationalsozialistische Fahrwasser umgelenkt wurde. Mit diesen Aufnahmen liegen weithin unbekanntes, 1933 aus der Rezeptionsgeschichte verbannte sowie nach Kriegsende „vergessene“ Werke vor, deren Kenntnisnahme und Einbettung in kunst- und theatergeschichtliche Zusammenhänge von hoher Eindringlichkeit und großem Lehrwert wären. Zwei weitere Projekte sind als Hilfsmittel für Lehraufgaben zu empfehlen. So hat der Harenberg Verlag nach der Edition seines Opernführers einen weiteren voluminösen Band herausgebracht: den „Harenberg Konzertführer“, in dem rund 600 Orchesterwerke besprochen werden.

MusikTheater – TheaterMusik – MusikExil – ExilMusik Teil drei

Alphabetisch nach Komponistennamen geordnet, findet der Leser neben biographischen Angaben die Besprechung und Analyse der jeweiligen und nach Gattungen geordneten Orchesterwerke. Dem zugeordnet sind weiterführende Literaturhinweise, CD-Tips sowie reiches Bildmaterial. Auch der Anhang des Konzertführers ist hervorhebenswert: neben einem Glossar der wichtigsten musikalischen Termini findet der Leser außerdem ein Dirigentenlexikon, eine Komponisten-Chronologie, ein Werk- sowie ein Personenregister. Das Besondere an diesem Konzertführer ist jedoch seine Verschränkung mit einer 12 CD-Edition, in der man eine Auswahl der im Buch besprochenen Orchesterwerke als vertiefende Hörbeispiele zusätzlich hinzuhören kann. Alles in allem ist diese Buch/Tonkombination auch in der Arbeit mit musikalischen Laien ein empfehlenswertes Lehrmittel. Eine ähnliche pädagogische Qualität ist dem auf 21 CDs vorliegenden Konzertführer des Musikkritikers Joachim Kaiser zuzuschreiben. Ursprünglich als eine Sendefolge im Bayerischen Rundfunk realisiert, ist „Kaisers Konzertführer“ ein wissenschaftlich-journalistisches Compendium der Musik von Bach bis Strawinsky, das sich in der Mischung von verbaler Analyse und ausgewähltem Musikbeispiel für den didaktischen Einsatz gut anbietet. Joachim Kaiser äußerte sich zum Vorhaben dieser Edition: „Musikstücke – das will ich zeigen – sind keine Opus-Zahlen, sondern Individuen, die von Menschen in bestimmten Lebenssituationen erfunden wurden ... Ich will zeigen, warum klassische Musik etwas ist, wofür es sich lohnt, eine gewisse Mühe aufzuwenden und Zeit zu opfern, wofür es sich lohnt, zu leben.“

Vergleichbar angelegt sind auch der „Kammermusikführer“ und der „Schauspielführer“. Ersterer enthält (wie der „Konzertführer“) rund 600 Werke von ca. 180 alphabetisch geordneten Komponisten. Die vereinheitlichten (an-)Ordnungsprinzipien erleichtern das übergreifende Benutzen dieser Bände. Freilich waren wegen der Stofffülle auch Einschränkungen unvermeidbar. So wurden im „Kammermusikführer“ Besetzungen vom Solostück bis zum Nonett aufgenommen, ausgespart jedoch wurde ein beträchtlicher Komplex des 20. Jahrhunderts: die elektronische und Computermusik. Ebenso fehlen auch Besetzungen mit Gesang, Bearbeitungen von Orchestermusik sowie die solistische Klaviermusik (die einer separaten Publikation vorbehalten bleiben soll).

Positiv ist, daß im „Kammermusikführer“ auch jene Komponisten aufgeführt sind, die bis weit in die siebziger und achtziger Jahre hinein als (ab 1933 bis 1945)

„entartete Komponisten“ weithin vergessen waren wie Hans Krása, Berthold Goldschmidt und Erwin Schulhoff.

Warum dagegen der Komponist Kurt Weill völlig ausgespart wurde, (z.B. dessen Cello-Sonate von 1918 oder das Streichquartett op. 8 wären die Aufnahme wert) bleibt nicht nachvollziehbar.

Doch klaffen weitere gravierende Lücken im 20. Jahrhundert: keine Aufnahme fanden namhafte Komponisten wie Vladimir Vogel, Henri Pousseur, Josef Tal, Friedrich Goldmann, Gottfried von Einem, Vinko Globokar, Stefan Wolpe, George Antheil, Bruno Maderna, Morton Feldmann, Friedrich Cerha, Reiner Bredemeyer, Georg Katzer, Dieter Schnebel, Friedrich Schenker oder Rudolf Kelterborn um stellvertretend für weitere nur eine Auswahl zu nennen. Es ergibt sich der Eindruck, als ob die „Nachfrage“ im gegenwärtigen Konzertbetrieb, die sich vor allem am konservativ Bewährten orientiert, Einfluß genommen hat auf diese Auswahl.

Der Harenberg Verlag hebt gegenüber seinem „Schauspielführer“ hervor, daß „die wichtigsten Uraufführungen der letzten Jahre und selbst des Erscheinungsjahres 1997 (...) - sofern sie sich nicht als Eintagsfliege erwiesen haben - bereits lückenlos verzeichnet“ sind (Presseinfo). Dem Verlag ist hier ein beachtlicher Querschnitt durch die Thaterlandschaft (766 Werke von 265 Autoren) von Aischylos „Perser“ bis Heiner Müllers „Germania 3“ gelungen, imposant und bunt bebildet allemal. Hinzu kommen in bewährter Weise 12 CD's als akustische Beigabe von Monologen, Dialogen und ganzen Szenen, gesprochen von großen Schauspielern und Schauspielerinnen wie Paula Wessely, Therese Giehse, Elisabeth Bergner, Heinrich George, Gustaf Gründgens, Werner Krauss oder Will Quadflieg. Dies ist zweifellos eine Tondokumentation, die ihren Wert hat. Doch auch hier wird offenbar Traditionspflege betrieben, denn die nachfolgenden Schauspielgenerationen kommen nicht zu Gehör.

Unklar bleibt auch, da die Auswahlkriterien nicht erläutert werden, warum bei einem Dramatiker wie Brecht, dessen 100. Geburtstag mit vielen Inszenierungen weltweit gefeiert wird, wesentliche Stücke nicht mitaufgenommen wurden. Neben den gesamten Lehrstücken fehlen Werke wie „Furcht und Elend des Dritten Reiches“, „Die Rundköpfe und die Spitzköpfe“, „Die Geschichte der Simone Machard“ und „Turan-dot“. Warum dies so ist, bleibt ein Geheimnis der Editoren.

Es ist soweit:

I. Diplom-Studiengang Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Die Fachhochschule Osnabrück kann, in Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Zentrum in Lingen, zum Wintersemester 1998/99 den ersten Diplom-Studiengang zur Theaterpädagogin/zum Theaterpädagogen einrichten. Es handelt sich dabei um einen viersemestrigen Zusatzstudiengang, der einen pädagogischen oder therapeutischen Hochschulabschluss voraussetzt. Interessenten mit einem anderen Hochschulabschluss können berücksichtigt werden, wenn ihre Voraussetzungen als gleichwertig anzusehen sind. Vorausgesetzt werden die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, die zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen erforderlich sind. Der Studiengang schließt mit dem akademischen Grad „Diplom-Theaterpädagogin“/„Diplom-Theaterpädagoge“ ab.

Ziel des Studiums ist die Ausbildung von Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die befähigt sind, das Medium Theater in der Vielfalt seiner Formen und Wirkungsweisen zu nutzen für die gesellschaftlichen und kulturellen (Selbst-)Bildungsprozesse der Menschen an ihren Arbeits-, Lern- und Spielorten.

Studien-Standort ist Lingen.

Studieninhalte

(in Klammern die vorgesehenen Semesterwochenstunden)

Das erste Semester

1 Theorie und Geschichte der Darstellenden Kommunikation 1	(2)
2 Theorie-Praxis-Seminar: Darstellendes Spiel	(4)
3 Theater-Laboratorium: Dramatisieren	(3)
4 Basis-Übungen	(8)
- Atem, Haltung und Stimme	(2 SWS)
- Sprechen, sprachliches Gestalten	(2 SWS)
- Körpererfahrung und Bewegung	(2 SWS)
- Schauspiel-Training 1	(2 SWS)
5 Einführung in die Wahlpflichtbereiche	(3)
- Theaterwerkstatt	(1 SWS)
- Mediale Darstellungsformen	(1 SWS)
- Sozio-kulturelle Arbeitsformen	(1 SWS)
6 Studienbegleitende Praxis/Übungs-Einheit im Praxisfeld 1	(2)
	(22)

Das zweite Semester

1 Theorie und Geschichte der Darstellenden Kommunikation 2	(1)
2 Theorie-Praxis-Seminar: Darstellendes Verhalten	(4)
3 Seminar: Dramaturgie und Regie	(2)
4 Theater-Laboratorium	(6)
- Schauspiel-Projekt	(3 SWS)
- Regie-(Eigen)Projekte	(3 SWS)
5 Basis-Übungen	(6)
- Sprechen und sprachliches Gestalten	(2 SWS)
- Bewegung und Bewegungstheater	(2 SWS)
- Schauspiel-Training 2	(2 SWS)
6 Einführung in die Wahlpflichtbereiche (s.o.)	(3)
7 Studienbegleitende Praxis/Übungs-Einheit im Praxisfeld 2	(2)
	(24)

Zwischen dem zweiten und dritten Semester liegen die praktischen Studienwochen (Fach-Praktikum).

Das dritte Semester

1 Seminar: Methodik und Didaktik der Theaterpädagogik	(2)
2 Seminar: Wahrnehmungstheorie und Ästhetische Kommunikation	(2)
3 Seminar: Kulturmanagement 1	(2)
4 Eigen-Projekt 1: Darstellendes Spiel/Darstellendes Verhalten – Unterrichtsreihe	(6)
5 Theorie-Praxis-Seminar zum Eigen-Projekt 1	(2)

6 Eigen-Projekt 2: Darstellende Kunst / Vorbereitung Eigen-Inszenierung	(2)
7 Wahlpflichtfach (Theater-Werkstatt oder Mediale Darstellungsformen oder Sozio-kulturelle Arbeitsformen)	(4)
	(20)

Das vierte Semester

1 Seminar: Kulturmanagement 2	(2)
2 Eigen-Projekt 2 (Fortsetzung): Inszenierung/Auswertung	(6)
3 Theorie-Praxis-Seminar zum Eigen-Projekt 2	(2)
4 Wahlpflichtfach: Eigen-Projekt 3 „Ästhetische Profile“	(2)
	(12)
Summe SWS:	78

Informationen:

Fachhochschule Osnabrück, Albrechtstr. 30, 49076 Osnabrück (ab 1. Mai 1998)

Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, Am Wall Süd 16, 49808 Lingen, Tel.: 0591/91269-12 o. -23

Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V., Universitätsplatz 5-6, 49808 Lingen, Tel.: 0591/91663-10 o. -17

Ansprechpartner in Lingen ist: Dr. Bernd Ruping.

Immatrikulation: Voraussichtlich ab 1. Mai an der Fachhochschule Osnabrück, Albrechtstr. 30, 49076 Osnabrück.

Multiplik

Das Fort- und Weiterbildungsprogramm des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.

Bei den folgenden Veranstaltungen im Rahmen des Multiplik-Programms sind noch Plätze frei. Wenn Sie an einer der Veranstaltungen teilnehmen möchten, fordern Sie bitte die Anmeldeunterlagen in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes an. Tel. 0221-95 210 93, Fax 0221-95 210 95 oder Postkarte an die Genter Str. 23, 50672 Köln.

Theaterpädagogik geht durch Mark und Pfennig

Marketing für theaterpädagogische Dienstleistungen

In der Fortbildung mit Dr. Kütke werden marktstrategische Konzepte, die in (ausgewählten) theaterpädagogischen Einrichtungen bereits angewandt werden, auf ihre Tauglichkeit hin befragt. Grundlegende betriebswirtschaftliche Prinzipien sollen auf ihre Anwendungsmöglichkeiten im theater-/kulturpädagogischen Metier hin überprüft werden; Wie also können theaterpädagogische Produkte entwickelt, vermarktet und gepflegt werden.

Leitung: Dr. Erich Kütke, Akademischer Rat im Seminar für Beschaffung und Produktmarketing der Universität Köln

Datum: 3./4. 10. 1998

TN-Gebühr: BuT-Mitglieder DM 90.-, Nichtmitglieder DM 110.-
Ort: Köln

Körper, Stimme, Hören

Eine Fortbildung mit Georg Verhülsdonk in Kooperation mit dem Café-Theater Alte Post Oelde

Wir beschäftigen uns mit einfachen und alltäglichen Bewegungen wie Gehen, Stehen, Sitzen, Liegen usw. Durch ruhiges Hineinspüren, Zeitlassen und Konzentration auf das, was im Moment wahrnehmbar ist, haben wir die Möglichkeit, wieder in Kontakt mit dem Körper zu kommen.

Was für den Körper gilt, gilt in gleicher Weise für die Stimme. Von Natur aus flexibel und belastbar, suchen wir nach den Entstehungsbedingungen für einen freien und offenen Stimmklang. Es geht darum, über die Genauigkeit und das Training der (Hör-) Wahrnehmung zu lernen, alles das wegzulassen, was die Stimme an ihrer Entfaltung hindert. Die Bewußtmachung der einfachen Gesetzmäßigkeiten des körperlichen und stimmlichen Verhaltens wird auch für die Theaterarbeit von großer Bedeutung, da sie Bewußtheit und Präsenz günstig beeinflussen.

Leitung: Georg Verhülsdonk, Jg. 1953, Seit 1983 Stimmbildner und Sprecherzieher.

Datum: 25. – 27. September 1998

Ort: Oelde/Westfalen

TN-Gebühr: BuT-Mitglieder DM 125,-, Nichtmitglieder DM 145,-

Playback-Theater und Improvisation

Eine Einführung in Playback-Theater beinhaltet die Aspekte Bühnensetting, Formen des Playback-Theaters, Erfahrung in den Rollen des Spielers, des Erzählers, des Spielleiters, Philosophie des Playback-Theaters und Playbacktheater als Aufführungs-Theater und Methode der Gruppenarbeit.

Die Aufmerksamkeit für das erzählende Gegenüber und für die Essenz und innere Dramaturgie seiner Geschichte wird geschärft. Die respektvolle und effektvolle Umsetzung der Geschichten auf der Bühne fördert bewußtes Zusammenspiel. Elemente von Playback-Theater lassen sich sinnvoll in die Erarbeitung von Rollen und Stücken integrieren. In der theaterpädagogischen Praxis ist so das Playback-Theater eine brauchbare und wertvolle Ergänzung.

Leitung: Helga Daniels, Dipl.-Päd., Psychodrama-Leiterin;

Datum: 23. – 25. Oktober 1998

Ort: Gelnhausen

TN-Gebühr: für BuT-Mitglieder DM 125,-, für Nichtmitglieder DM 145,-

Der amphibische Schauspieler

in Kooperation mit dem Kölner Filmhaus

Schwerpunkte des Seminars sind:

- Textbearbeitung für den Film. Wie wird ein Bühnentext fernsehtauglich?

- Kameraeinrichtung: Einstellungsgröße als Funktion des Inhalts

- Schauspielstil auf der Bühne – im Film. Was ist identisch, was unterschiedlich?

Leitung: Dorothea Neukirchen, freiberufliche Filmregisseurin und Drehbuchautorin

Datum: 21./22. November 1998

Ort: Köln, Kölner Filmhaus, Luxemburger Str.

TN-Gebühr: BuT-Mitglieder DM 130,-, Nichtmitglieder DM 150,-

Choreographie/ Tanztheater

Eine Fortbildung mit Vivienne Newport in Kooperation mit dem Schultheater-Studio Frankfurt

Aufbauend auf einem speziellen Training, das Körper-Warm-up und -Sensibilisierung mit Übungen zum gestisch-mimischen Ausdruck verbindet, folgen Bewegungsimprovisationen, die Tanz, Musik und Rhythmus, Alltagsgesten, Rituale und Sprachelemente miteinander verknüpfen. Auf dieser Basis entstehen kleine groteske, amüsante und absurde Geschichten, die als Collagen bzw. Montagen aus unterschiedlichen Stilmiteln zusammengesetzt werden.

Datum: 27. – 29. November 1998

Ort: Frankfurt

TN-Gebühr: BuT-Mitglieder DM 115,-, Nichtmitglieder DM 135,-

Regie im Theater für Kinder

Eine Fortbildung mit Liesbeth Coltof in Kooperation mit dem Theater im ZENTRUM, Stuttgart

Liesbeth Coltof schafft ein Theater, das Kinder und Erwachsene emotional anrührt, in einer Form, die durch ihre klaren Bilder, ihren Humor und ihre Sprache besticht. „Komplizierte“, „schwierige“ Themen werden nicht vermieden, denn Kinder leben in der gleichen Welt, sehen die gleichen Dinge wie die Erwachsenen. Die Themen ihrer Stücke reflektieren zentrale Lebensfragen. Die Aufführungen beabsichtigen, Kindern dabei zu helfen, eigene Antworten auf diese Fragen zu finden.

Datum: verschoben auf 27.-29.11.98 (ursprünglich 6.-8.11.98)

Ort: Stuttgart

TN-Gebühr: BuT-Mitglieder DM 145,-, Nichtmitglieder DM 165,-

Spurensuche 4

Auf der Suche nach Theater-Geschichten für Kinder

Das Arbeitstreffen der Freien Kindertheater in der ASSITEJ

24. – 30. Mai 1998 in Hannover

Sechs freie Kindertheater aus Deutschland werden ihre Produktionen zeigen und in Ensemblesgesprächen zur Diskussion stellen. Folgende sechs ausgewählten Inszenierungen werden zu sehen sein: Die Theaterwerkstatt Hannover mit „Haus meines Lebens“ von Suzanne van Lohuizen, das Helios Theater aus Hamm mit der Eigenproduktion „Am Anfang war...: Geschichten zur Entstehung der Welt“, Theater O.N. aus Berlin mit dem Märchen „Die Regentruhe“ nach Theodor Storm, Theater MiniArt aus Bochum mit der Eigenproduktion „Das Mädchen auf dem Schrank“, Geschichten aus einem Krieg“, das Theater Gruene Sosse aus Frankfurt mit einer Bearbeitung des „Wintermärchens“ nach Shakespeare von Ignace Cornillissen, sowie das Parati-Parata Theater aus Reutlingen mit einer Bearbeitung der „Irrfahrten des Odysseus“ nach Homer von Carlo Formigoni.

Darüber hinaus werden Werkstätten mit namhaften Künstlern und Fachleuten aus den europäischen Nachbarländern und Deutschland angeboten. Dramaturgie: Suzanne van Lohuizen, Autorin, Niederlande; Musik: Guus Ponsioen, Komponist und Theatermusiker, Niederlande; Tanz: Kim van der Boom, Leiterin des Arena Dans Theaters, Niederlande; Regie: Gianluigi Gherzi, freier Regisseur, Mitglied der Compagnia Teatrale Corona-Gherzi-Mattioli, Italien; Bühne und Objekt: Peter Ketturkat, Objekt- und Figurenspieler, Bochum/Wien.

Der Theaterklassiker „Warten auf Godot“ von Samuel Beckett bildet den Ausgangspunkt für die künstlerische Arbeit in den Werkstätten.

Ralph Foerg, Theaterhaus Frankfurt, Bernd Wagner, Kulturpolitische Gesellschaft, und Dr. Gerd Taube, Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der BRD werden in der Werkstatt „Organisationsformen freien Theaters“ den Einfluß der Produktionsbedingungen und Organisationsformen auf die Inszenierungen näher beleuchten.

Weitere Informationen und Anmeldung: ASSITEJ e.V., Schützzenstr.

12, 60311 Frankfurt, Fon: 069 – 29 15 38,

Fax: 069 – 29 23 54

Anmeldeschluß für Werkstätten ist der 01.05.1998.

FH Ottersberg

Zum Herbst 1998 wird an der Fachhochschule Ottersberg im Studiengang Kunstpädagogik/Kunsttherapie – Fachrichtung Schauspiel – wieder eine neue Klasse aufgenommen. Die vierjährige grundständige Ausbildung führt nach erfolgreich abgeschlossenem Studium zum akademischen Grad „Dipl.-Kunstpädagoge/Kunsttherapeut auf dem Gebiet des Schauspiels (FH)“. Das Aufnahmeverfahren für die vierjährige Vollzeitausbildung findet am 25. und 26. Mai statt. Leitung der Fachrichtung: Christian Bohdal, Roland Matthies, Prof. Peer de Smit. Bewerbungsunterlagen und Informationen können angefordert werden bei: Fachhochschule Ottersberg – Fachrichtung Schauspiel – Am Wiestbruch 66 – 68, 28870 Ottersberg. Tel.: 04205/596

9. Bundestreffen Jugendclubs an Theatern

Fortbildung / Workshop für Theatermacher

12. – 17. Juni 1998 in Dresden

Spielerische Reflexion der Jugendclub-Aufführungen

Grundlage für die gemeinsamen Reflexionen sind die zum Treffen geladenen Produktionen der verschiedenen Theaterjugendclubs. Welche Momente der Aufführungen sind uns besonders in Erinnerung geblieben? Wo lassen sich formale oder inhaltliche Unterschiede oder Ähnlichkeiten feststellen? Schwerpunktmäßig wird dabei die Dramaturgie der entwickelten Inszenierungen erkundet. Dieser Workshop soll mit Hilfe unterschiedlicher Diskussions-, Gesprächs- und Spielformen zur Auseinandersetzung, Überprüfung sowie Erweiterung der eigenen Arbeitsmethoden und der künstlerischen und theaterpädagogischen Entscheidungen anregen.

Leitung: Peter Danzeisen, Schauspieler und Regisseur, Direktor der Schauspielakademie Zürich.

Der Workshop wendet sich an interessierte Personen, die Jugendclubs leiten oder aufbauen möchten, oder die die Theaterarbeit mit Jugendlichen praktisch vertiefen wollen.

Der Teilnahmebeitrag ist DM 180,-; Mitglieder des Bundesverbandes Theaterpädagogik bezahlen DM 150,-. Eine Teilnahme über den gesamten Zeitraum ist Voraussetzung. Aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel für dieses Treffen müssen die TeilnehmerInnen die Kosten für Unterkunft und Verpflegung selbst tragen. Wir sind bei der Suche nach preiswerten Unterkünften behilflich. Zum Tagespreis von ca. DM 15,- kann ein Mittag- und Abendessen angeboten werden. Die Eintrittskarten für die Aufführungen werden vom Veranstalter gestellt.

Anmeldung beim Staatsschauspiel Dresden, Marlies Leibitzki, Postfach 120 752, 01008 Dresden, Fon: 0351 - 49 13-742, Fax: 0351 - 49 13-760

Der Garten Die Ruine Das Wasser

Performance und Lehre

Ästhetische Praxis und Bildung an Hochschulen

Symposium

Potsdam, 25.-27. Juni 1998

Anlaß der Jahrestagung „Ständige Konferenz für Spiel und Theater an deutschen Hochschulen“ wird die Fachhochschule Potsdam ein Symposium ausrichten, das diesen Fragen nachgehen wird: Ermöglicht der Blickwechsel auf das „Wie“ des Verfahrens der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin, Berührungspunkte und Schnittstellen zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst zu lokalisieren? Und kann der ästhetische Diskurs – mit seiner eher irritierenden, verdichtenden, erfahrungsbezogenen Wirkung – interdisziplinär und damit auch außerhalb spezieller Ausbildungsprofile für Ästhetische Praxis an Hochschulen wirksam werden, den logischen Diskurs bereichern, innovative Impulse für eine neue Lern- und Lehrkultur geben, kooperatives Handeln und politisches Bewußtsein anstrengen?

Die eingeladenen ReferentenInnen, KünstlerInnen, HochschullehrerInnen sind aufgefordert, auf performative Weise die reale Zeit und den realen Raum zu betreten und unterschiedliche Vermittlungsebenen zu erproben. Die unterschiedlichen Orte, die das Symposium aufsuchen wird, sollen zudem Anlaß geben, angesichts der gegenwärtigen „Ruinen“ eine kulturgeschichtlich orientierte Standortbestimmung zu wagen:

Garten: der Parasit/Eroberung von Raum/Herstellen/
Analyse/bürgerliche Identität/Moderne;

Ruine: der Bastler/Zerfall von Raum/Vernetzen/
Wahrnehmung/Bastel-Identität/Postmoderne;

Wasser: der Performer/Zwischenraum/Machen/
Korrespondenz/wendige Identität/Übergang.

Das Symposium will zeigen, wie ein Gegenstand oder Sachverhalt unterschiedlich angegangen und erforscht werden kann: von seinem Begriff, von seiner Geschichte, von seinem Zeichenkontext, von seiner Form, aber auch von seinen virtuellen Möglichkeiten her. Der logische Diskurs soll durch performative Einspielungen geöffnet werden, ohne zugleich dem Kurzschluß zu verfallen, der ästhetische Weg sei die Alternative. Daß letztendlich nur kommunizierbar ist, was das Wort erreicht, ist vorausgesetzt. Zu prüfen wäre, welche Chancen (und Risiken) ein ästhetischer Weg von Vermittlung in sich birgt und wie der „Stachel des Fremden“, den Kunst zweifelsohne generiert, zu wahren ist.

Eingeladen sind u.a.: Johannes Beck, Bremen/Ekkehard Binas, Potsdam/Gabriele Brandstetter, München/Hartmut Dedert, München/DeGater '87, Potsdam/Lili Fischer, Hamburg/Monika Fleischmann, Sankt Augustin/Formal Theater, Petersburg/Jürgen Fritz, Hamburg/Charles Garroian, Pennsylvania/Ruth Geiersberger, München/Helmut Hartwig, Berlin/Dietmar Kamper, Berlin/Diethard Krebs, Berlin/Marie-Luise Lange, Gießen/Martina Lecker, Berlin/Thomas Martius, Berlin/Heiner Mühlmann, Wuppertal/Ulrich Müller, München/Boris Nieslony, Köln/Helmut Oesting, Hamburg/Jean-Marie Pradier, Paris/Christoph Riemer, Hamburg/Walter Siegfried, München/Hubert Sowa, Bamberg/Theater der Versammlung, Bremen/Rainer Trunk, Berlin/Michael Vogel, Berlin/Christel Weiler, Berlin/Ulrich Winko, München/Christoph Wulf, Berlin

Verantwortlich: Prof. Dr. Hanne Seitz, Fachhochschule Potsdam, Sprecherin der Ständigen Konferenz Spiel und Theater an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland

Detailliertes Programm und Anmeldeunterlagen sind erhältlich bei: Ulrike Weichert/Technologietransfer FH Potsdam/Pappelallee 8-9/ D-14469 Potsdam/Tel: 0331/580-1062

Maßnahmen

Internationale Fachtagung zu Brecht/Eislers Lehrstück „Die Maßnahme“
(Siehe KORRESPONDENZEN/Heft 29/30, S. 115/16)

Eine geringfügige Termin-Änderung:

2. - 5. Juli 1998 in Berlin

Beginn: 2.7.98, 21.30 Uhr, im Berliner Ensemble (vorher ist der Besuch von Robert Wilsons Einstudierung des Brechtschen „Ozeanflug“ im selben Haus möglich).

3. - 5.7.98: Konferenz im Literaturforum im Brecht-Haus (Eintritt frei).

Ende: 5.7.98: Besuch der Einstudierung der Brecht/Eislerschen „Maßnahme“ im Berliner Ensemble, anschließend Gespräch mit den Künstlern und Künstlerinnen.

Interessierte wenden sich bitte an: Dr. Inge Gellert, Literaturforum im Brecht-Haus, Chausseestr. 125, D-10115 Berlin, Fon: 030 - 282 20 03 oder - 282 80 42, Fax: 030 - 282 34 17

Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Karl-Schrader-Str. 6, D-10781 Berlin, Fon: 030 - 217 30-121, Fax: 030 - 216 64 11, eMail: asfh@sonett.asfh-berlin.de

Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, Fon: 0511 - 762-42 10 oder -46 09, Fax: 0511 - 762-4060 oder -48 14, eMail: vassen@mbox.sdl.uni-hannover.de

Kopfüber – Kopfunter

Theater mit Objekten

Bilder und Begegnungen – Aktion und Installation

Auf der Grundlage der Köpfe von Franz X. Messerschmitt, Bildhauer (1736-1783)

Mit den ihnen eigenen Mitteln – bildnerische Phantasien und Material-Begegnungen sowie Körperwege und Spielräume finden – bieten die beiden Kursleiter ein Experimentierfeld an: Der schauspielerische Akzent liegt auf körperorientiertem Spiel und erhält seinen besonderen Reiz durch den immer wieder hergestellten Kontakt zu einem Material-Gegenüber.

Vom bildnerischen Prozeß geht der Anfangsimpuls aus; über verschiedene künstlerische Techniken (blinde Erinnerungszeichnung, Form- und Materialerfahrung), die den schauspielerischen Weg zu einer Spielfigur begleiten, entsteht ein Spielobjekt. Dieser Kontakt bildet schließlich den szenischen Raum, indem das Gegenüber von bildnerischer und schauspielerischer Figur zum Spiel wird.

Übersicht zum zeitlichen und inhaltlichen Ablauf:

I. Werkstatt 17.-19.7.98

Einstieg in die Arbeitsweisen mit beiden Kursleitern:
Zeichnerische Aktion; ganzheitliche Bewegungserfahrung

II. WE 31.7.-2.8.98

Vertiefung der Arbeitsweisen und erste Ergebnisse

III. WE 18.9.-20.9.98 Erste Spiel-Ebenen etablieren

IV. WE 24.-30.10.98

Improvisations-Phase: Arbeitsaufenthalt in einem Seminarhaus

V. WE 4.-6.12.98 Vertiefungsphase

VI. 22.-24.1.99 Endproben und Aufführung

Kursleitung: Andreas Hoffmann, Klaus Möller (Schauspieler, Regisseur)

Ein Projekt im Rahmen der Vertiefungsphase der Spielleiteraus-
bildung der LAG Baden-Württemberg.

Gesamt-Aufwand ca. 160 Unterrichtsstunden à 45 Min.

Kosten pro TeilnehmerIn: 1550,- DM zuzüglich Verpflegung und Über-
nachtung für die Ferienwoche.

Ort: Reutlingen Theaterwerkstatt und Seminarort für die Ferienwoche in
Süddeutschland.

Anmeldung: LAG Theater u. Schule, Wörthstr.14, 72764 Reutlingen,
Tel.: 07121/21116, Andreas Hoffmann, Albstr.17, 72800 Eningen, Tel.:
07121/85282

Entdeckte Natur – Entdeckte Gesichter

Ein Masken – Tanz – Theater

Dieses Maskentanzprojekt „Entdeckte Natur – Entdeckte Gesichter“
sucht eine weitere, vertiefendere Art, sich künstlerisch mit dem Thema
Maske auseinanderzusetzen.

Die Idee und das Material zur Gestaltung wird in der direkten Begeg-
nung mit Erde, Stein, Holz, Blättern, Wasser aus der Natur entnommen
und findet ihre Ausformulierung in einer Maske.

Diese entstandenen Maskenwesen werden tänzerisch belebt.

Eine Maske zu tanzen, bedeutet sie zu verkörpern. Durch die Bewegung
wird die Maske lebendig. Das Spiel, der Tanz mit der Maske ermöglichen
aus dem alltäglichen in eine neue fremde Welt einzutauchen. Diese Welt
kann sich von ihren schönen, häßlichen und verrückten Seiten eröffnen.

Jede(r) Teilnehmer(in) wird eine eigene Art finden, die Maske zu verkör-
pern, zu tanzen und ihr Präsenz auf der Bühne zu schenken. Zum Ab-
schluß der Werkstatt werden wir diese, zum Leben erweckte Maskenwe-
sen, in einer Performance präsentieren.

Leitung: Lisa Thomas, Andreas Hoffmann.

Zeit: Letzte Woche der Sommerferien Di. 8. Sep. 16 Uhr bis Sa. 12. Sep.
16 Uhr

Ort: Tagungshaus in Süddeutschland

Kosten: ca. 400 DM zuzüglich Übernachtung und Verpflegung

Werkstatt-Tagung zur Kulturarbeit mit behinderten Menschen

10. – 13. September 1998

Eine Veranstaltung der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung
e.V. (BKJ) in Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Zentrum
Lingen.

Angeboten werden voraussichtlich Werkstätten in den Bereichen Thea-
ter, Musik, Rhythmik und Spiel. Auf einem Markt der Möglichkeiten
präsentieren Projekte und Einrichtungen ihre Ideen mittels Vortrag,
Video, Ausstellungen, Bildern und vielem mehr. Neben theoretischen
Inputs aus der Fachdiskussion gibt es Kunsterlebnisse mit internationalen
Gästen, ein Kulturfest und Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch.

Wer Interesse an der Teilnahme hat und/oder ein interessantes Kultur-
projekt dort vorstellen will, der setze sich bitte mit der BKJ-Geschäfts-
stelle in Verbindung:

Bundesvereinigung Kulturelle Bildung e.V., Küppelstein 34, 42857
Remscheid, Fon: 02191 – 794-380

ISTA 98

Internationale Schule für Theateranthropologie

11. Internationales Treffen

14. – 25. September 1998 in Montemor-o-Novo und Lissabon, Portugal
O-Effect („O“ steht für „organisch“)

Weitere Informationen und Anmeldefomulare: Grupo teatral Imma-
gini, Festival Sete Sóis Sete Luas, Largo General Humberto Delgado, 7,
7050 Montemor-o-Novo, Portugal, Fon und Fax: ++351 66 891392,
eMail: immagini@pontedera.pissoft.it

Kreative Fortbildung Tanz – Theater – Animation

Wer träumt nicht davon, auf den „Brettern zu stehen, die die Welt
bedeuten“? Im Bielefelder Forum für Kreativität und Kommunikation
e.V. läßt sich dieser Traum realisieren. Seit zehn Jahren bietet der Verein
die zweijährige berufsbegleitende Fortbildung „Animation, Motivation,
Persönlichkeitsentwicklung“ an.

Im nunmehr 12. Durchgang wird die zweijährige berufsbegleitende
Fortbildung in Tanz- und Theaterpädagogik, damals noch unter dem
Titel „Animation für die sozio-kulturelle Praxis“, mit Erfolg durchge-
führt. Der kreative Handlungsansatz richtet sich nicht nur an Menschen
aus sozialen Arbeitsfeldern, sondern auch an Teilnehmer aus der Bil-
dungs-, Kulturarbeit, Wirtschaft, aber auch an Allgemeininteressierte,
die neue Impulse für die berufliche Praxis suchen. Ziel der Fortbildung
ist, kreative Ansätze und Verfahren aus den Bereichen Körpererfahrung,
Tanz und Theater durch erlebnisorientiertes Arbeiten und Selbsterfahren
zu vermitteln. Im Mittelpunkt der 50 Tage steht die Freude an der
künstlerischen Gestaltung.

Nach Abschluß der zwei Jahre erhalten die Teilnehmer nach Absolvieren
eines Kolloquiums entsprechende Zertifikate.

Das Sonderprogramm „Animation – Motivation – Persönlichkeitsent-
wicklung“ ist ab sofort im Forum erhältlich und wird kostenlos zuge-
schickt.

Das Jahresprogramm ist erschienen! Die Bielefelder TheaterpädagogIn-
nen Carmen Stehlig, Martin Neumann, Diemut Döninghaus und Norbert
Diekhake stellen in der 20-seitigen Broschüre ihre Arbeit in der Markt-
straße 25 vor.

Höhepunkt des Programms ist der Workshop der Französin Marie-Paule
Marthe vom „Roy-Hart-Theater“. Vom 26. – 27. September 1998 wird
die Schauspielerin aus Montpellier mit dem Stimmworkshop „Voice“ im
Forum zu erleben sein.

Nähere Informationen zur Arbeit des gemeinnützigen Vereins sind in der
Forum-Geschäftsstelle in der Marktstr. 25, 33602 Bielefeld, Fon: 0521 –
17 69 80, Fax: 0521 136 64 90 zu erhalten. Das Programm wird gegen
Portoerstattung auf Wunsch auch gern zugeschickt. Im Internet ist es
unter der Adresse <http://home.t-online.de/home/forum/> vertreten. Hier
kann man den Verein ebenfalls unter forum-@t-online erreichen.

Bundestagung Theaterpädagogik 1998

Achtung! Neuer Termin: 30. Oktober – 1. November 1998 in Köln

In der theaterpädagogischen Arbeit, die ja ebenso künstlerisch wie päd-
agogisch motiviert ist, spielt die Authentizität der Darstellung eine
hervorgehobene Rolle: In selbstentwickelten Stücken thematisieren
Jugendliche ihre Lebenswelten, im „biographischen Theater“ arbeiten
Senioren ihre Geschichte(n) auf. Authentizität ist gefragt in der Arbeit
mit marginalen Gruppen und in zeitgenössischen Theateransätzen, in
denen nach einer Rolle gesucht wird.

Die Bundestagung 1998 will verschiedene künstlerisch und pädagogisch
akzentuierte Modelle authentischen Theaters vorstellen. In praktischen
Übungen, Reflexionen und Referaten sollen die Dimensionen dieses
Ansatzes in Theater und Theaterpädagogik deutlich werden.

Ein ausführliches Programm mit Anmeldefomular wird voraussichtlich
im Juni 1998 an alle Interessenten verschickt werden. Sie können sich
schon jetzt in den Verteiler aufnehmen lassen. Nachricht an:

BuT-Geschäftsstelle, Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel. 0221 / 952 10 93,
Fax 0221 / 952 10 95.

Teil 1 der *KORRESPONDENZEN*, Heft 31, fußt auf Beiträgen und Ergebnissen der 12. Bundestagung Theaterpädagogik des Bundesverbandes Theaterpädagogik, die vom 24. – 26. Oktober 1997 in der Freien Kunst-Studienstätte – Fachhochschule Ottersberg stattfand (der Beitrag von Lucchesi entstammt einem anderen Kontext). Die Ottersberger Tagung war ein gelungenes Praxis- und Theoriefeld für TheaterpädagogInnen – zwischen „Inspiration und Irritation“. So lautete der Tagungstitel. Und der Untertitel „Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik“ ist nun das Motto dieses *KORRESPONDENZEN*-Heftes geworden. Theaterpädagogik ein „Laboratorium (der) Vielseitigkeit“ (so nannte der Philosoph Walter Benjamin Bertolt Brechts Arbeit)!

Teil 4 wendet sich kritisch Neuerscheinungen auf dem Buch- und CD-Markt zu: Neues Handwerkszeug wird angeboten, soll betrachtet werden. Und es wird vorgestellt, was ein Theater aus Stück-Fragmenten eines Autors machte, die 1997 zum ersten Mal in Buchform und dann als Spielversuche erschienen. Der Autor heißt Brecht, der 100jährige – und wird in dieser Ausgabe der *KORRESPONDENZEN* nicht zum Themenschwerpunkt (siehe aber das Brecht-Heft 19/20/21 und die Nachschläge zu BB in Heft 23/24/25 der *KORRESPONDENZEN*!).

nicht entleihbar

+++Brand+++

Es ist soweit: I. Diplom-Studiengang Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Die Fachhochschule Osnabrück kann, in Kooperation mit dem Theaterpädagogischen Zentrum in Lingen, zum Wintersemester 1998/99 den ersten Diplom-Studiengang zur Theaterpädagogin/zum Theaterpädagogen einrichten. Es handelt sich dabei um einen viersemestrigen Zusatzstudiengang, der einen pädagogischen oder therapeutischen Hochschulabschluss voraussetzt. Interessenten mit einem anderen Hochschul-Abschluß können berücksichtigt werden, wenn ihre Voraussetzungen als gleichwertig anzusehen sind. Vorausgesetzt werden die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, die zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen erforderlich

+++uell+++
sind. Der Studiengang schließt mit dem akademischen Grad "Diplom-Theaterpädagogin"/"Diplom-Theaterpädagoge" ab.
Ziel des Studiums ist die Ausbildung von Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die befähigt sind, das Medium Theater in der Vielfalt seiner Formen und Wirkungsweisen zu nutzen für die gesellschaftlichen und kulturellen (Selbst-)Bildungsprozesse der Menschen an ihren Arbeits-, Lern- und Spielorten.
Studien-Standort ist Lingen.

Informationen zu den Studieninhalten auf Seite 57
in diesem Heft:

Weitere Informationen:
Fachhochschule Osnabrück, Albrechtstr. 30, 49076 Osnabrück (ab 1. Mai 1998),
Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, Am Wall Süd 16, 49808 Lingen,
Tel.: 0591/91269-12 o. -23
Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V., Universitätsplatz 5-6,
49808 Lingen, Tel.: 0591/91663-10 o. -17, Ansprechpartner in Lingen: Dr. Bernd Ruppig.
Immatrikulation: Voraussichtlich ab 1. Mai an der Fachhochschule Osnabrück, Albrechtstr.
30, 49076 Osnabrück.

Der Teil 2 (redaktionell wieder von Dorothea Hilliger-Ache betreut) greift das Wort von den anderen Künsten wieder auf: Ein Bildhauer berichtet über seinen Ansatz beim Maskenbau: aus der Praxis – für die Praxis.

Teil 3 wendet sich in verschiedenen Beiträgen der Theorie & Praxis in Schule & Ausbildung zu: Wir blicken in die „Schul-Stuben“ und in die „Küchen“ von TheaterpädagogInnen, wo an vielerlei Erkenntnissen gerührt wird („neue Würze“) und wo Neues angerührt wird: Irritation & Inspiration hoffentlich auch hier! Ein Hinweis: Die Hochschuldidaktikerin und Soziologin Margret Bülow-Schramm (Universität Hamburg, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg) plant eine Adhoc-Gruppe zum „Szenischen Spiel in der Sozialforschung“. Ein interessantes Unternehmen. InteressentInnen mögen sich doch bei ihr melden.

Ein Versäumnis aus Heft 29/30 können wir hier gut-machen: Die Anschrift des Verfassers Rainer E. Zimmermann (Professor für Philosophie in München) fehlte. Hier ist sie: Fuggerstr. 8, 81373 München.

Übrigens: Einige ältere Hefte der *KORRESPONDENZEN* korrespondieren mit Themen, die in diesem Heft angesprochen werden (siehe die Einschübe in die Texte). Zumeist können frühere Hefte zur Verfügung gestellt werden (evtl. als Fotokopie) – Anfragen an die Herausgeber.

Pläne der Redaktion/der Herausgeber: Volkstheater – Authentizität – Theaterpädagogik als ästhetisches und/oder sozio-kulturelles Lernen ...

Die Zeitschrift für Theaterpädagogik *KORRESPONDENZEN* (die seit 1985 besteht) freut sich immer über Leserinnen und Leser, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kritikerinnen und Kritiker – sowie über Käuferinnen und Käufer & Weiter-Verkäuferinnen – und -Verkäufer. Man/frau habe keine Scheu, sich an die Redaktion in dieser oder jener Hinsicht zu wenden.