

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

pose for each facet of his desire. Every pose is quickly assumed by another performer. Then other observes can offer the protagonist further poses which they can take or leave.

f) The protag. quickly re-arranges the desire poses ^{in orchestration} in relationship to the antagonist - as the protagonists feel it best suits the truth of this situation. Discuss what you see.

g) The rainbow of desired poses next pose in a line along the edge of the space.

The protagonist now stands in, one by one, each desire. They assume their position & improvise for one minute with the antagonist. The antagonist will react accordingly but the desire must enforce their position and desire. (NB: The protagonist may send in the desires in any preferred order). (That first orchestration tried to show how the protagonist felt they are viewed by the Antagonist.

h) The Protag. re-places the desires how they wish to be seen next time, in the future, by the antagonist. Discuss, & read the libretto.

i) The group of 4 desires with the 2nd placed



Coax these desires to match what he would like them to appear as, arguably removing the qualities he doesn't like.

(for example the protagonist may strongly feel that the mixed desires have 'misconstituted' their proposed & posed desires).

k) All the desired poses make a semi-circle to the audience/observers, who decide which are incorrect and which ones match one another. Two desires are left and the two improvise a conflict with each other. The protagonist observes and decides to join the improv. Making a stand with one of the desires only. This is repeated with all of the now coupled desires, each time the Protag. choosing one to make a stand with.

There are of course variations to this technique - the antagonist, for example, could make their rainbow of Desire. One end of desires could play off against one another.

Angus related a funny story today - he was elucidating, following a question, on how he would & has used the rainbow technique to develop after a scripted work and character. He described his experience of doing some developmental laboratory work with the RSC. He said that he would not have Ophelia, for example & for more of aggressive & pornographic characterisation since they explored her love & following of Hamlet into madness. He cannot now view her as a weak & helpless victim. That in itself is not funny but then, he continued to the portrayal of Hamlet's father as a goat. He said that

„REFLEXIONEN PERSPEKTIVEN

20 Jahre Theater der Unterdrückten in Deutschland“

Inhalt

Editorial	3
Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater <i>Bernd Ruping und Jürgen Weintz</i>	5
Boal-Teil	
Engpass <i>Fritz Letsch</i>	10
Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss <i>Fritz Letsch</i>	12
Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen <i>Dietlinde Gipser und Ellen Tichy</i>	16
Der kollektive Kunstakt <i>Ingrid Dormien Koudela</i>	24
Boal unter den ersten Völkern Kanadas <i>Nöck Gail</i>	27
Für ein Theater des Mutes <i>Maria Beatriz Mendonca</i>	30
Theatre goes politics – es geht weiter <i>Barbara Kastner, Doris Kempchen und Till Baumann</i>	32
Authentizität-Darstellendes Spiel in der Schule	
Nachträge zu Heft 33	
Authentizität – eine Seifenblase? <i>Albert Klein</i>	36
Zur Weiterentwicklung der theatralen Aktivitäten... <i>Frank Schindler, Michael Schwarzwald</i>	41
Vermischtes – Theaterpädagogik – Performance – Kulturpädagogik	
Herabhängende Arme sind langweilig. Ein Grenzgang zwischen Theater- und Museums- pädagogik <i>Annette Reckert</i>	48
Hinter den Augen. Ein philosophisches Theaterstück mit und von Kindern – nicht nur für Kinder <i>Karola Wenzel</i>	52
„Kunst als Dienerin der Didaktik“ – Theaterpädagogik im Fernsprachenunterricht Deutsch <i>Jutta Seifert</i>	56
Performance und Lehre – eine vielstimmige Erinnerung... <i>Ute Pinkert</i>	59
Doppelgänger oder Warum Authentizität eigentlich unmöglich ist <i>Hanne Seitz</i>	62
Zur Standortbestimmung von Kulturpädagogik im kommunalen System von Schule, offener Jugendarbeit, Bürgerzentren und anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe <i>Uwe Schäfer-Remmele</i>	65
Das Theater der Welt <i>Marianne Streisand</i>	68

Ingo Scheller und Jakob Jenisch

Einführung ins Szenische Spiel <i>Markus Ponick</i>	70
Jakob Jenisch – Probenprotokolle <i>Bernd Ruping</i>	74
Jakob Jenisch – Probenfotos/Folkwangschule 1976 <i>Regine Zweig</i>	74
Der alte Mann und das Mehr <i>Hajo Wiese</i>	77

Buchbesprechungen	78
--------------------------	-----------

Hinweise/ Mitteilungen	83
-------------------------------	-----------

Impressum

Herausgeber: Gerd Koch, Bernd Ruping, Florian Vaßen
 Redaktion: Bernd Ruping, Dietlinde Gipser
 Umschlagskizze: Simon Piasecki Maxted, Stafford (GB)
 Bildnachweise: Marianne Streisand, Sabine Brunk, Regine Zweig
 Verlag: Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17737 Milow
 Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583
<http://www.schibri.com>
 E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

Copyright: Alle Rechte bei den Autoren

Preis: Einzelheft 15,- DM + Porto
 Abo 25,- DM + Porto
 Studentenabo 20,- DM + Porto (bitte bei der Bestellung eine gültige Bescheinigung beifügen)

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich zum Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bestelladressen:

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

Gerd Koch per Adr. Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (ASFH), Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin, Fax: 030/ 99 245-245

Florian Vaßen per Adr. Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache
 Königsworther Platz 1b, 30167 Hannover. Fax: 0511/ 762 – 4060, Email: vassen@mbox.sdl.uni-hannover.de

Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Milow, Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583

ISSN 0941-2107

Editorial

Nischenblümchen oder Löwenzahn

Zwanzig Jahre Theater der Unterdrückten / Theater der Befreiung in Deutschland

Dietlinde Gipser und Bernd Ruping

In einer interessanten Graphik verknüpfte das zweite Heft der KORRESPONDENZEN 1986/87 die Wörter BOAL (vertikal), SPIELLEITER (horizontal), BRECHT (vertikal) miteinander. Das Heft hatte das Thema Spielleitung zum Schwerpunkt. Gerd Koch und Florian Vaßen schrieben seinerzeit im Editorial:

„Das Beherrschen des Technischen allein aber macht noch keine gute, gelungene Spielleitung: Es bedarf politischer Kenntnisse, gesellschaftlicher Haltungen, weiterreichender Reflexionen - etwa in Analogie zu Bertolt Brechts Bemerkungen über den Freund und Komponisten Hanns Eisler, der seiner Meinung nach deshalb ein so guter Komponist war, weil er von so vielen anderen Dingen ziemlich gut Bescheid wußte. Also: Dieses Heft der KORRESPONDENZEN informiert über den weiten Bereich des Theaters - über den Anreger Augusto Boal und sein Forumtheater ebenso wie über den Eingreifer Bertolt Brecht, international lebendig und borniert ‚in diesem unseren Lande‘.“

Über den weiten Bereich des Theaters und über viele andere Dinge soll auch dieses Heft Bescheid geben - wieder über den Anreger Boal, seit zwanzig Jahren in Deutschland bekannt, sein Theater der Unterdrückten und dessen Rezeptionsgeschichte in diesem unseren neuen Lande und anderswo. Gibt es Positionswechsel, Methodenwechsel, konservieren wir einen Boal?

Als Augusto Boal vor zwanzig Jahren den ersten Workshop „Theater der Unterdrückten“ in Deutschland offerierte, in Hamburg, im Rahmen des Festivals „Theater der Nationen“, geschah dies ausdrücklich mit dem Wunsch, seine Methoden in Deutschland bekannt zu machen und Multiplikatoren auszubilden. Der vierwöchige Workshop richtete sich an arbeitslose SchauspielerInnen (als Fortbildungsmaßnahme vom Arbeitsamt bezahlt) und an: Sonstige. Haben die 40 TeilnehmerInnen Multiplikatoren - Funktion ausgeübt? Die Profi-SchauspielerInnen sicherlich nicht, das war schon im Workshop ersichtlich, deren Thema war eher: wie kann man damit Geld verdienen? - aber vielleicht die 20 „Sonstigen“ (PädagogInnen und Ähnliches)? Es ist schwer zu sagen, eine Adressenliste gibt es nicht mehr.

Immerhin tauchen immer wieder da und dort Seminarangebote auf: selbstorganisiert, im Erwachsenenbildungsbereich, in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, an der Universität.

Formell etablieren konnte sich das Theater der Unterdrückten hier nicht, wie es zum Beispiel dem Psychodra-

ma gelungen ist: Morenos SchülerInnen gründeten 1976 ihre ersten Institute mit Ausbildungsrichtlinien und Kostensätzen, jenseits aller Bildungs- und Therapie-Institutionen. Inzwischen haben die Psychodramatiker Jonathan Fox und sein Playback-Theater in ihre Programme aufgenommen - das Theater der Unterdrückten jedoch nicht. Zu politisch? Wenn das Theater der Unterdrückten also kaum institutionell verankert ist, bleiben ihm deshalb aber nur soziale und pädagogische Nischen vorbehalten? Hat Theater der Unterdrückten etwas Subversives? (Wenn manche HochschullehrerInnen wüßten, was durch Forumszenen Studierender über jene offenbart wird...). Dietlinde Gipser war eine der „Sonstigen“ in jenem ersten Workshop Boals in Deutschland vor zwanzig Jahren und Multiplikatorin; seitdem arbeitet sie mit seinen Methoden - in ihren Variationen - innerhalb und außerhalb der Universität. Für sie stellt diese Arbeit eine hervorragende Möglichkeit dar, Paulo Freires Ideen von einer befreienden Pädagogik praktisch umzusetzen und innovative kreative Lernfelder zu eröffnen. Theater der Befreiung. Ihre theaterpädagogische Arbeit in der Universität an einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich wurde zunächst überhaupt nicht ernst genommen („nicht wissenschaftlich“), dann mißtrauisch beäugt („wieso sind da so viele Studierende, einen Schein kriegen sie da nicht“), dann mehr oder weniger akzeptiert („es gibt ja nun schon allerlei Publikationen dazu“), inzwischen eher geschätzt („innovativ“).

Über die Brüche zwischen den rigiden Strukturen unserer Bildungsinstitutionen und den Erfordernissen von Theater nach Offenheit hat Gerd Koch wichtige Hinweise gegeben. Die Institution Hochschule selbst wurde zum Thema gemacht. Margret Bülow-Schramm (Uni Hamburg) und Dietlinde Gipser (Uni Hannover) führen seit zwölf Jahren ein hochschulübergreifendes Lehr-Lern-Projekt durch: „Der brüchige Habitus“, in dem es um die Analyse und Veränderung des Hochschulalltags geht. Hier wird deutlich, welchen Wert die Erfahrung mit dem Theater der Befreiung, insbesondere mit dem Statuen- und Forumtheater für die Studierenden hat: Neben der praktischen Nutzbarkeit (ehemalige Studierende, die Boals Methoden im Studium kennengelernt und praktiziert haben, arbeiten in ihren Berufsfeldern erfolgreich damit: in der Schule, in der Erwachsenenbildung, und so weiter) gewinnen die Studierenden an kritischem Bewußtsein, Selbstwertgefühl und Mut zur Selbstbehauptung, Kreativität, politischem Engagement. In der Auseinandersetzung mit den hem-

Nischenblümchen oder Löwenzahn

menden Strukturen: sich wehren lernen und selbstbestimmt Leben gestalten.

"Gebraucht das Theater" heißt die erste Publikation über die Praxis des Theaters der Unterdrückten in Deutschland, 1991 herausgebracht von Bernd Ruping (Lingen-Remscheid, in Kooperation mit der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V.) Der Publikation voraus ging eine Tagungsreihe zum Thema „Ästhetik des Wi(e)derstehens“ im TPZ Lingen, in der auch Boal auftrat und seine "introspektiven" Techniken vorstellte.

"Gebraucht das Theater" ist in der zweiten Auflage vergriffen und verweist so auf die bis heute unverdrossene Boal-Rezeption im Lande. Neben der "klassischen" Verwendung Boals, verweist Ruping darin auf die Qualitäten seiner Spiel-Techniken im Kontext reiner Schauspiel-Arbeit. Er schlägt vor, sie auch als Weisen der szenischen und Rollen-Analyse sowie einer verfremdenden Darstellungsart auf der Bühne zu nutzen. Heute, zehn Jahre später, bestätigt Boal diesen Aspekt: Die Techniken aus dem "Regenbogen der Wünsche" bei der Royal Shakespeare Company oder Hamlet mit der Shakespeare Co. aus Bremen stehen auf Boals eigener Wunschliste (s.u.: "Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater.")

"Der Regenbogen der Wünsche" ist soeben bei Kallmeyer erschienen, herausgegeben und bearbeitet vom Kollegen Jürgen Weintz (1999). Erinnert sei auch an Simone Neuroths Arbeit über "Augusto Boals Theater der Unterdrückten in der pädagogischen Praxis" (Weinheim 1994). Während sich in Deutschland keine festen Forumtheater-Gruppen gebildet haben, ist dies in Österreich der Fall. Michael Wrentschur von der Universität Graz gibt dazu einen Reader heraus - Forumtheater in Österreich. Praxis, Projekte, Gruppen - der zum Forumtheater-Festival in Wien Ende Oktober 1999 erscheinen wird.

In diesem Heft der KORRESPONDENZEN knüpfen wir an die Auseinandersetzungen um die verschiedenen Gesichtspunkte des Theaters der Unterdrückten an.

Bernd Ruping und Jürgen Weintz haben im Oktober 1997 ein sehr interessantes Interview mit Augusto Boal geführt, das wir hier unter dem Titel „Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater“ abdrucken.

Fritz Letsch fragt sich in seinem Beitrag „ENGPASS?“, warum doch so wenige Menschen, die Boals Methoden kennengelernt haben, weiter mit ihnen arbeiten. Desweiteren diskutiert Fritz Letsch im Artikel „Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss“ die Frage, „warum wir hierzulande kein Theater der Unterdrückten brauchen“. Dietlinde Gipsner und Ellen Tichy versuchen in ihrem Beitrag „Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen“, Zusammenhänge zwischen Unsichtbarem Theater und konstruktivistischen Lernprozessen herzustellen. Ingrid Dormien Koudela arbeitet in ihrem Artikel „Der kollektive Kunstakt“ Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Boal und Brecht heraus und stellt historische Bezüge speziell auch Brasilien betreffend her.

Nöck Gail schildert in „Boal unter den ersten Völkern Kanadas“ einen Workshop mit dem Headlines Theatre in einem indianischen Reservat mit ex-drogenabhängigen Jugendlichen.

Maria Beatriz Mendonca plädiert „Für ein Theater des Mutes“ mit Kindern in brasilianischen Armenvierteln, „auch wenn wir wie Antigone sterben“. Hier geht es außerdem um die Auseinandersetzung mit Boals neueren Positionen.

Barbara Kastner, Doris Kempchen, Till Baumann berichten direkt aus Rio von der aktuellen Arbeit des CTO: „Theatre goes politics - es geht weiter“.

Dem thematischen Teil dieses Heftes folgen zwei Nachträge zum Heft Nr. 33:

Albert Klein resümiert die 13. Bundestagung Theaterpädagogik in ihren theoretischen und (spiel-)praktischen Anteilen und gelangt zu der Frage: "Authentizität – eine Seifenblase?" Frank Schindler und Michael Schwarzwald berichten über aktuelle Aktivitäten an den Schulen in NRW: "Schulkultur und ästhetische Bildung".

Im vermischten Teil des Heftes zeichnet Annette Reckert einen Grenzgang zwischen Theater- und Museums-pädagogik nach: "Herabhängende Arme sind langweilig." Jutta Seifert schildert die Erfahrungen, die sie als Leiterin von Seminaren zum Thema "Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht" gemacht hat: "Kunst als Dienlerin der Didaktik". Ute Pinkert gestaltet eine vielschichtige Erinnerung an das Potsdamer Symposium: "Performance und Lehre", Hanne Seitz schreibt diese Erinnerung mit Reflexionen zu Begriff und Verfahren der Performance fort. Dabei gerät, aus einer etwas anderen, denn streng theatralen Perspektive, der Begriff der Authentizität noch einmal in den Blick: "Doppelgänger oder: Warum Authentizität eigentlich unmöglich ist."

Uwe Schäfer-Remmele formuliert und erläutert vier Thesen zur "Standortbestimmung von Kulturpädagogik im kommunalen System von Schule, offener Jugendarbeit, Bürgerzentren und anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe".

Marianne Streisand resümiert an drei Beispielen das Festival "Theater der Welt" 1999 in Berlin, darin die Tendenz erkennbar wurde, "im Kleinen neu anzufangen – politisch, sozial und ästhetisch."

Die Feier zweier bedeutender Theaterpädagogen schließt den redaktionellen Teil dieses Korrespondenzen-Heftes ab: Sie gilt zum einen Ingo Scheller, dessen 60. Geburtstag hier mit dem Beitrag von Markus Ponick fachlich zelebriert wird: "Einfühlung im Szenischen Spiel".

Mit den "Probenprotokollen", notiert und collagiert von Bernd Ruping, fotografiert von Regine Zweig, sowie mit einer Hommage von Hajo Wiese feiern wir zugleich Jakob Jenisch, der sich auch im 77. Lebensjahr noch dazu bewegen ließ, seine urwüchsige Energie und Spielleiter-Kompetenz in die theaterpädagogische Lehre einzuspielen: "Der alte Mann und das Mehr".

Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater

Bernd Ruping und Jürgen Weintz

Ein Gespräch mit Augusto Boal (Rio de Janeiro), Dr. Bernd Ruping (Theaterpädagogisches Zentrum Lingen) und Dr. Jürgen Weintz (Off-Theater Düsseldorf/Neuss) anlässlich eines Theaterseminars von Augusto Boal im TPZ Lingen im Oktober 1997.

Deutsch von Christa Holtei (B=Augusto Boal, I=Interviewer)

I: Seit mehr als 25 Jahren gibt es das Theater der Unterdrückten in Lateinamerika und seit mehr als 20 Jahren arbeiten Sie auch in Europa. Im Frühjahr ist Ihr Buch „The Rainbow of Desire“ in deutscher Sprache erschienen. Hier stellen Sie neuere Techniken des Theaters der Unterdrückten vor und ziehen auch eine Art Bilanz Ihres Theaterschaffens (Augusto Boal, *Der Regenbogen der Wünsche, Methoden für Theater, Pädagogik und Therapie*, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Übersetzung: Christa Holtei, Bearbeitung: Jürgen Weintz, Seelze-Velber 1998).

Vor diesem Hintergrund würden wir gerne wissen, ob sich Ihre Auffassung von Theater, also Ihr Konzept des Theaters der Unterdrückten, während dieser langen Zeit verändert hat und - wenn ja - in welcher Hinsicht.

B: Ich denke, mein Theateransatz wurde sicherlich erweitert, aber die grundlegenden Prinzipien sind dieselben geblieben. Am Anfang gab es nur das ‚Unsichtbare Theater‘, ‚das Zeitungstheater‘ und das ‚Forum-Theater‘. Später kamen der ‚Regenbogen der Wünsche‘ und schließlich das ‚Legislative Theater‘ hinzu, aber die Basis ist immer noch dieselbe.

I: Heute nachmittag forderten Sie in unserem Workshop die Akteure auf: „Geht weiter und folgt Eurem Charakter.“ Wenn ich Sie nun frage, in welcher Richtung Sie selbst weitergehen wollen, was würden Sie dann sagen?

B: Ich weiß es nicht. Ich weiß allenfalls, was ich in der näheren Zukunft tun werde. So werde ich im nächsten Jahr wieder mit der Royal Shakespeare Company arbeiten. Im letzten Jahr hatte mich die dortige Vizedirektorin eingeladen, zu demonstrieren, wie man mit Hilfe der Techniken aus dem ‚Regenbogen der Wünsche‘ Bühnencharaktere erschaffen kann. Außerdem würde ich mich gerne mit Hamlet befassen. Hier in

Bremen gibt es ja auch eine Shakespeare-Bühne, wie ich gehört habe.

I: Vielleicht können wir dies vom TPZ Lingen aus organisieren, da wir eng mit der Bremer Shakespeare-Company zusammenarbeiten.

B: Das würde mir sehr gefallen. Hamlet auf der Basis des ‚Regenbogens der Wünsche‘. Ich liebe dieses Stück!

I: Da wir gerade über Shakespeare sprechen, möchte ich Sie fragen: Sehen Sie Ihr Theater in großer Nähe zur Darstellenden Kunst? Und in welcher Relation steht es zur Politik und zur therapeutischen Arbeit? Geben Sie einem dieser drei Bereiche den Vorzug?

B: Nein, auf keinen Fall. Ich denke allerdings, daß das Wichtigste der Mensch ist und der steht ja auch beim Theater im Zentrum. Manchmal wird der Akzent mehr auf der Politik bzw. der gesellschaftlichen Perspektive liegen, manchmal eher auf der psychologischen oder pädagogischen Blickrichtung. Für all diese Ansätze lassen sich die Techniken des Theaters der Unterdrückten nutzen.

Allerdings hängen Ziele und Methoden auch von den jeweiligen Menschen und ihrem Hintergrund ab. Die Techniken werden zwar in den unterschiedlichsten Ländern genutzt - aber doch jeweils auf eine spezifische Art und Weise. So ist die Richtung, wie das Theater der Unterdrückten in Deutschland praktiziert wird, nicht ohne weiteres auf Bolivien, Brasilien oder Frankreich übertragbar.

I: Vor einiger Zeit kam ein Teilnehmer aus San Salvador ins Lingener TPZ und erzählte von seiner Begegnung mit Ihnen. Als ich ihm dann berichtete, daß uns die Arbeit mit Ihnen auch daher riesigen Spaß macht, weil es immer viel zu lachen gibt, meinte er: „Komisch, bei uns in San Salvador ist Augusto immer ein sehr strenger Spielleiter.“

B: Dazu kann ich nur sagen: Wer in der Arbeit autoritär ist, macht kein Theater der Unterdrückten. Wer diese Theateridee wirklich ernst nimmt, ist auch in der eigenen Theaterarbeit demokratisch.

I: Ich würde Sie gerne einmal in Lateinamerika erleben.

B: Da arbeiten wir sehr demokratisch! Wir erzwingen niemals etwas. Wir lernen und arbeiten

Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater

- zusammen. Man kann das Theater der Unterdrückten gar nicht ernsthaft betreiben, wenn man den Menschen etwas aufzwingen will.
- I: Wir sollten einmal genauer auf das Verhältnis Ihres Theaters zur therapeutischen Arbeit (wie dem Psychodrama) eingehen. Vielleicht kann uns dabei Ihr Verständnis von Katharsis weiterhelfen.
- B: Nun, Katharsis nach der klassischen Auffassung bedeutet immer, etwas auszuschalten. In der griechischen Tragödie wird beispielsweise der Wunsch ausgeschaltet, die Gesellschaft zu verändern. Im Theater der Unterdrückten hingegen besteht der kathartische Effekt darin, daß dieser Wunsch nach Veränderung geweckt und dynamisiert wird. Statt also eine Irritation der Gesellschaft zu vermeiden, versuchen wir gerade das zu fördern, was diese irritieren könnte. Wir wollen die Menschen nicht anpassen, sondern die Gesellschaft verändern, indem wir als ersten Schritt die Furcht vor einem Wandel abzubauen versuchen.
- I: Ein wichtiger Einfluß auf das Theater der Unterdrückten bestand im Werk Bertolt Brechts. Sie haben oft betont, daß in Brechts Theater der Zuschauer passiv bleibt, weil er nicht in das Bühnengeschehen eingreifen kann. Aber Brecht hat ja neben seinen konventionelleren Bühnenstücken auch Lehrstücke verfaßt sowie Anleitungen für die Arbeit mit diesen Stücken. Im Lehrstück sind aber die Grenzen zwischen Schauspielern und Zuschauern aufgehoben, das heißt alle Zuschauer sind zugleich aktive Mitspieler. Gibt es dennoch Unterschiede zwischen Ihnen und Brechts Lehrstück-Idee?
- B: Natürlich kennen alle intelligenten Menschen Brecht. Er hat alle beeinflusst. Auch ich bin von Brecht beeinflusst, aber ebenso haben mich Shakespeare, Molière, Stanislawski und andere geprägt. Ich glaube, daß Brecht in den Lehrstücken nur Wahlmöglichkeiten vorgibt, aber niemals die Frage stellt: „Was würdest du selbst tun?“ Der Zuschauer kann Brechts Vorschläge nur mit „ja“ oder „nein“ beantworten, nicht aber mit „vielleicht“. Das Forumtheater hingegen fragt nicht: „Solltest du dies oder das tun?“, sondern fragt: „Was wollen wir tun?“ Es wird ein offener Prozeß ermöglicht, der den einzelnen kreativ werden läßt. Brechts Theater mag ich sehr, aber er beendet es. Im Forumtheater gibt es kein Ende, da wir Fragen stellen.
- I: Da bin ich anderer Meinung. Brecht beendet das Spiel genausowenig. Er schrieb das Lehrstück zwar als ein Stück Literatur und deshalb...
- B: ... ist es beendet.
- I: Aber nein: Brecht sagt, das Lehrstück sei nicht für die Bühne gedacht, sondern solle dazu dienen, den Menschen oder Kollektive zu belehren. Das Stückmaterial kann und soll durch die eigene Sicht ergänzt werden.
- B: Im Forumtheater schreiben wir nicht. Wir sprechen und fragen unser Publikum direkt: „Was wollt ihr sagen?“ Der Unterschied zu Brecht liegt darin, daß wir fragen statt literarische Antworten zu geben.
- I: Aber auch Brecht gibt keine Antworten. Als jemand, der denkt und fühlt, überläßt er die Antwort den Ausführenden. Wenn man die Kunst der Lehrstücke erfahren will, ist dies nur im aktiven Spiel möglich. Dabei können agitatorischer Duktus und abstrakte Theorie durch das eigene Gefühl durchkreuzt oder umgekehrt die Emotionen durch die Theorie relativiert werden. Das heißt, im eigenen Spiel erhält das Lehrstück ein völlig neues Gesicht.
- B: Aber bei Brecht geht doch der Zuschauer gar nicht auf die Bühne...
- I: Ja und nein. Der Unterschied besteht darin, daß man Lehrstücke nicht für Zuschauer spielt, sondern in einer geschlossenen Gruppe - sozusagen für sich allein. Im Gegensatz dazu machen Sie Forumtheater vor Zuschauern, die Sie auffordern, sich zu beteiligen.
- B: Richtig. Das Forumtheater basiert auch auf der Wirkung, die der Bühnenraum durch die Konfrontation mit dem Zuschauer auslöst. Aber dann möchte ich den ästhetischen Theaterraum, der den Schauspielern Macht verleiht und der doch von den Zuschauern selbst geschaffen wurde, demokratisieren. Daher appelliere ich an das Publikum: „Kommt und spielt an unserer Stelle weiter.“
Ich glaube nicht, daß das bei Brecht möglich wäre. Das, was Brecht beschreibt, ist kein Forumtheater im hier beschriebenen Sinn.
- I: Demnach könnte man das Forumtheater irgendwo in der Mitte zwischen epischem Theater und den Lehrstücken ansiedeln. Ihr Forumtheater will Grenzen zwischen Zuschauern und Schauspielern überwinden nach dem Motto „Kommt her auf die Bühne. Wir haben keine Lösung, gebt ihr uns die Lösung!“ Und Brecht dagegen sagt: „Ich gebe euch einen Text, macht etwas daraus und findet eure Antworten allein!“
- B: Darin liegt der Unterschied: Wir sagen nicht „Macht es allein!“, sondern „Laßt uns zusammen daran arbeiten!“
Schauspieler und Zuschauer sind beiderseits beteiligt und finden die Lösung gemeinsam.

Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater

I: In der Tat ist bei Brecht ein solches Zusammenspiel von Schauspielern und Zuschauern nicht möglich. Hier machen die Akteure in der traditionellen Weise Theater und die Zuschauer müssen alles selbst herauslesen.

B: Genau. Meiner Meinung nach besteht der Unterschied darin, daß Brechts Zuschauer dem Handeln der Schauspieler Bedeutung verleihen. Das Theater der Unterdrückten geht darüber hinaus: Mit der (Einstiegs)szene bieten wir zwar eine Bedeutung an, aber wir bitten die Zuschauer zugleich, diese aktiv zu erweitern und zu zerstören, was im weiteren Verlauf ja auch geschieht. Die Wirklichkeit, die man ablehnt, kann im Forumtheater spielerisch verändert und die gängigen Bilder überwunden werden.

I: Mit dem Begriff ‚Metaxis‘ beschreiben Sie genau dieses Pendeln zwischen den verschiedenen Wirklichkeitsebenen, zwischen der konkreten Realität und einer erfundenen Welt.

In diesem Zusammenhang drängen sich zwei Fragen auf:

- Wenn das Theater der Unterdrückten die Zuschauer (als ‚Zuschauer‘) aktivieren will, Alternativen zu ihrem konkreten Alltagsleben zu erfinden, wie realistisch muß dann das Spiel auf der Bühne sein?

- ‚Metaxis‘ verweist aber zugleich auf die Freiheit der Phantasie im ästhetischen Raum. Wieviel dichterische oder künstlerische Freiheit können Sie den Zuschauern überhaupt einräumen bei der Erfindung ungewöhnlicher Welten? Oder anders gefragt - inwieweit dürfen die Akteure mit allen theatralischen Mitteln (also auch ohne Sprache und damit ohne Nähe zum Alltag) agieren, wenn Sie Ihr oben genanntes Ziel der Veränderung des realen Alltags nicht gefährden wollen?

B: Es gibt die wirkliche Welt und die davon unabhängige Welt der reinen Ideen. Das Glas hier ist nicht vollkommen, aber die Idee eines Glases ist vollkommen. Die Menschen sind nicht vollkommen, aber die Idee des Menschen ist es. Aristoteles ist nun der Ansicht, daß diese beiden Welten gar nicht so getrennt voneinander existieren, sondern daß sie dazu tendieren, ineinander überzugehen. Man gehört demnach sowohl zur Wirklichkeit, die unvollkommen ist, als auch zu ihrer Idee. Die gleichzeitige Zugehörigkeit zu diesen beiden Welten nennt er ‚Metaxis‘. So hat man als menschliches Wesen zwar keinen vollkommenen Körper, aber dennoch läßt man sich von der Idee der Vollkommenheit des Körpers leiten. Wird man

zum Beispiel krank, verfolgt man als Idee der Vollkommenheit die Gesundheit, der man mit Hilfe der Medizin näherzukommen versucht. Ähnlich verhält es sich - in Anlehnung an Aristoteles - mit der Gesellschaft. Diese ist unvollkommen, aber es gibt doch die Idee der Vollkommenheit. Aristoteles betrachtet nun die Tragödie als eine Art Medizin, um die Vervollkommnung der Gesellschaft voranzutreiben. Auch die Wissenschaften und die Künste werden als Mittel angesehen, dieses Ziel zu verfolgen.

‚Metaxis‘ bedeutet letztlich: Es gibt nicht nur das reale Selbst und das (weit davon entfernte) Ideal, sondern das Ideal ist in uns selbst angelegt. Und Metaxis im Theater der Unterdrückten bedeutet, daß alle Unterdrückten Bilder der Unterdrückung (und der Befreiung von ihr) schaffen können. Sie können in das Spiel eingreifen, weil sie eine Idee von der Vollkommenheit, die sie brauchen, in sich tragen.

I: Ich würde gerne noch einmal auf das Forumtheater zurückkommen. Es wird mitunter kritisiert, daß beim Forumtheater die theatralische Dimension zu kurz kommt.

Ist Forumtheater - aus Ihrer Sicht - wirklich Theater oder eher eine Form sozialer oder politischer Animation?

B: Ich glaube, daß die Leute manchmal gar nicht die Zeit haben, im Forumtheater theatralisch zu agieren.

I: Das sehe ich anders. Ich könnte mir Forumtheater sogar als Methode vorstellen, Schauspieler auszubilden.

B: Das ist sicher richtig. Aber ich meine, daß für die Verwendung anderer theatralischer Mittel - wie Kulissen oder Musik - die Zeit oft nicht ausreicht.

Wir können zum Beispiel hier in diesem Raum eine Szene spielen, in der ein Mann eine Frau fragt: „Wollen Sie meinen Arm nehmen?“ und in der sie erwidert: „Nein danke, ich kann alleine gehen.“ Wir können gerade dadurch, daß wir an diesem Raum gar nicht viel verändern, ein Forum zu diesem Problem veranstalten. Man kann aber das gleiche Problem auch innerhalb einer Theaterinszenierung mit Kulissen, Musik etc. - wie z.B. in Goethes Faust - behandeln, in dem dann Faust Gretchen irgendwann fragt: „Wollen Sie meinen Arm nehmen?“ Wir könnten die Szene hier direkt vor Ort als Einstieg in ein Forum zeigen und wir könnten die gleiche Geschichte in ein großes Theater mit Lichtern, Eintrittskarten und Platzanweisern verlegen und das Forum dort veranstalten.

Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater

Wir machen es einfach deshalb nicht, weil uns die Mittel dazu fehlen. Wir würden es tun, wenn wir sie hätten.

- I: Ich sehe allerdings auch die Gefahr, daß - wenn man sich beim Forumtheater zu sehr um die Lösung eines konkreten Problems bemüht - dabei dann die verbale Auseinandersetzung dominiert und dadurch unter Umständen auch einfachere theatralische Mittel wie intensive Körpersprache oder phantastische Wendungen in der Handlung auf der Strecke bleiben können. Ich glaube, daß man eigentlich die Kunst des Theaters beherrschen muß, bevor man sich aus dem geschützten Raum der Gruppe hinaus begibt und fremde Menschen zu einem Theaterforum einlädt. Zumindest sollte man die Rolle im Hinblick auf Plastizität und Flexibilität gut beherrschen.

In der gewöhnlichen Theatersituation weiß der Schauspieler genau, was passieren wird. Keith Johnstone erzählt beispielsweise eine schöne Geschichte über die Aufführung eines Hitchcock-Stückes. Nach dem Erlöschen des Lichts sollte der Protagonist beim Betreten der Bühne über eine am Boden liegende Leiche fallen. Als aber dann das Licht nicht ausging, fiel der Darsteller dummerweise trotzdem über die Leiche, obwohl er sie sehen konnte, denn er war leider darauf programmiert. Das könnte einem Schauspieler beim Forumtheater niemals passieren, weil er darauf trainiert ist, auf alles flexibel zu reagieren, was um ihn herum passiert.

- B: Ja, wenn er ein ernsthafter und kreativer Schauspieler ist. Mir fällt eine Situation aus unserem heutigen Workshop ein. Da beschuldigte jemand einen anderen, zu spielen und die Rolle nicht wirklich zu leben. Daraufhin meinte der Betreffende: „Nein, ich glaube, dieser Mann hat in seinem Leben immer gespielt und genau darin habe ich mich eingelebt. Ich habe nur seine Lüge lebendig werden lassen und wirklich gelogen.“ Das ist ein Beispiel für solch ein ernsthaftes Spiel.

- I: Vielleicht sollten wir uns nun einmal den neueren Techniken zuwenden. Mein Eindruck ist, daß die neuen Methoden, die Sie in Ihrem Buch „Regenbogen der Wünsche“ vorstellen - eher als die älteren Methoden - auch im „normalen“ Theater oder innerhalb der Schauspiel Ausbildung genutzt werden können, denn sie scheinen theatralischer ausgerichtet zu sein. So kann man beispielsweise mit ihrer Hilfe beide Seiten von Rollenarbeit vertiefen, nämlich die innere Identifikation oder die äußere Darstellung.

Mir scheint, daß sich z.B. mit Hilfe der prospektiven Techniken wie „Bild der Bilder“ oder „Kaleidoskopbild“ die Körpersprache trainieren und die Darstellung verbessern läßt.

Und anhand der introspektiven Techniken wie „Innerer Monolog“, „Regenbogen der Wünsche“, „Zirkel der Rituale“ oder besonders „Polizist im Kopf“ kann man die Einfühlung in eine Rolle üben.

- B: In der Tat sind diese neueren Methoden auch für das ‚normale‘ Theater interessant. Immerhin habe ich sie bei meiner Arbeit mit der Royal Shakespeare Company angewandt. Und wenn ich eines Tages an Hamlet arbeite, werde ich ebenfalls darauf zurückgreifen.

- I: Können Sie uns etwas über die neueste Methode des Theaters der Unterdrückten, das ‚Legislative Theater‘ erzählen?

Gestatten Sie, daß wir aber zuvor noch erwähnen, daß es Ihnen vor einiger Zeit auf eine besondere Weise gelungen ist, Kunst und Politik miteinander zu verknüpfen: Sie waren vier Jahre Abgeordneter im Stadtparlament von Rio de Janeiro und in dieser Zeit haben Sie das ‚Legislative Theater‘ entwickelt. Daher wüßte ich außerdem gerne, wie Sie persönlich den Konflikt zwischen den alltäglichen Aufgaben oder Entscheidungen in der Politik und den ungewöhnlichen Visionen, die die Kunst schafft, erlebt haben?

- B: In aller Kürze: Das ‚Legislative Theater‘ will die alten Techniken (Forumtheater, Unsichtbares Theater etc.) auf eine andere Weise nutzen. Die Idee ist, die Zuschauer von Anfang an zu animieren, beim Spiel ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, nämlich den Wunsch, ein Gesetz zu verändern oder neue Gesetzesvorschläge zu befürworten. Allerdings müssen wir einschränken, daß in lateinamerikanischen Ländern das Gesetz oft nicht befolgt wird. Aber es ist besser, selbst an einer Gesetzgebung mitzuwirken (die uns immerhin einen gewissen Schutz bietet) als überhaupt kein Gesetz zu haben. Und sicherlich ist der Kampf gegen Ungerechtigkeit von mehr Erfolg gekrönt, wenn er sich auf bereits verankerte Gesetze beruft. Auf eine Formel gebracht will das ‚Legislative Theater‘ Wünsche in Gesetze oder Träume in konkrete politische Maßnahmen verwandeln.

- I: Gibt es schon Erfahrungen mit dem ‚Legislativen Theater‘ im europäischen Raum oder konnte es letztlich nur in Rio funktionieren, wo Sie selbst als Mandatsträger gewisse Spielräume hatten, die im Theater erdachten Lösungen in die Tat umzusetzen?

Das Theater der Unterdrückten ist wirklich Theater

- B: Nein, nein. Ich möchte es auf jeden Fall auch in Europa erproben. Konkret werde ich nach unserem Workshop in Lingen erstmals 'Legislatives Theater' in München veranstalten.
- I: Befürchten Sie nicht, daß Sie - wenn Sie das Theater für solch konkrete Lösungen benutzen - Gefahr laufen, den nötigen Abstand zwischen Kunst und Leben zu verwischen, denn das Spiel wird ja für bestimmte Zwecke eingespannt.
- B: Nein - beide Bereiche sind auch für mich nach wie vor getrennt. Da gibt es die eine Ebene, auf der man Theater macht und dabei einfach nur seine Wünsche äußert. Und dann gibt es die andere Ebene, auf der Menschen von den Träumen oder Ideen Notiz nehmen und sich dann an Rechtsanwälte oder andere Experten wenden. Diese versuchen dann ihrerseits, eine Gesetzesvorlage oder eine politische Maßnahme (wie die längst überfällige Einrichtung einer geriatrischen Abteilung in einem Krankenhaus) auf den Weg zu bringen.
- I: Verstehen Sie sich selbst in diesem Geschehen noch als Theatermacher?
- B: Natürlich, am Anfang steht der theatralische Prozeß. Dabei weisen die Akteure auf einen Mangel hin und formulieren eigene Wünsche oder Bedürfnisse. Dieses Material greifen dann andere auf, analysieren es und entwickeln daraus konkrete Gesetzesinitiativen.
- I: Das bedeutet, die neuen Gesetzesvorlagen und konkreten Änderungsvorschläge werden von den Betroffenen selbst auf den Weg gebracht...
- B: ... und auch von ihnen entschieden oder abgeändert, wenn sich diese Vorschläge nicht bewähren. Allerdings gibt es auch Grenzen, denn eine kommunale Politik kann nicht über den Rahmen hinausgehen, den Landes- oder Staatsgesetze vorgeben. Aber immerhin kann man weiter seine Wünsche äußern und Fragen stellen.
- I: Dieses ganze Verfahren braucht ja viel Zeit. Ich frage mich, wie Sie die Arbeit der Leute honorieren, die an einem solch komplizierten und langwierigen Prozeß mitarbeiten.
- B: Mein Glück war, daß ich in Rio zum Abgeordneten gewählt wurde, so daß alle Mitwirkenden bei der Stadt angestellt werden konnten. Aufgrund der veränderten politischen Landschaft ist es damit nun vorbei. Wir müssen in andere Städte gehen, die unsere Arbeit bezahlen wollen.
- I: Aber warum bezahlt man Sie überhaupt dafür? Immerhin verlassen Sie den Bereich der Kunst und mischen sich überall in den Lauf der Dinge ein.
- B: Dies ist möglich, weil wir mit den Stadtregierungen zusammenarbeiten, die von der Partei mitgetragen werden, die wir unterstützen.
- I: Sie müssen also selbst politisch organisiert sein...
- B: Ja, bisher war das die gängige Praxis. Wir würden uns aber am liebsten keiner politischen Partei anschließen, denn wenn man einer bestimmten Partei nahesteht, zieht man immer den Unwillen der anderen auf sich. Wir würden am liebsten sagen: „Unsere Partei ist die Gesellschaft und die ist nicht zufrieden.“
- I: Wir haben hier in Lingen Bürgerinitiativen gegen Atomkraftwerke usw. Auch hier werden Visualisierungen von Problemen auf theatralischem Weg entwickelt und diese sind dann auch Bestandteil von öffentlichen Demonstrationen vor dem Rathaus. Es werden regelrechte Shows veranstaltet, die Lust auf mehr wecken.
- B: In der Tat ist es manchmal notwendig, Demonstrationen zu veranstalten nach dem Motto: „Du bist unser Bürgermeister. Wir möchten, daß Du dich dieser Sache annimmst. Wenn Du uns wirklich vertrittst, dann mußt du das in Angriff nehmen.“
- I: Auf diesem Wege kann das Anliegen auch im weiteren Sinne veröffentlicht werden, denn die Visualisierung mit theatralischen Mitteln führt dazu, daß man das Geschehen fotografieren und darüber in den Zeitungen berichten kann.
- B: Ja, es muß in eine visuelle Form gebracht werden, denn die Fotografen brauchen Bilder...
- I: ..., die die Leute sehen wollen.
- Abschließend möchte ich noch zwei persönliche Fragen stellen. Nach über 25 Jahren Theaterarbeit in vielen Ländern dieser Erde fliegen Sie immer noch um die ganze Welt. Woher nehmen Sie Ihre Motivation und Kraft?
- B: (lacht) Es ist so faszinierend, daß die Menschen im Theater ihre eigenen Geschichten bearbeiten wollen und versuchen, die Komplexität des menschlichen Wesens in einer einfachen Szene zu erfassen. Es fasziniert mich immer wieder, zu sehen, wie die Leute sich verhalten, wie sie leiden, lieben und fühlen.
- I: Sie können nicht genug davon bekommen?
- B: Nein, ich bin unersättlich. Ich will immer mehr davon sehen und das Gesehene mit Situationen, die ich in anderen Ländern gesehen habe, vergleichen.
- I: Vielleicht wäre es interessant, wenn Sie über diese Unterschiede und Ähnlichkeiten einmal berichten könnten.
- B: In der Tat sind die Unterschiede oft gewaltig. Es war beispielsweise für mich eine außergewöhnliche Erfahrung, daß bei einem Workshop

Engpass

im indischen Kalkutta die Frauen über ihre Angst berichteten, als Witwen lebendig verbrannt zu werden, wenn ihre Männer gestorben sind. Demnach muß man die Mann-Frau Beziehungen in Indien vor einem ganz anderen Hintergrund betrachten, denn die Frauen wünschen nicht nur aus Liebe, sondern auch, um ihr eigenes Leben zu retten, daß ihr Mann nicht verstirbt.

- I: Fürchten Sie nie, daß Sie in all diesen Workshops in den unterschiedlichsten Ländern Dinge anrühren könnten, die Sie als Fremder in dem jeweiligen Land gar nicht auffangen oder in Angriff nehmen können?
- B: Es stimmt, daß ich selbst meistens gar nicht viel tun kann. Daher frage ich die Teilnehmer immer: „Was könnt ihr selbst tun, denn ich kann euch nicht helfen!“
- I: Ich meine noch etwas anderes. Manchmal kann ja auch ein kleiner Impuls Dinge auslösen, die Sie nicht erwartet haben. Ist Ihnen das nie passiert, daß Sie dachten: „Oh Gott, was habe ich da angerichtet?“
- B: Doch, diesen Gedanken hatte ich schon öfter, wobei es aber noch nie zu regelrecht gefährlichen Situationen kam.
Natürlich habe ich auch schon einmal Angst vor dem erlebt, was im Spiel ausgelöst wurde. Aber da es nie gefährlich wurde, konnte ich mir selbst sagen: „Ich habe etwas gelernt, was ich vorher noch nicht wußte.“ Ich spüre zwar auch die Notwendigkeit (und das habe ich auch in meinen Büchern thematisiert), alles was passiert, zu verstehen und immer Lösungen zu finden.

Aber das ist gar nicht möglich. Man kann ja nicht einmal all das, was man erlebt, hinreichend verstehen. Dennoch hätte ich gerne die Zeit, meinen ganzen Erlebnissen mehr nachzugehen. Meine Verlegerin in London hat mich gebeten, eine Art Autobiographie zu schreiben, die davon handeln soll, in welcher Beziehung mein Leben und das Theater der Unterdrückten zueinander stehen. Ich habe bereits damit begonnen. Da gibt es eine Reihe wundervoller Geschichten, an die ich mich erinnere. Ich habe bereits 140 Seiten zu Papier gebracht, aber es werden wohl noch einige Seiten mehr werden.

- I: Meine letzte Frage: Sie sprechen im ‚Regenbogen der Wünsche‘ davon, daß die Figuren einen Hauptwunsch haben und viele Nebenwünsche. Könnten Sie für sich auch so eine Art Hauptwunsch formulieren oder sollte ich besser nach den vielen Nebenwünschen fragen?
- B (lacht): Nein, so viele sind es gar nicht. Mein derzeitiger Hauptwunsch ist, irgendwann mit meinen Theater Techniken den Hamlet zu machen. Zum einen will ich zeigen, daß das Theater der Unterdrückten wirklich Theater ist und zum anderen will ich deutlich machen, wie menschlich Shakespeare ist. Wenn mir beides gelingen sollte, könnte ich eigentlich in Rente gehen. Aber ich kann mir kaum vorstellen, daß ich das jemals tun werde.

Anschriften der Verfasser

Bernd Ruping
Am Wall Süd 16
49808 Lingen

Jürgen Welt
Selfkantstraße 6
41464 Neuß

ENGPASS?

Fritz Letsch

seit 18 Jahren mach ich nun forum-theater,
mit den verschiedensten gruppen:
angefangen in der kirchlichen und gewerkschaftlichen jugend,
friedensarbeit und ökologie, politische bildung und verbände,
sozialarbeits- und lehrerfortbildung, mit speziellen gruppen
und auf grossen veranstaltungen, ...

sehr vielen leuten hab ich die methoden des statuenbaus beigebracht,

in vielen wochenend-werkstätten forum-szenen aus den themen der teilnehmenden entwickelt.

viele haben bei mir in längerfristigen seminarreihen auch gelernt, diese methoden wiederum in ihrer beruflichen praxis und mit ihren zielgruppen einzusetzen.

auf tagungen wie der „ständigen konferenz für spiel und theater an deutschen hochschulen“ wird mit einer selbstverständlichkeit über boals methoden gesprochen, als würde jeder täglich damit arbeiten.

aber niemand tut es.

zumindest nicht offensichtlich.

die paar kollegen, die damit auftreten, kann ich an drei händen aufzählen. der rest weiß bescheid. oder so.

forum-theater funktioniert hier nicht.

gäbe es nicht das gegenbeispiel der wiener gruppen, würde ich es fast selber glauben.

aber das irritierende dahinter ist: es wird zu anderen dingen benutzt, in anderen kontexten, anders, als es entstanden ist.

auch ich verwende die methoden längst nicht nur mit offensichtlich unterdrückten: in der betrieblichen fortbildung und in der teambildung, in kommunikationsschulung und sozialwesenausbildung,

und trotzdem ist es mir wichtig, damit immer wieder auch auf die bühne zu kommen. ein projekt der studierenden mit flüchtlingskindern und jugendlichen, die an einem öffentlichen abend fünf forum-szenen aus ihrem leben auf die bühne stellen, ist für mich eine der sternstunden des jahres, und es ist wirklich grösser, die ganze kraft eines interessierten publikums in der arbeit an einem schweren thema zu spüren.

in den gestalt-ausbildungen lerne ich derzeit, was wir dabei großartiges leisten: dort ist es als ENGPASS beschrieben, was wir im forum-theater auf die bühne stellen: die situation, in der ich nicht mehr weiter weiss, mich verzweifelt und einsam fühle, am ende der kräfte und ideen.

der joker holt die hilfe aus dem publikum: nicht als hebammen und sozialarbeiter, sondern als leute, die selbst in die gleiche problematik gehen wollen, ihre fähigkeiten und varianten darin erproben, aus der situation zu denken anfangen ...

diese joker-arbeit, jemand zu ermutigen, auf die bühne zu kommen und diesen eigenen versuch zu machen, haben viele in den seminaren nicht angefangen, nicht übernommen.

vielleicht hängt dort die übertragung in unsere kultur wirklich: von der deutschen sprech-bühne immer mit garantierten lösungen verkleistert, können wir uns keinen wirklichen offenen prozess dort vorstellen, wodurch das forum-theater immer auf die kleinen (bis kirchentags-großen) ereignisse beschränkt bleibt.

das wäre auch gut und nett so, würden wir nicht zwischen den kürzungen in der bildungsarbeit verhungern und in den routinen der hochschulen untergehen. die kraft der politischen arbeit, die in der methode steckt, wird in akuten kriegszeiten immer wieder mal kurz angefragt, aber nur von wenigen tatsächlich in ihre langfristige arbeit übernommen.

dazu hätte ich mir auch immer mehr kollegialen austausch gewünscht, aber theater spielen und schreiben sind eben doch ein widerspruch. oder?

Anschrift des Verfassers

f.letsch@link-m.de

Kirchweg 6a, 81379 München

Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss

Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss**Oder warum wir hierzulande kein Theater der Unterdrückten brauchen.**

Fritz Letsch

Im Unterschied zu Österreich

mit ähnlicher politisch- kultureller Situation hat sich im deutschen Raum keine feste Forum-Theater-Gruppe über längere Zeit gehalten. Aus vielen Arbeitspartnerschaften und Versuchen intensiverer Zusammenarbeit sind zwar immer wieder neue Projekte und Splitter entstanden, aber meines Wissens keine stabile Formation, die sich gemeinsam weiter entwickeln und regelmässig austauschen würde.

Im Wiener Raum gibt es dagegen einige feste Gruppen, die seit vielen Jahren konstant arbeiten, auch zu den internationalen Festivals fahren und nun selbst 18.-26. Oktober '99 in Wien ein Forum-Festival veranstalten.

Arbeiten zur Adaption in der BRD

Simone Neuroth hat die Situation bis zum Anfang der 90er Jahre untersucht¹, Helmut Wiegand hat in seiner Dissertation² Modelle und Beispiele der eigenen Arbeit mit denen von KollegInnen zusammengestellt.

Viele Workshops, keine Aufführungen

Das kurz gefasste Ergebnis wäre: Die Methoden werden in Workshops zwar vermittelt und in der Szenen- Entwicklung angewandt, aber nur in geringem Umfang tatsächlich als Forum-Theater auf Bühnen und in die Öffentlichkeit gebracht.

Für mich hatte, als ich 1980 Augusto das erste Mal auf einer Bühne und in der Joker- Arbeit mit Forum- Szenen erlebte, diese Fähigkeit, die Spannung der Anleitung des Publikums mit der Bühnenpräsenz der Szenen souverän zu verknüpfen, den höchsten Reiz; in den folgenden Jahren waren bei den Workshops, damals oft über das Theaterhaus Berlin organisiert, auch in erster Linie Theater- Profis, die auch die Lust am öffentlichen Auftritt mitbrachten.

Einige der schärfsten und prägendsten Arbeiten damals waren Folter- Szenen vor der Philharmonie, aber auch etliche unsichtbare Auftritte zum Beispiel zu Reagans Besuch.

In meiner eigenen Arbeit ist in der Kurzatmigkeit der Seminare die gut vorbereitete öffentliche Situation auf der Strecke geblieben, mit Mühe kommt die Präsentation der Semester- Arbeiten unserer Sozialwesen- Studierenden mit Flüchtlingskindern auf eine Stadtteil- Bühne.

In der Paulo-Freire-Gesellschaft hat sich nun eine neue Gruppe in Berlin gebildet, die bisher aber auch hauptsächlich "auf dem Parkett" bleibt und in Workshops arbeitet.

Keine politische Bewegung?

In den verschiedenen Szenen wird zwar immer eine politische Grundlinie vorausgesetzt und akzeptiert, aber so richtig im Dienst einer politischen Veränderung steht schon lange keine Gruppe mehr: Wir haben nur einzelne Punkte zu verändern, gegen Rassismus und Gewalt, aber nicht gegen Unterdrückung an sich zu kämpfen ...

So wurde mir auch des öfteren vorgeschlagen, den Titel 'Theater der Unterdrückten' zu verändern, in einzelnen Fällen habe ich dem auch zugestimmt: so haben wir im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendring 1988 das Aktionstheater eingeführt, weil damals noch mit Einspruch des Präsidenten zu rechnen war.

Inzwischen ist es umgekehrt: Der Vorstand will die Methodik, aber nur ein Teil der Mitglieder zieht mit. Das Theater der Unterdrückten ist zur Methode geworden, nicht nur dort.

Die Methoden analog den Büchern**Das Suhrkamp Buch³**

gab in seiner ersten Ausgabe noch einen starken Impuls, der Titel der erweiterten Fassung sprach schon wieder eine andere Szene an. Unterdrückte waren in den siebziger und achziger Jahren noch klare Gruppen, denen die Solidarität galt, mit der Weiterentwicklung der Aussenpolitik, auch der Dritte-Welt- zur Eine-Welt-Bewegung ist die Schärfe dieses Blickes verlorengegangen, und nur gründlich denk- gelernte Menschen begreifen die

Europa- Politik als Anti- Flüchtlingspolitik, als Gartenzweigen- Gegenwelt der selbstgemachten Wahrheiten.

Einige graue Broschüren⁴ und Büchlein⁵

holten einzelne Möglichkeiten in den Vordergrund, vor allem das ‚Unsichtbare Theater‘ hatte es etlichen Spontis in der Spassguerilla und im Freien Theater⁶ angetan. Das anonyme⁷ Auftreten versprach doch immerhin den Spass der versteckten Kamera, den die einen politisch, die anderen privat nutzen wollten.

Im Universitären dürften Feldhendlers Arbeiten⁸ geblieben sein, der nach der Auseinandersetzung mit dem Psychodrama in den Fremdsprachenunterricht gewechselt war.

Zwar ein stattliches Buch, aber vor allem in der Sekundär- Betrachtung stark, ist Bernd Rupings Zusammenstellung „Gebraucht das Theater⁹“, auf das ich, trotz großer Verbreitung, kaum Rückmeldungen bekommen habe.

Viele Diplom- und Magister-Arbeiten

haben im Lauf der Jahre den Weg der Methoden skizziert, die erste mir bekannte war von Barbara Frey, die mit dem Pariser Zentrum Kontakt hatte, die letzte Magisterarbeit von Vivi Balby nahm auch noch die Entwicklung des ‚Legislativen Theater‘ in den Vergleich der Theater- Situationen auf. Einige wie Irmgard Lerchl haben vor allem die Anwendung der Methoden in der Jugend- und Sozialarbeit untersucht, für den wirklichen Theaterbereich weiß ich keine Arbeiten.

Endlich in deutsch: Der Regenbogen der Wünsche

Jürgen Weintz hat nun endlich die Übersetzung des Buches ins Deutsche besorgt¹⁰, aber in dieser Marktparte dürfte inzwischen schon das Psychodrama kalte Füße bekommen haben: Theater soll für viele junge Leute wieder mehr Berufshoffnung (SchauspielerIn) und Magie sein, vor Psychologie haben die meisten zu sehr Angst.

Den Ausweg ins nette Impro- Theater „zum Ablachen“ haben schon etliche versucht, aber kreativ machen auch diese Methoden nur, wenn die Grundlagen der Arbeit stimmen, viele der Gruppen dieser Sparte bleiben aber lieber auf der Comedy-Variante und verlieren damit den Biss der echten Theaterarbeit.

Die Methoden in den politischen Szenen

Von der Soli- und Friedensbewegung bis zur Umwelt

ging die Anwendung des Theater der Unterdrückten durch alle Bewegungen unserer Zeit. Was aber bei den Alt- Linken als zu lustig abgetan worden war, ist bei den Jungen in den ökologischen Gruppen als Mittel zum Zweck geworden. Dazwischen sind allerdings viele Jahre spannender Arbeit mit den buntest gemischten Szenen:

In der Friedensbewegung waren plötzlich Gruppen mit schon älteren Leuten darunter, was vielen Auftritten die gediegene Form sicherte, die unsichere Jugendliche nicht so leicht halten können.

In den Sparten der beruflichen Auslandsarbeit (wie auch dem ASA- Programm der Carl-Duisberg- Gesellschaft) sind die Arbeiten der interkulturellen Kommunikation entstanden, die inzwischen schon zum Standard der beruflichen Fortbildung etlicher Unternehmen gehören.

Politische Bildung: alternativ wird staatlich

Resistent gegen alle Überzeugungsversuche hatten sich fast alle Sparten der Parteien gezeigt: Bis auf wenige Projekte der damals von unten organisierten grün- nahen Stiftungen¹¹ und der oberösterreichischen(!) SPÖ ist das Theater der Unterdrückten dort draussen vor geblieben, sind die Methoden einschliesslich des ‚Legislativen Theater‘ nur mit Skepsis beäugt.

Eines der Gegenbeispiele, das Europäische Treffen in München 1997 mit Augusto Boal im Münchner Rathaus, ist zwar im neuesten englischen Buch Boals, ‚Legislative Theater‘ als „Symbolismus in München“ erwähnt, die Videoaufnahmen liegen allerdings immer noch ungeschnitten.

Bewegungsreste, Neoliberalismus und fehlende Kritik

Mit einer inszenierten Expertenanhörung hatten wir im April 1998 auf dem Münchner Marienplatz das Publikum abstimmen lassen, ob wir die „Flüchtlinge aushungern“ sollten: 87% waren dagegen, der Bundestag stimmte auf Initiative des Bundesrats in den folgenden Tagen trotzdem für die Kürzung der Sozialhilfe für geduldete Asylbewerber.

Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss

Leider wurde der Verlauf innerhalb der Gruppe [über die Grenze] scharf kritisiert, so daß weder eine vernünftige Auswertung, noch eine vollständige Dokumentation des gelungenen Auftritts möglich sind.

Andere Gruppen in der "Kommunikationsguerilla"¹² sind da nicht so dogmatisch, stellen aber wieder das 'Unsichtbare Theater' neben die Aktionen des (politischen) Torten- Werfens und Flugblatt- Fälschens.

Die Methoden in den Ausbildungen

Im Lauf der Jahre hat sich nun ja auch die Theater-Pädagogik entwickelt, ist sie von der beruflichen Skurrilität zum Hochschulstudiengang mit Lehrplan geworden. Allmählich erobert sie sich auch ihre verschiedenen Arbeitsfelder, in erster Linie über die Schnittkanten Schule und Theater, Jugendclubs (im Osten) und Projekte der Jugendarbeit (mehr im Westen).

In der Jugend- und Sozialarbeit

sind vor allem die kommunikativen Möglichkeiten von Statuen -, Bilder- und Forum-Theater in der Bearbeitung verschiedenster Themen gefragt. Brenzlich wurde es allerdings immer, wenn sich die Teilnehmenden zu keinem Thema entscheiden konnten, weil die einzelnen Vorschläge zu heiß oder zu weit weg von ihrem eigenen Erleben waren.

Mit meinem Tabu- Katalog an Hand der 'fünf Finger' habe ich zwar noch jede Gruppe zu ihren heissesten Themen gebracht, diese sind aber dann wieder meist so persönlich geladen, daß sie für die Teilnehmenden nicht bühnenreif werden.

Aus dem *entwicklungsdienst theater - methoden*, der zu Beginn eine kraftvolle Vierergruppe gewesen war, ist die offene KollegInnengruppe in der Paulo-Freire-Gesellschaft geworden, nur die Fortbildungen für Sozial- und andere PädagogInnen mit Alwin Baumert in Deinsdorf sind regelmässige schöne Erinnerungen an intensive Seminare mit öffentlichen Forum- Abenden in Nürnberg.

LehrerInnen sind resistent

und auch die Lehrer- Fortbildungen sind alles andere als Unterdrückten- Theater: Bis auf die wenigen löblichen Ausnahmen ist den meisten Beteiligten der Ton zu ehrlich und die Situation zu

wenig verbal zu verkleiden, wo sie doch immer etwas Schönes wollen ...

Die interkulturelle Situation einer 7. Klasse in einer Münchner Hauptschule mit ihrer Klassenleiterin bildete den Ausgangspunkt unserer Zusammenarbeit: SchülerInnen aus 7 Herkunftsländern lernen mit Hilfe von Theater- Methoden, die auch noch aus einem anderen Kontinent stammen, ihre eigenen Situationen in Bildern und Szenen darzustellen.

Im Video "Theater, wie im richtigen Leben"¹³ hat Wolfgang Fänderl diesen Prozess festgehalten, der immerhin bis zu einem Elternabend und einer Sommerfest- Aufführung ging. Aber weder in Schulen noch in der Lehrerfortbildung gibt es die Mittel für solche Projekte.

Hochschulen: Kultur, Politik, Soziologie, Psychologie?

Zuerst erscheint es ja widersinnig, das Theater der Unterdrückten gerade zu den Privilegierten zu bringen, entsprechend zögerlich bleibt auch die Aufnahme: Mit wenigen Ausnahmen behaupten zwar fast alle KollegInnen auf den Treffen der Ständigen Konferenz für Spiel und Theater an deutschen Hochschulen, Boals Techniken einzusetzen, aber auf Nachfrage bleibt es dann doch bei ein wenig Szenen- Improvisation, kommt kein einziger Forum- Versuch zutage. Ausgenommen das Projekt „Der brüchige Habitus“ von Margret Bülow-Schramm und Dietlinde Gipser an den Universitäten Hamburg und Hannover.¹⁴ Ein wunderbarer Workshop an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin hatte ein Projekt der Psychologen zu Gast, das ein Vergleich von Holzkamps Menschenbild mit dem Freires war: In Szenen- Bildern kam eine so gute und grundlegende Verständigung zustande, die dann auch in öffentliche Aktionen umgesetzt werden wollte. Lange her ...

Entwicklungen in der betrieblichen Fortbildung

Als nun die Gelder im Bildungsbereich immer knapper und die Seminare immer kürzer wurden, kam auch die Frage, ob ich an Unternehmens-theater Interesse hätte. Ich musste, staunte aber auch nicht schlecht, als auf dem ersten Festival dieser kundenfreundlichen Produkte der universitäre Festredner wiederum von Boal sprach: Die neuen Theater-Methoden ...

Sie sind nur nicht so recht in jenem Flair angekommen: Die Sparte der Workshops ist zugunsten der vorgefertigten netten Stücke zurückgenommen worden, der "Laien-Aspekt" erscheint wieder einmal nicht bühnenreif.

Management

Mein Glück war, dort meinen Partner für das Visions-Theater¹⁵ kennenzulernen, der in der Unternehmensentwicklung nach kommunikativen Lösungen sucht. Zwar sind wir auch dort weit entfernt von öffentlichen Auftritten, aber immerhin mitten in den Konfliktsparten des Arbeitslebens.

Teambildung

ist eines der wichtigsten Wörter in der Arbeit mit PersonalentwicklerInnen und Informationstechnologen. Durch die angeheizte Konkurrenz-Situation unter den Mitarbeitenden ist die Arbeit in vielen Sparten nur noch schwer zu erledigen, wenn sich Misstrauen und Neid breit gemacht haben. Dazu sind viele Führungskräfte, die aus dem technischen Bereich aufsteigen, nicht in der Lage, gute Stimmung und kreative Zusammenarbeit anzuregen.

Was wir alle in den Schulen und Ausbildungen gelernt haben, ist Wertung und damit meist Abwertung der anderen, seltener Wert- Schätzung und wirkliche Anerkennung. Dabei ist es eine der schönsten Situationen, solche Erlebnisse mit Forum- Methoden in neue Erfahrungen der Zusammenarbeit umzumünzen.

Kommunikation

reduziert sich bei vielen inzwischen auf Technologie, dahinter erscheint der Schrecken der Inhaltslosigkeit: Was haben wir uns wirklich mitzuteilen? Ausser den Facts (wo bist du?) und ein wenig Befindlichkeit (danke, gut) gibt es natürlich noch die ganze Breite der Beziehungskisten, aber den Blick auf die tatsächliche Fähigkeit zum inhaltlichen Austausch und zu zukunftsfähiger Gestaltung wagen nur wenige.

Den Zugang zu intensiverer Auseinandersetzung hat längst die ganze Sparte der Moderation übernommen, die mehr oder weniger geschickt auf die einzelne Person oder Gruppe in Veranstaltungen und Präsentationen (& Shows) eingeht.

Die Qualität der Rolle des Jokers, die natürlich aus der Vorarbeit der Forum- Gruppe und ihres in die Enge geführten Themas lebt, habe ich dabei

Forum-Theater in Deutschland, ein Abriss

sehr selten erlebt. Vielleicht haben wir es bisher zu wenig geschafft, diese Art der Anleitung und des offenen Dialogs¹⁶ tatsächlich zu vermitteln. Politisch wie pädagogisch geraten wir dabei oft in die Wahrnehmungsfallen unserer Kultur: Wir thematisieren nicht das Gefälle in den meisten verordneten Dialogen (beginnend in der Schule) und beachten nicht, daß ein offenes Ziel die Grundlage der Verständigung ist, wenn nicht eine revierverteidigende Diskussion daraus werden soll.

Wohin nun weiter?

Der Weg zu den Hintergründen und Bedingungen des 'Legislativen Theater' stellt für mich derzeit die breiteste Spannung dar: Von der genauen Erfassung einer politischen Problematik und ihrer szenischen Umsetzung für das entsprechende Publikum bis zur Gestalt¹⁷ des offenen Dialogs liegt im Joker wie in der Aufgabe der TheaterpädagogInnen die große Kunst neuer Verständigungsformen. Ein größeres Projekt kann auch die Süd-Nord-Partnerschaft mit dem CTO RIO¹⁸ werden, das im Moment einige ASA-StipendiatInnen mit den Coringas (JokerInnen) dort vorbereiten. Als Träger müssten wir dafür vielleicht einen Verbund der Leute an Hochschulen und Theaterpädagogischen Zentren bilden, die mit den Methoden des Theater der Unterdrückten vertraut sind.

Das heisst für mich: Wieder auf die Bühne, mit Forum-Szenen, die den Engpass (s.d.) der verschiedenen Ebenen spürbar machen, die wie in Boals Modell unsere kleinliche Unterteilung von privat und politisch aufheben: In Unternehmen wird heute weit klarer über den Neoliberalismus (dort: Marktwirtschaft) gesprochen, als an den Hochschulen, nur gibt es dort keinerlei Interesse, das auf eine öffentliche Bühne zu bringen. Aber auch das werden wir noch lernen ...

Anmerkungen

¹ Simone Neuroth, *Augusto Boals Theater der Unterdrückten in der pädagogischen Praxis*, Weinheim 1994

² Helmut Wiegand, *Die Entwicklung des Theaters der Unterdrückten seit Beginn der achtziger Jahre*, ibidem-Verlag Stuttgart 1999

³ Augusto Boal, *Theater der Unterdrückten + Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* SUHRKAMP-TB NF 361, Frankfurt 1979 + 1989

⁴ graue Literatur: z.B. in Michael Kramer: *Verkleidungen, Artikel in Strassentheater etc. auch etliche meiner Artikel siehe <http://tel.del08972308046/verffent.htm>*

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

⁵ *Arbeitsstelle Weltbilder, Agentur für interkulturelle Pädagogik Münster und Schulstelle der AG Bern: Spiel- Rituale, ein Werkbuch zum Boalschen „Theater der Unterdrückten“ Münster/Bern 1993*

⁶ *Angie Weihs, Freies Theater Rheinbeck 1981*

⁷ *Markus Eberwein: Das unsichtbare, anonyme Theater, Programmatik und Spieltechniken einer neuen Theaterform, Materialis Frankfurt/M. 1983*

⁸ *Daniel Feldhändler: Psychodrama und Theater der Unterdrückten, erweitert, ffm 92 und:*

Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie, in: Die Neueren Sprachen, Bd. 90 Heft 2, April 1991 Diesterweg ffm und: Einsatz von Dramaturgischen und Psychodramatischen Lehr- und Lernformen in der Fremdsprachenausbildung, in: Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenlehrer, Hg: Jung, Udo O.H.

⁹ *Bernd Ruping (Hrsg.): „Gebraucht das Theater, Die Vorschläge von Augusto Boal: Erfahrungen, Varianten, Kritik“ bei: Theaterpädagogisches Zentrum Lingen, Universitätsplatz 5-6, oder Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Küppelstein 34, Remscheid.*

¹⁰ *Augusto Boal, Regenbogen der Wünsche, Kallmeyer Seeste, 1999*

¹¹ *inzwischen wurden diese inzwischen von der Partei übernommen und gesetzeswidrig zu deren eigenen Zwecken eingesetzt.*

¹² *autonome a.f.r.i.k.a gruppe, Luther Blissett / Sonja Brünzels, Handbuch der Kommunikationsguerilla (Jetzt helfe ich mir selbst) Hamburg Berlin Göttingen 1997?*

¹³ *Video „Theater, wie im richtigen Leben“ aus dem Modellprojekt mit dem INKOMM, Zentrum für interkulturelle Kommunikation, Rupprechtstr. 25-27, 80636 München, 089-121643-06, fax 121643-07, DM 25 / 40,- oder leihweise 10,-*

¹⁴ *Bülow-Schramm, Margret / Gipsier, Dietlinde (Hg.): Spielort Universität. 10 Jahre Lehr-Lernprojekt „Der brüchige Habitus“, Hamburg 1997*

¹⁵ *Ein Warenzeichen der www.HozoFactory.com München, Brendt Wucherer, siehe dazu auch*

Brendt Wucherer, Dr. Albert Zandvoort: Visionen leben und erfolgreich sein, Der Workshop, München 1998

¹⁶ *Eines der Schlüsselworte bei Freire!*

¹⁷ *Meint nicht nur Gestaltung, sondern tatsächlich psychisch beilsamen Umgang*

¹⁸ *Centro Teatro Oprimido, die Gruppe, mit der Augusto Boal in Rio Rathauspolitik gemacht hatte, siehe ausführlich unter <http://tel.de/08972308046/cto-rio.htm>*

Anschrift des Verfassers

f.letsch@link-m.de

Kirchweg 6a, 81379 München

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen Konstruktivistische Lernprozesse mit Augusto Boals „Unsichtbarem Theater“

Dietlinde Gipsier und Ellen Tichy

Die Bildungsinstitution der Universität hat bisher nur in bescheidenem Umfang die an sie gerichteten Erfordernisse der Vermittlung von Handlungsfähigkeit, Autonomie und Eigenverantwortung in Lehre und Bildungsziel in die Tat umgesetzt. Instruktive Lehrverfahren und das Diktat des Referats beherrschen den Universitätsalltag, obwohl vielfach, insbesondere in der LehrerInnenausbildung, alternative Konzepte (erfahrungsbezogenes Lernen / kreativer Unterricht usw.) gepriesen werden.

„Es gehört zu den Paradoxien der heutigen Lehrerausbildung, daß die Studierenden in vielen Veranstaltungen nach Lernmethoden arbeiten müssen, die sie als Lehrerinnen und Lehrer später nicht anwenden sollten - man denke nur an die verbreitete (Un)Art der Seminargestaltung, Sitzung für Sitzung Referate vorlesen zu lassen mit kurzer anschließender Diskussion, in der sich immer die gleichen vier oder fünf Teilnehmer melden (manchmal bestreitet der Dozent die Diskussion sogar alleine).“ *Lehre in der Hochschule hinkt didaktisch hinter dem Schulunterricht her.* (Spinner 1998, 15).

Angesichts überfüllter Hörsäle, Scheinorientiertheit, der sich einfach nicht einstellen wollenden intrinsischen Motivation, dem mangelnden Praxisbezug wächst der Unmut an der Institution Universität aufseiten vieler Lehrenden und Studierenden. So erscheint denn die Forderung eines gerade mit dem Studium fertig gewordenen Sonderpädagogen nachvollziehbar: *„Buchwissen ist durch Erfahrungswissen zu erweitern, wie umgekehrt. Das Studium darf nicht länger Durchgangstation bleiben, wobei vieles hingenommen und manches erduldet wird.“* (Berlinger 1998, 155).

Erweiterung von Erfahrungswissen ist eine Absicht, die wir als Hochschullehrerinnen mit Theater Techniken umzusetzen versuchen. Mit den Methoden des Theater der Unterdrückten von Augusto Boal arbeiten wir beide schon seit Jahren. Als Hochschullehrerinnen haben wir insbesondere

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

mit dem Statuen- und Forumtheater vielfältige Erfahrungen gesammelt (vgl. Gipsler 1991, Bülow-Schramm/Gipsler 1997). Auch im interkulturellen Bereich haben wir diese Techniken mit interessanten Ergebnissen angewandt (vgl. Gipsler/Schalabi/Tichy 1996). Im Rahmen eines Lehrprojekts an einer deutschen Hochschule entwickelten wir Gedanken zur Verbindung zwischen den neuerdings diskutierten Überlegungen zum konstruktivistischen Lernen an der Hochschule und dem Unsichtbaren Theater, die wir hier formulieren. Es geht in der Tat um eine neue Art der Realitätserfahrung. Das Projekt „Unsichtbares Theater“ entstand in einem soziologischen Einführungsseminar „Es ist normal verschieden zu sein“. Zu Beginn des Semesters werden eine Reihe von Themen vorgestellt. Es wird auch verdeutlicht, daß es in dieser Veranstaltung um die Verknüpfung wissenschaftlicher Themen mit der eigenen Person geht, um biographische Selbstreflexion, und um die Erarbeitung anderer Vermittlungsformen als die des dogmatischen Referates. Aus einem Themenpool können die Studierenden Themen wählen, die im Laufe des Semesters behandelt werden, oder eigene Themenvorschläge einbringen. Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten und Augusto Boals Theater der Unterdrückten sind immer dabei. Die Studierenden hatten den Wunsch das Unsichtbare Theater von Boal näher kennenzulernen. *„Ich habe mir als Kind überlegt, wenn jeder immer wahrheitsgemäß sagt, was er denkt, hätte ein Hitler keine Chance. Ich möchte das Seminar ‚Unsichtbares Theater‘ mitmachen, weil ich denke, daß es gut ist, wenn man gegen Gewalt eine Vielfalt an Wegen kennt“*

(eine Studentin).

Wir organisierten ein Blockseminar allein zu diesem Thema.

Hier erörtern wir zunächst die Methode des Unsichtbaren Theaters, dann stellen wir ein Beispiel aus dem Projekt vor, und schließlich folgen unsere Reflexionen.

Die Erschaffung neuer Wirklichkeiten

Das Unsichtbare Theater ist eine hervorragende Möglichkeit, bewußt und unter kontrollierbaren Bedingungen, Lernfelder und damit neue Wirklichkeiten zu erschaffen. Diese wohl sensibelste Methode des Theater der Unterdrückten entstand in einer Situation in Brasilien, in der Boal und seine Schauspieltruppe keine Möglichkeit hatten,

ihre politische Meinung sichtbar zu äußern. An öffentlichen Orten wie Bahn, Café, Straße etc., werden Szenen gespielt, die Unterdrückung thematisieren. Nur die Spieler wissen davon. Für das Publikum, die zufällig anwesenden Passanten, ist das Geschehen real. Das Publikum soll so zum Nachdenken, zum Diskutieren, zur Erarbeitung von Veränderungsstrategien angeregt werden. Die Akteure klären nicht darüber auf, daß es sich um eine vorbereitete Szene gehandelt hat. Die Interaktion mit dem Publikum bleibt authentisch. Ziel des Unsichtbaren Theaters ist,

„Unterdrückung sichtbar zu machen. Dieses Theater muß unsichtbar sein, damit es die Unterdrückung, die fast immer unsichtbar ist, sichtbar machen kann“

(Boal 1989, 116).

Das Unsichtbare Theater ist die umstrittenste Methode Boals, da hier die Gefahr der Manipulation, der Täuschung des Publikums besteht.

„Werden die Zuschauer gezwungen, sich unter Vortäuschung falscher Tatsachen gegen Angriffe auf die eigene Persönlichkeit zu wehren, wird Unterdrückung verdoppelt statt bekämpft.“

(Neuroth 1994, 122).

Das heißt, daß Unsichtbares Theater verantwortlich vorbereitet und letztlich nur in eigener Sache durchgeführt werden darf. So knüpft der Versuch, Erfahrungswissen zu vermitteln und zu erweitern, an den Lebenslagen und Problemfeldern der Lernenden und Spielenden direkt an.

„... alles Lernen (ist) ein Konstruktionsprozess, der vom Lerner selbst gesteuert und organisiert wird und auf seinen persönlichen Lebenserfahrungen aufbaut. Da Lernen selbstorganisiert ist, kann es nur in Selbstverantwortung durchgeführt und nur in sehr geringem Maße von außen beeinflusst werden. Für das Lernen ist der soziale Kontext, die Interaktion mit anderen von sehr großer Bedeutung.“

(Heyd 1997, 24).

Der soziale Kontext, der sich in jeglicher Form von Theaterarbeit realisiert, gewinnt aber durch das Setting des Unsichtbaren Theaters zudem eine besondere Komponente durch die Begegnung mit Öffentlichkeit in anderer Form.

„Neben der Möglichkeit der politischen Artikulation liegt hier die Möglichkeit der bewußten, aktiven Auseinandersetzung des Subjektes mit seinem Verhältnis zur Gesellschaft. Der Prozeß des ‚an die Öffentlichkeit Gehens‘ mit persönlichen Anliegen stellt eine neue Art der Realitätserfahrung dar.“

(Neuroth 1994, S.123).

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

Die authentische Interaktion

Grundlegende Theaterübungen, Improvisationen und Szenenentwicklung für das Unsichtbare Theater in Kleingruppen stellten die Arbeit im Blockseminar dar. Zur Probe wurden Alltagssituationen simuliert. Einige Tage später wurden dann die jeweils erarbeiteten und erprobten Szenen in der Öffentlichkeit gespielt. Wir greifen das Beispiel einer Gruppe heraus. Die Gruppe hat den Text selbst aufgeschrieben.

"Studiengebühren und Zukunft der Arbeit"

Sven Dammann, Melanie Eckhoff, Doris Kempchen, Angelika Neumann

Ausgangspunkt des Stückes war der Wunsch, die Vision einer Gesellschaft zu vermitteln, die weniger leistungsorientiert und materialistisch ist als die gegenwärtige. Wie wäre es, wenn Zeit und Mittel vorhanden wären, um jenseits der Erwerbsarbeit Sinnerfahrungen machen zu können? Das Stück sollte sich gegen soziale Kälte wenden. Solidarität tritt an die Stelle der Konkurrenz um Arbeitsplätze. Als aktuelles Thema greift das Stück den gerade von Studierenden an niedersächsischen Hochschulen organisierten Boykott gegen die Einführung einer "Verwaltungskostenabgabe" von 100 DM pro Semester auf.

Im Folgenden wird die Szene wiedergegeben, wie sie in Dialogen und Handlungen von uns vorbereitet wurde

Die Personen in der Reihenfolge ihres Auftretens:

Franziska Studentin der Medizin, Mitte-Ende 20, lernt gerade für das 2. Staatsexamen, Hobbies: Tennis und Reiten; wohnt bei den Eltern, will bald mit Freund Roland zusammenziehen (Jurist im Referendariat); wählt CDU/FDP; Vater Ministerialrat, hat ihr das Studium finanziert; Aussehen: Dunkle, adrette Kleidung, schwarze damenhafte Ledertasche, Perle im Ohr, Konfirmationskettchen, Make-up

David Doktorand der Politologie, um die 30, Stipendiat; in verschiedenen Gruppen politisch aktiv; wohnt in WG mit gemeinsamer Kasse; linkes Milieu; kommunikativ, lebhaft, diskutiert gerne; Aussehen: Salopp gekleidet, Rucksack, leicht öko (gestrickte Mütze)

Frau Schmiedel Angestellte in einer Kantine, Mitte 40, hat ihre Tochter allein großgezogen, Mittlere Reife; Aussehen: Einfach und unauffällig gekleidet, große Tasche

Petra Studentin der Pädagogik, Mitte 20, muss sich ihr Studium durch Jobben finanzieren; Aussehen: unauffällig gekleidet, Tasche mit Uni-Utensilien

Ort: Der volle Regionalzug von Hannover nach Neustadt am Rübenberge im Feierabendverkehr (Freitag, 13.20 Uhr), Nichtraucherabteil in einem alten Waggon mit Vierer-Sitzgruppen. Die Akteure sind rechts und links des Abteiles in verschiedene Türen eingestiegen, Frau Schmiedel hat in der Mitte des Abteiles einen Sitzplatz gefunden, Petra sitzt mit dem Rücken zu ihr in dem Nach-

bar-Vierer, Franziska steht wie viele andere Passagiere im Gang, direkt neben Frau Schmiedel. Sie lieft in einem medizinischen Fachbuch. David wartete zunächst im Eingangsbereich. Als sich der Zug in Bewegung setzt, öffnet er die Tür zum Abteil und geht auf Franziska zu.

David: (*zögernd*) Entschuldigung, aber – ich glaube ich kenne Dich. Kann das sein?

Franziska: (*schaud überrascht vom Buch auf*) Nee, ich glaube nicht. Doch, warte mal – hast Du mal Medizin studiert?

David: Ja, genau.

Franziska: (*lacht*) Warte mal, dann haben wir im ersten Semester an einem Präp-Tisch gestanden?!

David: (*freut sich*) Ja, genau, und ich glaube, ich weiß auch, wie du heißt: Franziska, kann das sein?

Franziska: Stimmt, aber ich erinnere mich nicht mehr, wie Du heißt.

David: Ich bin David.

Franziska: (*laut vor Überraschung*) David! Nein, das kann doch nicht sein! Damals hattest du doch noch lange Haare!

David: (*lacht ebenfalls*) Ja, stimmt, mein Gott, ist das lange her.

Franziska: Sag mal, wo bist du denn dann geblieben, ich hab dich dann gar nicht mehr gesehen, studierst du noch an der MHH?

David: Nee, das habe ich ja nach einem Semester schon gemerkt, dass Medizin nichts für mich ist. Ja und dann habe ich Politologie studiert, und das war auch echt klasse.

Franziska: Aha. Und was machst du jetzt?

David: Jetzt habe ich ein Stipendium bekommen und promoviere.

Franziska: Ach, ist ja interessant.

David: Na, und du bist wahrscheinlich auch bald fertig, wie ich dich kenne?

Franziska: Ja, ich lerne gerade für's zweite Staatsexamen (*zeigt auf ihr Buch*). Und wo fährst du jetzt gerade hin?

David: Nach Neustadt. Wir treffen uns dort, weil wir noch ein Flugblatt machen wollen für die Aktion gegen die Studiengebühren. Davon hast du doch bestimmt gehört?

Franziska: Ach du meist den Verwaltungskostenbeitrag?

David: (*regt sich auf*) Ja das ist ja sowieso so ein Etikettenschwindel: (*laut, persiflierend*) "Hundert Mark Verwaltungskostenbeitrag" – und demnächst sind es fünfhundert und dann tausend und dann können sich nur noch die Kinder reicher Eltern ein Studium leisten! Nee, für

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

mich ist schon klar, dass das eine Studiengebühr ist und da kämpfen wir gleich dagegen.

Franziska: (*überrascht*) Moment mal, also ich sehe das etwas anders. Ich finde das in Ordnung, hundert Mark zu zahlen.

David: (*fällt ihr in 's Wort, laut*) Wie?! Du bist FÜR Studiengebühren??

Franziska: Naja, die 100 DM hat man doch auch übrig als Student. So ein Studienplatz kostet 30.000 DM, da müssen die Studis schon was beisteuern, Bildung ist doch auch was wert und es gibt echt viele Studenten, die das nicht zu schätzen wissen und das für selbstverständlich nehmen. Die studieren jahrelang, ohne dass da was bei rumkommt.

David: (*Kann's nicht glauben*) Wie meinst Du denn das – "dass da was bei rumkommt"??

Franziska: Ich meine, da sehe ich zu, dass ich mein Studium schnell durchziehe und dann arbeite ich als Ärztin und dann leiste ich ja auch wieder einen Beitrag an den Staat.

David: Ja, ja, (*klatscht skandierend in die Hände*) Ausbildung – Arbeit – Rente – das klassische Lebenskonzept. Dann hoffe ich ja mal, dass du auch einen Job als Ärztin kriegst, und nicht arbeitslos bist, so wie tausend andere, die auch ihr Studium abgeschlossen haben.

Franziska: Also, ich denke, wer richtig studiert und sich dann bemüht, der kriegt auch eine Stelle. Außerdem gibt es ja auch viel zu viele Studenten. Und da finde ich es ganz gut, wenn das mal ein bisschen eingeschränkt wird, zum Beispiel über Studiengebühren.

David: (*ironisch*) Ach so. Und was sollen all die anderen machen, die keinen Studienplatz bekommen? Vielleicht 'ne Lehre? Aber Lehrstellen gibt es ja auch nicht genug. Nee, nee, also, ich denke, wir müssen da komplett umdenken.

Leben ist doch auch mehr als nur arbeiten!

Frau Schmiedel: (*schaltet sich aufgebracht ein*) Also, da muss ich der jungen Frau jetzt aber mal Recht geben. "Leben ist doch mehr als nur arbeiten!" – also, ich musste auch 25 Jahre hart arbeiten, um mich und meine Tochter durchzubringen und mich hat auch keiner gefragt, ob ich lieber was anderes gemachte hätte.

David: Das glaube ich, dass das für Sie hart war. Aber Sie hätten doch gerne mal was anderes gemacht, als immer nur zu arbeiten, oder? Ich meine und weil wir heute dank der Maschinen in vier Stunden das schaffen, was man früher in acht Stunden geschafft hat, könnten wir doch alle ein bisschen weniger arbeiten, oder? Man müsste nur die Arbeit und das Geld anders verteilen, dann hätten wir auch noch Zeit für Dinge, die uns auch wichtig sind.

Franziska: Das ist doch völlig utopisch, da wären wir ja gar nicht mehr wettbewerbsfähig!

David: Was heißt hier "utopisch"?! Heute ist es doch so: die einen machen Überstunden noch und noch und haben gar keine Zeit, das ganze Geld auszugeben, das sie verdienen, und die anderen haben gar keine Arbeit. Da muss man ja wohl mal ein anderes Modell entwickeln! Wer weiß (*weist in die Runde*), vielleicht hat von den Leuten, die hier im Zug sitzen, in ein paar Jahren auch nur noch die Hälfte eine Arbeit.

Frau Schmiedel: Ach, wenn Sie das mit der Teilzeit meinen, das ist ja wohl der größte Quatsch überhaupt. Von einer halben Stelle kann ja heute keiner mehr leben, da muss man ja wohl mehrere Stellen haben.

David: Ach, wissen Sie, die Wirtschaft macht doch heute so dicke Gewinne, da könnte man doch jedem 'n Grundlohn von bezahlen.

Frau Schmiedel: Das ist ja gerade das Ding, wir erwirtschaften das Geld, und der Staat gibt's euch zum Leben.

David: Ja, das ist genau die Ungerechtigkeit: Von den Gewinnen der Unternehmen kriegen Sie überhaupt nichts ab. Aber wir auch nicht. Ich finde, es ganz falsch, da Studenten und Arbeitnehmer gegeneinander auszuspielen. Aber das ist für die natürlich prima, wenn wir uns gegenseitig angreifen, statt gemeinsam Forderungen an Wirtschaft und Politik zu stellen. So hat jeder Angst, dass der andere einem was wegnimmt.

Ich weiß ja nicht, wo Sie arbeiten, aber bei Ihnen sind doch bestimmt auch schon Leute entlassen worden, und die übrigen habe jetzt Angst um ihren Arbeitsplatz, oder?

Frau Schmiedel: Naja, klar sind bei uns schon Leute entlassen worden. Irgendwo haben Sie ja schon recht. Aber gegen die da oben können wir doch gar nichts ausrichten. Die machen doch eh, was sie wollen.

David: Ja, und genau das wollen wir uns nämlich nicht gefallen lassen. Deshalb wehren wir uns nämlich schon jetzt gleich und organisieren einen Boykott gegen diese hundert Mark Studiengebühren und zeigen, dass die das mit uns nicht machen können.

Frau Schmiedel: Wie wollen Sie denn das machen?

David: Naja, wir haben da ein Treuhandkonto eingerichtet, auf das erstmal alle die hundert Mark überweisen sollen, und wenn dann mindestens 7500 Studenten dort eingezahlt haben, dann überweisen wir das Geld einfach nicht weiter an die Uni, denn 7500 Studenten zur

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

Strafe auf einmal rauszuschmeißen, das können die sich gar nicht leisten.

Franziska: Also, ich weiß nicht. Ich finde das übertrieben. Die hundert Mark, die hat man doch nun wirklich übrig.

Petra: *(hat das Gespräch aufmerksam von ihrem Platz aus verfolgt, schaltet sich jetzt empört ein)* Also ich habe die hundert Mark nicht übrig! Meine Eltern können mir mein Studium nicht bezahlen. Ich muss mir das durch Jobben finanzieren. Denn BAfÖG kriegen ja heute auch nur noch ganz wenige.

David: Genau. Ich finde, dass ist eine große Errungenschaft, dass Bildung für alle nichts kostet. Und die dürfen wir jetzt nicht so einfach aufgeben.

Franziska: Aber wenn es doch nicht genug Geld gibt? Dann kann ja auch die Wirtschaft die Unis mitfinanzieren, die weiß ja auch am besten, was für Qualifikationen gebraucht werden.

David: Das Bildung auch einen Wert an sich haben kann, kannst du dir wohl gar nicht vorstellen? Ich sehe da echt die Gefahr, dass dann die Freiheit der Forschung und der Lehre flöten geht, weil die Wirtschaft bestimmen will, was mit ihren Geldern gemacht wird. Für kritische Stimmen ist dann an der Uni kein Platz mehr. Aber genau davon lebt doch eine Gesellschaft, dass es Leute mit einer guten Bildung gibt, die auch mal querdanken, die Sachen hinterfragen und kritisch sind.

Weiter war der Dialog vorher nicht festgelegt worden, weil davon ausgegangen wurde, dass sich schon vorher Passanten würden eingeschaltet haben und wir weiter würden improvisieren müssen (was tatsächlich auch der Fall war). Für die Improvisation war es hilfreich, noch weitere Argumente für die jeweilige Position auf Lager zu haben. Dennoch zeigte sich, dass die Zugfahrt bis zum Zielbahnhof Neustadt mit knapp zwanzig Minuten etwas zu lang war, weil die Diskussion gegen Ende mangels neuer Beiträge deutlich an Dynamik verlor. Beim zweiten Mal wurde das Stück deshalb erst einige Minuten nach Abfahrt des Zuges begonnen.

Nach den öffentlichen Aktionen fragten wir die Studierenden:

Welche Wirkung hatte eurer Meinung nach die Aktion auf das Publikum? Ist Unterdrückung sichtbar geworden?

In unserem Zugabteil sind viele Leute aufmerksam geworden, haben die Diskussion wahrgenommen,

ihr z.T. aufmerksam zugehört und/ oder mitdiskutiert. Bei einigen Mitfahrenden hatte sie nach unserer Meinung auch nach der Ankunft am Zielort Nachwirkungen. Hier gab es viele interessierte Zuhörer und vor allem engagierte Stellungnahmen von verschiedenen Seiten, die wiederum zu eigenständigen Diskussionen unter den Fahrgästen führten. Alle waren contra Studiengebühren und gegen die ständig steigende Besteuerung der Arbeitnehmer, die damit den Staat aus der Verantwortung entlassen sollen und die „armen“ Unternehmer entlasten.

Der Fahrgast neben Angelika hat sich sehr früh in die Unterhaltung eingeklinkt, hat mitdiskutiert und einige Statements abgegeben.

„Wenn die Wirtschaft sagt ‚Wir haben 40 Millionen Verlust gemacht‘, dann heißt das doch, dass sie letztes Jahr 60 Millionen Gewinn hatten und dieses Jahr nur 20 Millionen.“

„Nach meiner Meinung müssen Maschinen besteuert werden und nicht die Arbeitnehmer.“

„Studenten und Arbeiter werden ungerecht behandelt.“

„Es ist nicht leicht, Arbeitslose zu organisieren. In der Familie haben doch auch nicht alle die gleiche Meinung.“ Ein älterer arbeitsloser Arbeitnehmer: „Ich kenne Studenten, das sind arme Hunde, die hart arbeiten müssen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen, das ist kein Zuckerlecken. Die können nicht auch noch für's Studieren bezahlen. Ich selber mache gerade eine Umschulung vom Arbeitsamt im Krankenpflegedienst, ich weiß, wovon ich rede.“

Ein Fahrgast, der zuerst im Gang hinter Doris stand, hat sich bald nachdem Melanie sich wegen der Studiengebühren an Doris gewendet hat, ebenfalls zu diesem Thema geäußert und einen Nebenschauplatz eröffnet. Er hat die Ungerechtigkeit der Studiengebühren im Speziellen und die Ungleichverteilung der öffentlichen Gelder auf die wohlhabende/ weniger wohlhabende Bevölkerung im Allgemeinen bemängelt.

Später hat er auf dem gegenüberliegenden Vierersitz von Melanie gesessen und sich mit einer weiteren Mitfahrerin unterhalten, aber auch weiterhin am Gespräch mit Melanie festgehalten. Hier ging es u.a. auch um das Kindergeld.

„Es kann doch nicht sein, daß Familien, die im Jahr 200 000 DM verdienen, vom Staat auch noch 1000 DM Kindergeld pro Monat für vier Kinder erhalten. Man kann doch nicht alle über einen Kamm scheeren.“

„Nicht alle Studenten können 100 DM pro Semester erübrigen. Wieso läßt man nicht die bezahlen, die von ihren reichen Eltern finanziert werden?“

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

Ein anderer, offensichtlich gutsituierter Fahrgast: „Es gibt Ungerechtigkeit im Speziellen und Ungleichverteilung der öffentlichen Gelder auf Wohlhabende und weniger Wohlhabende im allgemeinen.“ Dieser war der Ansicht, dass die wohlhabenden Eltern von Studenten mehr für ein Studium bezahlen müssten.

Durch unsere Theateraktion und durch die Beteiligung einiger Fahrgäste am Gespräch sind Unterdrückung bzw. soziale Mißstände aufgedeckt und sichtbar gemacht worden. Erfreulich war, dass von den Mitreisenden auch andere Themen angesprochen und weitere Beispiele gebracht wurden.

Zwei gegenüberstehende ausländische Fahrgäste wirkten sehr verunsichert, wagten nicht, sich einzumischen. Auch hier wurde Unterdrückung sichtbar, wenn auch nicht bezogen auf unser Thema.

Wie hat sich jedes Gruppenmitglied in seiner Rolle gefühlt?

D.: Er fühlte sich gut und identifizierte sich mit seiner Rolle. Vor allem fand er gut, dass andere Fahrgäste seine Meinung teilten und unterstützend eingriffen. Er fand sich aber von den anderen Gruppenmitgliedern im Stich gelassen, weil diese zu leise sprachen.

F.: Durch ihre „Verkleidung“, (schicke, extravagante Kleidung, Minirock, relativ stark geschminkt), gelang ihr eine stärkere Identifikation mit ihrer Rolle. Zum Schluss fühlte sie sich unsicher, weil das Gespräch über den eingeübten Teil hinausging, sie stark improvisieren musste und ihr die Argumente ausgingen.

P.: hatte ein gutes Gefühl, weil sie sich selbst spielen konnte. Sie fand es aber ärgerlich, weil sie zeitweise nicht ganz bei der Sache war, da sie vor der Aktion Stress hatte.

Frau Sch.: Sie fühlte sich am Anfang unsicher, da das Gespräch sehr leise begann und selbst von den Teilnehmern schlecht zu verstehen war.

Später, als sich trotz dieser schlechten Bedingungen die Mitfahrenden engagiert in die Diskussion einbrachten, gewann sie an Selbstvertrauen.

Beide, P. wie auch Frau Sch. hätten sich eine längere Einstimmungsphase vor Beginn der Fahrt gewünscht.

Ist jemand aus der Rolle gefallen? Wer, wann und warum?

D., F. und P. nicht. Frau Sch. ja. Sie nahm zunehmend die studentische Position gegen Studiengebühren ein, nachdem ihr Nachbar, ein älterer ar-

beitsloser Arbeiter, diese Position wider Erwarten auch bezog.

Gab es brenzlige Situationen?

Nein

Welche Wirkung hatte die Aktion auf euch selbst?

Wir waren freudig überrascht, auf der Hinfahrt soviel spontane Resonanz hervorgerufen zu haben. Es war gar nicht nötig, andere zum Mitdiskutieren anzuregen. Wir meinen, dass wir unser Anliegen gut vermitteln konnten.

Auf der Rückfahrt ist uns das leider nicht gelungen. Teilweise lag es an uns. Wir wirkten schon, allein durch das Hindrängeln auf besetzte Platzreihen bei leerem Abteil, unglaublich. Teilweise lag es an schlechten äußeren Bedingungen: Das Abteil war leer, das Publikum bestand fast nur aus Schülern, die wohl zur Freizeit nach Hannover fahren.

Wenn ihr so eine Aktion noch einmal macht - was würdet ihr anders machen?

Zunächst sind wir durch diese Aktion ermutigt worden, so etwas noch einmal zu machen. Der Zug ist dafür ein gutes Medium, die Plätze liegen nah beieinander und bei langsamer fahrenden Zügen sind Gespräche noch gut zu verstehen. Wir müssten aber alle etwas mehr Selbstvertrauen entwickeln und lauter sprechen, das darf aber nicht aufgesetzt wirken. Außerdem müssten wir mehr Mut haben, vom Thema abzuweichen und zu improvisieren, vor allem, wenn das Publikum dem Gespräch einen etwas anderen Verlauf gibt.

Die Entfaltung von Handlung als Schlüssel zur Erkenntnisfähigkeit

Die Reaktionen der Studierenden auf das erlebte „Erfahrungswissen“ im sozialen Kontext der gemeinsamen Theaterarbeit war in keinem Fall auf einen rein deklarativen Wissenszuwachs im Sinne von „Jetzt kenne ich die Technik des Unsichtbaren Theaters aus eigener Erfahrung“ begrenzt, sondern vielmehr auf ihre subjektive Befindlichkeit in der

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

Interaktion mit „Schauspielern“ und „Nicht-Schauspielern“ konzentriert: sich identifizieren können mit der Rolle, dem Mut zur Improvisation, sich erleben in der Interaktion mit der Gruppe.

Anders als bei den üblichen Formen des Theaters, die im geschützten Raum der Bühne eine „Als-Ob-Welt“ schaffen, ist das Unsichtbare Theater in der Wirklichkeit des Alltäglichen situiert:

„Unsichtbares Theater ist nicht realistisch, es ist real.“
(Boal 1989, 80).

Hier wird Wirklichkeit konstruiert. Das von den Studierenden gemeinsam entworfene Konstrukt und die Inszenierung

„lehrt die Beteiligten, daß ein jeder über die Fähigkeit verfügt, für sich selbst neue Wirklichkeiten zu entwerfen. Wir sind keineswegs dazu verurteilt, stillschweigend die Rolle zu übernehmen, die uns zugedacht worden ist.“
(O'Farrell 1996, 195).

Eine zentrale Bedeutung kommt dabei der Entfaltung von Handlung als Schlüssel zur Erkenntnisfähigkeit zu.

„Willst du erkennen, lerne zu handeln“, und „handle stets so, daß die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ schreibt
Heinz von Foerster (1993, 49).

„Identität ist die Relation zwischen Du und Ich“, schreibt er weiter, also ist die Wirklichkeit die Gemeinschaft (ebd.). Es gilt, die Vermittlung von Handlungsfähigkeit in eben diesem Sinne in den Kanon der Bildungsziele aufzunehmen. Die Postmoderne fordert eine stetig wachsende Anzahl an Möglichkeiten, mobil und flexibel, oder ‚multiple Identitäten‘.

„...wenn in der Moderne das Identitätsproblem darin bestand, sich eine Identität zu schaffen und sie zu festigen, liegt das Identitätsproblem der Postmoderne in erster Linie darin, Festlegungen zu vermeiden und sich Optionen offen zu halten. ... Die Moderne - eingelassen in Stahl und Beton. Die Postmoderne - verpackt in biologisch abbaubares Plastik. ... Die Schwierigkeit liegt also nicht mehr darin, eine Identität zu entdecken, zu erfinden, zu konstruieren, zusammensetzen (oder gar zu kaufen), sondern zu verhindern, daß sie einen einengt, daß sie gleichsam am Körper festklebt. Der Besitz einer soliden und gefestigten Identität wird zur Belastung. Dreh- und Angelpunkt postmoderner Lebensführung ist nicht der Aufbau einer eigenen Identität, sondern das Vermeiden des Festgelegt-Werdens.“
(Bauman 1995, 11f.).

Auch der Körper hat eine andere Bedeutung gewonnen.

„Der postmoderne Körper ist zuallererst ein Empfänger von Erregung, die er aufsaugt und verdaut.... Ein negativer Ausschlag auf unserer Erlebnisskala wird sofort gleichgesetzt mit mangelnder Funktionsfähigkeit und erzeugt so Rastlosigkeit und permanente Frustrationen.“

(Bauman 1995, 19).

Soll eine Bildung der Zukunft den neuen Prozessen und Risiken Rechnung tragen, so muß sie diese Dimensionen in ihre Prozesse einbeziehen. In der theoretischen Dimension des Bildungsvorgangs geht es um die Erkenntnisfähigkeit, die jetzt die Fähigkeit zum reflexiven Bezug auf sich als vereinzelte Person beinhalten muß. Mit dem Ziel, sich selbst und die Welt zu begreifen, wird Bildung zu einem Prozess kritischer Selbstaufklärung. Auf der praktischen Ebene eignet sich der in Bildung begriffene Mensch Verhaltensweisen und Techniken an, die ihn in den gegebenen Kontexten handlungsfähig macht. Autonomie und Eigenverantwortung gewinnen an Bedeutung, sowohl als Bedingung des Lernens wie auch als Ziel des Bildungsvorgangs. Dies wird umso bedeutender, als die herkömmlichen, ‚naturwüchsigen‘ Sozialisationsinstanzen mehr und mehr an Bedeutung verlieren. Aktionsfähigkeit in sozialen Kontexten wird nicht mehr per se hergestellt, sie bedarf einer bewußt konstruierten Vermittlung, wie zum Beispiel im Setting des Theaters als einem Laboratorium mit Möglichkeiten der Begegnung von Menschen in einem mitgestaltbaren sozialen Kontext, in gemeinsamer Arbeit an Themen und Lösungen. „Lerninhalte müssen in ihrer ganzen Komplexität repräsentiert und in einer authentischen und komplexen Lernumgebung angeboten werden, die den Lernern gestattet, auf der Grundlage ihrer unterschiedlichen Wissensbestände Konstruktionsprozesse durchzuführen, sie in die Lernumgebung einzubetten und darin konkret zu gebrauchen.“ (Heyd 1997, 24). Die Reflexion seiner subjektiven Befindlichkeit als Leib-Seele-Wesen im Verhältnis zum sozialen Kontext und zum kulturell oder gesellschaftlich vorgegebenem erschließt dem Individuum über das Theater zudem eine ästhetische Dimension.

Theater ist nicht nur eine wirklichkeitskonstitutive Kraft; es ist im schöpferischen Akt der Gestaltung leiblich - sinnlich erfahrbar. Die ästhetische Dimension des Erkenntnisprozesses wurde lange Zeit vor allem aus den klassischen Bildungsinstitutionen verbannt. Die cartesianische Trennung von Körper und Geist wird von den Konstruktivisten zurückgewiesen. Sie gehen von der Vorstellung aus,

Von der Welt des Als-Ob zur Welt des Alltäglichen

„dass Wirklichkeit das Erzeugnis ‚kognitiver Prozesse‘ ist, welche leiblich-sinnliche, affektive und pragmatische Erfahrungen zusammenführen und zu stimmigen Wirklichkeitsmodellen ausformen.“ (Müller 1990:56).

Boal hat immer wieder auf die Verkümmerng unserer Wahrnehmung und unseres Sinnengedächtnisses hingewiesen. So finden sich in seinen Schriften eine Fülle von Übungen, die zum Ziel haben, die Wahrnehmung zu schärfen und die Ausdrucksfähigkeit zu steigern. „Es gilt“, schreibt Boal,

„unsere gesamte Wahrnehmung, die durch die Vorrangstellung des Sehens in unserer Kultur verkümmert ist, neu zu entdecken und zu entwickeln. Wir müssen alle Sinne entwickeln, nicht nur das Sehen, sondern auch das Hören, Tasten, Riechen, Fühlen, wir müssen nicht nur hinschauen, sondern auch wahrnehmen; nicht nur hören, sondern hinhören, zubören.“

(Boal 1989,174).

Das hier beschriebene Seminar folgte wesentlichen Prinzipien lerntheoretisch konstruktivistischer Überlegungen:

- dem Prinzip der Komplexität von Lerninhalten,
- dem Prinzip des autonomen Lernens durch authentische Interaktion im sozialen Kontext und
- dem Prinzip „Wirklichkeit“, das in der Gestaltung des Unsichtbaren Theaters realer nicht sein konnte.

Literatur:

- Bauman, Zygmunt: *Identitätsprobleme in der Postmoderne*, in: *Widersprüche* 55, 1995
- Berlinger, Thomas: „Wir müssen doch begreifen, daß wir in einer nicht wiederholbaren Welt leben“, in: *Frederking, Volker (Hg.): VERBESSERN HEISST VERÄNDERN. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(innen) in Studium und Referendariat*, Baltmannsweiler 1998
- Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten*, Frankfurt 1989
- Bülow-Schnamm, Margret / Gipser, Dietlinde (Hg.): *Spielort Universität. 10 Jahre Lehr-/Lernprojekt „Der brüchige Habitus“*, Hamburg 1997
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1971
- Gipser, Dietlinde: *Grenzüberschreitungen - wäblen, wägen, wagen: Elf Jahre Erfahrungen mit dem Theater der Unterdrückten in verschiedenen Arbeitsfeldern*, in: *Ruping, Bernd (Hg.): Gebraucht das*

- Theater. Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik*, Lingen 1991
- Gipser, Dietlinde / Schalabi, Iman / Tichy, Ellen (Hg.): *Das nahe Fremde und das entfremdete Eigene im Dialog zwischen den Kulturen, Hamburg und Kairo 1996*
- Heyd, Gertraude: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*, Tübingen 1997
- Müller, Klaus: *Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus*, in: *ders. (Hg.): Konstruktivismus. Lehren - Lernen - Ästhetische Prozesse*, Neuwied u.s. 1996
- Neuroth, Simone: *Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis*, Weinheim 1994
- O'Farrell, Lawrence: *Konstruktivistisches Lernen und szenisches Spiel*, in: *Müller, Klaus (Hg.) 1996*
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Heinz von Foerster. Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt M. 1993
- Spinner, Kaspar H.: *Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Deutschlehrausbildung*, in: *Frederking, Volker (Hg.) 1998*

Anschriften der Verfasserinnen:

Dietlinde Gipser

Universität Hannover, FB

Erziehungswissenschaften

Bismarckstr. 2

30173 Hannover

Ellen Tichy

Universität Rostock, Institut für Germanistik

August-Bebel-Str. 28

18051 Rostock

Der kollektive Kunstakt

DER KOLLEKTIVE KUNSTAKT

Ingrid Dormien Koudela

Auf ein Theater der Zukunft weisend, entwickelte der Brasilianer Augusto Boal eine neue theaterpädagogische Arbeit, die nichts mehr mit dem traditionellen Schauspiel zu tun hat. Sein *Theater der Unterdrückten* beruht auf zwei Prinzipien: erstens, den Zuschauer - dieses passive, empfängliche Wesen - in einen Protagonisten der dramatischen Aktion, in ein Subjekt und einen Schöpfer zu verwandeln; zweitens, sich nicht mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu begnügen, sondern die Zukunft vorzubereiten. Mit seinem *Theater der Unterdrückten* spricht Boal eine doppelte Unterdrückung an: die in der Gesellschaft und die der Zuschauer. Wichtig ist nicht allein, die gesellschaftliche Unterdrückung aufzudecken und zu kritisieren, sondern zugleich den Zuschauer zu befähigen, sich die Mittel zur Veränderung, d. h. zur Abschaffung von Unterdrückung, zu erobern.

Boal hat verschiedene Techniken des *Theaters der Unterdrückten* entwickelt, die aus den russischen Agit-Prop Theaterformen der zwanziger Jahre stammen, unter ihnen das Forumtheater, das sich an der Grenze zwischen Fiktion und Realität befindet und den Nervpunkt dieses Theaters darstellt. Heute hat sich das *Theater der Unterdrückten* in Richtung dramatischer Formen entwickelt, in denen die Probleme im Gemeinschaftsleben diskutiert und in der Forumszene, mit Sicht auf ein konkretes zukünftiges Handeln, erprobt werden.

Hier ergibt sich ein erster und grosser Unterschied zu dem Ansatz Brechts, der den poetischen Text - *Handlungsmuster* und die *Verfremdung* als didaktische Instrumente bevorzugt und sich auf ästhetischer Ebene bewegt.

Auch das *Teatro Oficina* wollte in den siebziger Jahren das Theater in Brasilien neu gestalten. Das *Te-Ato* (*Theater-Akt*) wollte alle Barrieren zwischen Zuschauer und Schauspieler aufgeben. Die Zuschauer sollten als Mitspieler aktiv an einem kollektiven Akt teilnehmen. Ein gutes Beispiel ist der *carnaval do povo*, der *Karneval des Volkes*, der von José Celso Martinez Correia als Chor in seiner Galilei-Inszenierung die Strassenszene in Venedig durch typische brasilianische Musik und Tanz ersetzte. In der Inszenierung von *Im Dickicht der Städte* (1971) war der neue Schauplatz die Analogie mit der Grossstadt São Paulo. Diese Brechtinszenierungen José Celso Martinez Correias, dem Inspirator des *Teatro Oficina*, sind in die Theater-

geschichte Brasiliens eingegangen und wurden auch stark vom *Living Theatre* beeinflusst, das 1970 in Brasilien gastierte.

Das Verhältnis Schauspieler/Zuschauer wurde von *Arena* und *Oficina* diskutiert und auf verschiedene Weisen erprobt. Beide Theaterbewegungen glaubten, dass das Theater in den brasilianischen sozialen Konflikt eingreifen könne und müsse. Während das *Teatro de Arena* als Linksopposition zu einer revolutionären Aktion aufrufen wollte, will das *Teatro Oficina* falsches Bewusstsein abbauen. Sowohl im *Teatro de Arena* wie auch im *Teatro Oficina* wurden Strategien entwickelt, die den Warencharakter des Schauspiels überwinden sollten, um ein neues Theaterpublikum in Brasilien anzusprechen.

Der *modus faciendi* der brechtschen Theaterutopie setzt die *Grosse Pädagogik* voraus. In einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaft würde es keine Künstler mehr geben, sondern Menschen, die auch Künstler sind. Oder, in der Diktion Heiner Müllers, den Tag, an dem die Perversität aufhört, aus einem Luxus einen Beruf zu machen. Während die Institution Theater als *Apparat* eine Übergangsphase oder den Stand der *Kleinen Pädagogik* erhält, sehnte sich Brecht nach einem revolutionären *Epischen Theater*. Die Utopie dieses Theaters überschreitet die Grenzen des Theaters als *Apparat* und entfaltet sich in verschiedene Richtungen.

Als ernsthafter Beitrag zu der Theaterpädagogik überschreitet die Lehrstückpraxis auch die Grenze des *Epischen Schaustücks*, indem sie potentiell die Teilung zwischen Zuschauer und Schauspieler aufhebt und neue Lernorte, ausserhalb der Theaterinstitution versucht. Brecht entwickelte die Theorie und Experimente des *Lehrstücks* mit politischen, pädagogischen und ästhetischen Zielen.

Vor allem in Bezug auf den Bühnendialog ist der Beitrag Brechts nicht hoch genug zu schätzen. Er war sich der Gefahr bewusst, dass der Dialog auch voreingenommene Stellungen und Haltungen verstärken könne. Mittels einer Vielzahl von Verfahren entwickelte er, neben dem dramatischen Dialog, die Diskursform. Die *Strassenszene* wird von Brecht als *Modell des Epischen Theaters* bevorzugt. Die *Lehrstücke*, vor allem *Fatzer* und *Der böse Baal der Asoziale* weisen auf die Aufhebung des traditionellen Bühnendialogs. In der Lehrstück-

praxis können elementare Haltungen und Sätze gestisch ausgestellt werden, bei denen das Aufeinanderprallen der Sätze und Gegensätze des Lehrstücktextes besonders zur Geltung kommen, so dass deren Disparatheit und Zerissenheit herausgearbeitet werden und die Geste als *ursprüngliches Material* (Benjamin) gilt.

Allgemein werden dem *Gestus* bei Brecht mehrere Bedeutungen zugeschrieben, die weniger das Körperliche betonen als die abstrakte und soziale Haltung. Die Definition des *Gestus* birgt das Risiko, dass über den gewonnenen Begriff der Körper verlorenzugehen droht. Die Geste ist dialektischer Natur, weil sie gleichzeitig sowohl Zeichen als auch Haltung (Benjamin) ist. Das körpergebundene Zeichen der Geste unterbricht den roten Faden der Handlung und bewegt sich dialektisch gegen die Sprache. Der poetische Text tritt in den Vordergrund, vor allem um seiner fragmentarischen Struktur willen.

In seiner Theorie des Modernen Dramas fasst Szondi die Entwicklung seit der Renaissance in der Konzentration auf den Dialog zusammen. Gegen diese Geschichte des modernen Sprechtheaters setzen Artaud und Brecht wieder den Körper in den Bühnenraum.

Das Theaters des Körpers ist aber ein Theater des zerstückelten und verstümmelten Körpers. In Brechts Lehrstücktexten geht die grausame Gewalt am Körper bis hin zur buchstäblichen Zerstückelung des Körpers in der *Clownszene* des *Badener Lehrstücks*.

Auch die wichtige Differenz zwischen asozialen Haltungen und kollektiver Moral manifestiert sich vor allem als Sinnlichkeit und Schrecken. So erfriert Josef in dem Lehrstück vom *Bösen Baal*, den *Asozialen* weil er schwach und feige ist und bei Baal mit der Anrede *Bruder* Mitleid erregen will; so wird dem Jungen auch der zweite Groschen weggenommen - *der gewöhnliche Ausgang aller Appelle der Schwachen*.

Gewalt ist hier ebenso wesentlich mit dem Ästhetischen und Pädagogischen verknüpft und bildet das Moment, das die Trinität von Kunst, Lernen und Politik ermöglicht. Brecht ging es darum, das grundsätzliche Verhältnis von Literaturproduktion und Rezeption zu verändern. Aus den passiven Konsumenten sollten aktive Teilnehmer werden. Die *Lehrstücke* sollen in erster Linie politisch-ästhetische Übungsstücke für Spielende sein. Jedoch ist gerade das *Lehrstück* auch Testfall der Dialektik und der Pädagogik, ein kritischer Grenzgang, der die äussersten Grenzen der Dialektik und Pädagogik abzeichnet und auch überschreitet, durch sein Dasein als *Theater* und *ästhetische Erziehung*.

Hier kann die Utopie des *Epischen Theaters* wieder eingesetzt werden, die sich ein *Theater der Zukunft* erhoffte, bei dem jede ästhetische Aktivität Teil am Leben hätte. In brechtscher Diktion, ein *politisches Ritual*, in dem Schauspieler Zuschauer wären und Zuschauer Schauspieler.

Als Brecht für den deutschen Ausdruck *Lehrstück* ein englisches Equivalent suchte, fand er den Ausdruck *learning play*, das mit dem Untertitel *um jogo de aprendizagem*, der Ausgangspunkt meiner Doktorarbeit (1988) auf der ECA/USP war und als *Brecht: um jogo de aprendizagem* (São Paulo, Editora Perspectiva, 1991) veröffentlicht wurde. Dieser These nachgehend, habe ich mich in meiner Forschung auch den Gegenstückentwürfen Heiner Müllers gewidmet. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient das Lehrstück vor allem bei Walter Benjamin, dessen kritischer Beitrag zu den *Versuchen* auch als Zeugnis eines Zeitgenossen zu den Vorschlägen Brechts für ein Theater der Zukunft wichtige Wegweiser gibt. Den grossen Umschwung in der Lehrstückdiskussion brachte Reiner Steinwegs These vom Lehrstück als dem radikalsten und für Brecht fortgeschrittensten Stücktypus einer politisch-ästhetischen Erziehung.

In den Schlussfolgerungen zu *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991) werfe ich nochmals die Frage um die Brechtmüdigkeit auf und betone dabei die Sonderstellung des *Lehrstücks*. Der Frage nach anderen pädagogischen Utopien nachgehend, traf ich auf Rousseau, auf Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung der Menschheit* und auch auf Artauds *Theater der Grausamkeit*.

Rousseau weist auf ein Fest, in dem der Genuss eines natürlichen Standes des Menschen wiedergefunden wird.

(...) Wie? Soll es in der Republik denn gar kein öffentliches Schauspiel geben? Im Gegenteil, man braucht sogar viele. In den Republikanern wurde das Schauspiel geboren, in ihrem Schoos sieht man es wahrhaft festlich blühen (...) aber lasst uns nicht diese sich abschliessenden Schauspiele übernehmen, bei denen eine kleine Zahl von Leuten in einer dunklen Höhle trübselig eingesperrt sitzt, furchtsam und unbewegt in Schweigen und Untätigkeit verharrend, und wo den Augen nichts als Bretterwände, Eisenspitzen, Soldaten und quälende Bilder der Knechtschaft und Ungleichheit geboten werden. Nein, glückliche Völker, nicht dies sind eure Feste! In frischer Luft und unter freiem Himmel sollt ihr euch versammeln und dem Gefühl eures Glücks euch überlassen (...) Was werden aber schliesslich die Gegenstände eures Schauspiels sein? Was wird es zeigen? Nichts, wenn man will. Mit der Freiheit herrscht überall, wo Menschen zusammenkommen, auch die Freude. Pflanzt in der Mitte eines Platzes einen mit Blumen bekränzten Baum, versammelt dort das Volk und ihr werdet ein Fest haben. Oder noch besser: stellt die Zuschauer zur Schau, macht sie selbst zu Darstellern, sorgt dafür, dass jeder sich im anderen erkennt und liebt, dass alle besser miteinander verbunden sind.

Der kollektive Kunstakt

Rousseau antizipiert die pädagogische Rolle des Theaters. Im *Brief an D'Alembert* glaubt er nicht allein an den künstlerischen Wert des Schauspiels, der in Bezug auf die höheren Interessen der Republik sogar als sehr relativ empfunden wird. Der Autor des *Émile* nimmt die Debatte über die soziale Funktion des Theaters, die mit Plato und Aristoteles begann, wieder auf. Von einer politischen Lektüre der Schauspiele ausgehend, erhebt Rousseau nicht einfach einen moralischen Einwand gegen das Theater, wie dies auf den ersten Blick der Fall zu sein scheint, sondern er schränkt den künstlerischen Raum ein und macht den Vorschlag einer Katharsis, die Ungleichheiten aufheben soll. Stark von Rousseau beeinflusst, aber auch von Kant, entwickelt Schiller das Ästhetische, den *dritten Charakter*. In Schillers Ästhetik verwandelt sich der *ludus* der Kunst in eine Lernmethode. Der Weg, quasi mystisch aufgebaut, strebt in Richtung einer höheren Wahrheit. Schillers *Schriften über die ästhetische Erziehung der Menschheit* müssen in die Lehren einbezogen werden, die auf den geistigen Stand der Menschen zielen. Schillers Utopie behauptet, Rousseau folgend, einen neuen Stand. Doch im Gegensatz zu Rousseau, betont Schiller den *dritten Charakter* (zwischen Natur und Verstand) als Lernmethode, um diesen höheren geistigen Stand zu erreichen. Während das kollektive Ritual bei Rousseau seine Inspiration in der Vergangenheit sucht, auf dem Weg des verlorenen *natürlichen Stands* als Integrationsfaktor zwischen den Menschen, bezieht sich das *politische Ritual* Brechts auf die *Zukunft*, auf der Suche nach einer sozialistischen Gesellschaft. Gefragt, wie denn das *Theater der Zukunft* aussehe, antwortet er:

(...) spirituell, zerimoniell, rituell. Nicht nabekommen sollten sich Zuschauer und Schauspieler, sondern entfernen sollten sie sich voneinander. Jeder soll sich von sich selber entfernen. Sonst fällt der Schrecken weg, der zum Erkennen nötig ist.

An die Stelle der Kommunion, die Katharsis auslöst, setzt Brecht den *Schrecken*. Dabei wird allerdings die metaphysische Komponente, bei Artaud zugegen, durch soziale Kräfte ersetzt. Diese werden körperlich erfahrbar gemacht, im *kollektiven Akt*, vermittelt durch die *Verfremdung von Gesten und Haltungen* und dem poetischen Text als Handlungsmuster für die Spielenden. Wenn das Kunstwerk in der kapitalistischen Ära seine Aura (Authentizität) verliert, müsste in einer Gesellschaft der Zukunft eine Negation der Negation stattfinden - sie würde die Einführung des *politischen Rituals* als Grundlage haben. Die Realisierung des Kunstwerks als solches müsste dann geprägt werden durch die Teilnahme der Zuschauer am *kollektiven Kunstakt*.

In den Theorie- und Stückfragmenten des *Lehrstücks* wird der Vorschlag eines ästhetischen und pädagogischen Modells gemacht, dessen revolutionärer Charakter auch in Zukunft weiter erforscht und mit dem experimentiert werden sollte. Brecht zu lesen und mit ihm Theater zu spielen aus der Perspektive der Postmoderne gibt uns eine grosse Aufgabe, indem es den Zuschauer einer globalisierten Gesellschaft eine neue aktive Kultur schaffen lässt, die das Individuum wieder in ein neues Kollektiv bettet. Diese *konkrete Utopie*, mit den Worten Ernst Blochs, wurde durch das Theater der Unterdrückten Augusto Boals in Südamerika und international bekannt. Neuerdings hat auch die Lehrstückpraxis, an der Universität São Paulo von Reiner Steinweg 1998 eingeführt, viele neue Entwicklungen erfahren, vor allem von dem Ansatz der Improvisationstechniken, der Theatre Games Viola Spolins ausgehend, deren Hauptwerk, *Improvisation for the Theatre*, 1984 von der Editora Perspectiva, in São Paulo, veröffentlicht wurde. Im nationalen Bereich anerkannt, fördern diese verschiedenen Methoden und auch unterschiedliche Kombinationen und Varianten die theaterpädagogische Arbeit in Brasilien.

Bibliographische Hinweise:

- Benjamin, Walter Versuche über Brecht. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
 Boal, Augusto Theater der Unterdrückten. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.
 Brecht, Bertolt Gesammelte Werke in 20. Bänden. Frankfurt: Suhrkamp, 1967.
 Koudela, Ingrid D. Brecht: um jogo de aprendizagem. S.P.: Perspectiva, 1991.
 Koudela, Ingrid D. Texto e Jogo S.P.: Perspectiva, 1996.
 Rousseau, Jean Jacques Carta a D' Alembert Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
 Schiller, Friedrich Schriften über die ästhetische Erziehung der Menschheit.
 Spolin, Viola Improvisation for the Theatre Evanston: Northwestern University Press, 1963.
 Steinweg, Reiner Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart: Metzler, 1972.

Verfasserin:

Ingrid Koudela, geb. 1948, 1972-1996 Dozentin nach der ECA/USP; Aufbau des Faches Theaterpädagogik, Publikationen: Jogos Teatrais (Ed. Perspectiva, 1984) Brecht: um jogo de aprendizagem (EDUSP/ Ed. Perspectiva, 1991), Um Vbo Brechtiano (FAPESP/ Ed. Perspectiva, 1992), Texto e Jogo (FAPESP/ Ed. Perspectiva, 1997), Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis (Brandes & Apsel, 1995).

Anschrift der Verfasserin:
 Rua Pintassilgo, 565
 04514-037 São Paulo-SP
 E-mail: idormien@usp.br

Boal unter den ersten Völkern Kanadas

Nöck Gail

In Kanada wird seit über 15 Jahren Boal-Theater angewendet und gelehrt, ob in Vancouver und Victoria (Westkanada) oder in Toronto, Neufundland oder Montreal (Ostkanada). Unter dem Namen „Popular Theatre“ (Volkstheater) existieren in Kanada nicht nur Boal-Theater, sondern auch andere gesellschaftspolitisch engagierte Theaterprojekte in einem gemeinsamen Verband - dem CPTA. Viele Akteure sind professionelle Schauspieler, Regisseure, aber auch Pädagogen und politische Aktivisten. Bei einem professionellen Boal-Theater in Vancouver, Headlines Theatre, habe ich hospitiert und mitgewirkt. Ziel der Arbeit von Headlines Theatre ist es, eine Reflexion oder, wie Boal einmal sagte, „die Probe für die Wirklichkeit“ mit Gruppen Betroffener auszuprobieren. Betroffene/r kann jeder Mensch sein. Besondere Zielgruppe von Headlines Theatre sind Immigranten und Völker der Ersten Nationen - „Indianer“.

Das Konzept von Headlines: „Communities in Crisis“

In Workshops werden mittels Bilder-, Forumtheater und „Regenbogen der Wünsche“ aktuelle Konflikt-Szenarien der „Communities“ (Gruppe einer Kommune oder Teil einer „lokalen Kultur“; siehe P. Atteslander) kristallisiert. Ziel ist, innerhalb der Community einen „szenischen Dialog“ auszulösen, um sie aus ihrer Lähmung, Ratlosigkeit, Frustration ansatzweise herauszubringen. Das Modell der „Community in der Krise“ sieht durch verdrängte, unausgesprochene Konflikte, durch unbewältigte Diskriminierung, Spannungen und Gewalt eine wachsende Hilflosigkeit, Lähmung oder Zerreißprobe in der Community entstehen. Die Parallele zum Individuum wird gezogen: So wie ein Mensch, der sich nicht artikuliert, kann eine Community an den inneren und äußeren Konflikten krank werden (D. Diamond). Szenischer Dialog ermöglicht eine Artikulation der Gruppe, einen Schritt aus dem Phlegma, der Ratlosigkeit und der Frustration. Ein möglicher Ausweg. Der Versuch zumindest.

Ein Beispiel: Der Prince George Workshop

Oft kommt Headlines Theatre in die indianischen Reservate. Der Veranstalter ist in der Regel das jeweilige Bildungs- und Kulturzentrum. Es kann aber auch ein Jugendnotdienst eines Volkes Gastgeber sein, wie im Falle der Sekani Carrier im nördlichen Prince George. Die Forumtheater-Werkstatt mit Headlines wurde als Projektwoche mit abschließender szenischer Diskussion angelegt.

Nach eintägiger Anreise (ca. 900 Kilometer) mit dem kleinen Toyota von David erreichte das Workshopteam im nördlichen Britisch Kolumbien die trostlose Holzfäller-Kleinstadt mit dem Carrier-Reservat am Stadtrand. Wir erfahren dort, dass auch weiße Jugendliche an dem Workshop teilnehmen sollen. Hintergrund unseres Workshops bei den Sekani Carrier ist der Wunsch, eine Freizeitgruppe von Ex-Drogenabhängigen im Carrier Teen Crisis Centre (TCC) durch den teilnehmenden Streetworker zu installieren. Voraussetzung für den Workshop: alle Beteiligten sind „clean“ (drogenfrei), mindestens 13 Jahre alt und zu einer Auseinandersetzung über ihr Leben bereit, Hautfarbe und Herkunft sind egal. Dies ist nicht selbstverständlich, dass weiße und indianische Jugendliche in einem Reservat bei einem integrativen Angebot mitmachen. Hier, wie auch an anderen Orten in Kanada, herrscht noch eine Art der „Zwei-Klassengesellschaft“ zwischen Kanadiern und den First Nations people.

Häufig stehen politisch-brisante Themen wie Rassismus, Gebietsansprüche, Kampf gegen Ausbeutung von Bodenschätzen oder Tourismus z.B. durch kanadische Firmen und Regierungen im Mittelpunkt eines Forumtheater-Workshops mit Headlines. In der Woche beim TCC der Carrier geht es darum, Vertrauen unter unterschiedlichsten Jugendlichen zu schaffen. Ihre Themen sind Diskriminierung, Gewalt, Drogen, Entwurzelung, weiße Pflegeeltern und Identität. Eine Begleitung findet die Woche über durch eine Notdienst-Beraterin vom TCC statt, die einige Male in Anspruch genommen wurde. Die Leitung hatten eine Frau von dem Volk der Kwagiulth und der Leiter von Headlines Theatre, David Diamond, dazu ein Assistent aus Deutschland.

Boal unter den ersten Völkern Kanadas

Den Teilnehmern wird die Woche wie eine Reise in „U“-Form beschrieben. Eine Reise in uns hinein, zu Tiefpunkten. Dann geht es mit den mitgenommenen Bildern hinaus, nach „oben“, auf die Bühne und in andere Gefühlsregionen. Alle Übungen sind freiwillig; es gibt keinen Redezwang. So vergehen die ersten Tage in Konzentration und intensiver non-verbaler Kommunikation. Das Bildertheater fördert die Existenzkämpfe der 14 Jugendlichen hervor. Die Erfahrungsreise erreicht am 3. Tag einen Höhepunkt, als Krisen durch Kurz-Improvisationen ausgelöst, emotional ihren Lauf nehmen und ein Bedürfnis nach „Nähe“ den Einzelnen deutlich wird. Es kommen Enttäuschungen, Schmerz und erlittene Misshandlungen bei den Jugendlichen hoch - besonders unter den indianischen Jugendlichen. Am 5. Tag entstehen mehrere Szenenfolgen zu unterschiedlichen Themen. Ein jugendlicher Ex-User behandelt seine eigene und seine familiäre Drogen-Vergangenheit und stellt sie in einen historischen und kulturellen Bezug: Verwahrlosung im Reservat - keine Perspektiven auf dem Ödland „Reservat“ und Drogenkonsum - völlige Entwurzelung - Kriminalität - Knast - Entzug - Identität durch Rückbesinnung und Pflege der Herkunftswerte und Rituale in seiner Kultur. Eine andere Geschichte handelt von der alltäglichen, öffentlichen Diskriminierung und Ausgrenzung durch Weiße als „stupid, drunken Indian“ und dem latenten Haß in Prince George. Eine weitere Forums-Geschichte dreht sich um den Entzug des Sorgerechts der Eltern, Schmerz und Zerrissenheit, weiße Pflegeeltern und den Zwang des „weißen Systems“.

Am Ende der Woche wird einen Abend lang das TCC Schauplatz dieser Forumtheater-Geschichten. Die Zuschauer: Ex-User, Drogenabhängige, Familien und Mitarbeiter des TCC. Verwandte, Kumpels und Kumpaninnen beißen sich an der Authentizität der Akteure und ihren unerbittlichen Handlungsmustern in den Szenen die Zähne aus. Überraschend und für alle erfreulich, wie homogen die gesamte Workshop-Gruppe dasteht. Die jedenfalls will mit ihrem Streetworker als „geschlossene“ Gruppe nach der Aufführung weiter Theater machen: Die meisten Spieler/innen haben nach eigener Aussage noch nie so respektvollen Umgang in einer Gruppe erlebt...

Ein Moderationskonzept für „Joker“

Die Art des Moderierens als „Joker“ auf der Bühne habe ich im Wesentlichen von Headlines Theatre übernommen und in Gruppen, Workshops und Aufführungen bisher erfolgreich eingesetzt. Die Grundidee ist: Alle „Spectactors“ (eingreifender Zuschauer), die die Bühne wieder verlassen, sollen mit dem Gefühl gehen, „etwas in Gang“ gesetzt zu haben - mit einer positiven Bestärkung also. Keiner darf sich blamiert sehen! Wenn andere „Magie“, einen Regelverstoß, Dogmatismus oder Realitätsfremdheit beim Intervenierenden sehen, muss durch Klarstellung der Regeln und Nachfrage geklärt werden, was die intervenierende Person möglicherweise ursprünglich beabsichtigte. Unterstützend kann die Meinung der involvierten Schauspieler in diese Kurz-Auswertung auf der Bühne mit einbezogen werden. Dies gibt den Spectactors und den Kritikern der aktuellen Intervention den Antrieb, selbst einzugreifen. Durch die positive Bestärkung mit der Grundhaltung: „Keine Intervention ist umsonst!“ werden die Spectactors motiviert, Lösungsansätze für die Krisensituation zu finden. Zu Beginn einer Zuschauer-Interventionsphase ist es manchmal notwendig, ein Warm up mit den Spectactors zu veranstalten: Das können Konzentrations- und Kommunikationsspiele am Platz sein, Lockerungsübungen, ein Kurzgespräch über das Stück mit dem linken Nachbarn, eine Kontaktübung oder was einem sonst noch einfällt, um Sitzende zu aktivieren.

Latino/Statuentheater

Statuen-Forum zum Thema „Repression in Südamerika/Migration nach Kanada“ zum 1. Mai und Geburtstag des chilenischen Community Centres in Vancouver.

Boal-Gruppe in Berlin zur persönlichen Reflexion

In Berlin trifft sich seit drei Jahren eine Gruppe interessierter Boal-Theaterspieler. Ziel unserer Zusammenkunft ist das Anwenden von Bilder-, Forum- und introspektiven Theater auf das eigene Leben. Entstanden ist die Gruppe nach einem Workshop mit David Diamond 1996. Unsere Gruppenmitglieder sind zwischen 23 und 70 Jahre alt. Die Themen der Gruppe sind „Selbständigkeit“, „Einsamkeit“, „Trennung“, „Leben mit Behinderung“, „Arbeitslosigkeit“ und „Abgrenzung“.

Boal-Theater mit Asylbewerberkids

Bildertheaterstück „Die Klassenfahrt“ mit Sonderschülern im Berliner interkulturellen Bezirk Wedding zum Thema Asylbewerberkinder, erstmals aufgeführt am 7.7.99 anlässlich der Unicef-„Kinderkarawane“ in Berlin.

Verfasser:

Nöck Gail, Sozialpädagogin, autodidakt. Spiel- und Theaterpädagogin, Lehrbeauftragte an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Leiterin der Zirkuskanawane, Theaterpädagogin an einer Berliner Sonderschule

Anschrift des Verfassers
Martin-Opitz-Str. 22
13357 Berlin
Tel./Fax: 030/461 91 31

Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ 15.-20. Juni 2000

Ausrichter: Württembergische Landesbühne
Esslingen

Der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) veranstaltet vom 15.- 20. Juni 2000 das 11. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern“ an der Württembergischen Landesbühne Esslingen. Von einer Jury ausgewählte Jugendclub-Inszenierungen, ein breites Workshop-Angebot für Jugendliche und SpielleiterInnen sowie Diskussionen und Begegnungen stehen auch diesmal im Mittelpunkt des einzigen bundesweiten Forums für die Arbeit der Theater-Jugendclubs.

Weitere Infos: Bundesverband Theaterpädagogik, Geschäftsstelle, Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel. 0221-9521095, e-mail: but @ netcologne.de“

Theater Trotz & Therapie

Bernd Ruping (Hrsg.)

Das heißt:

- Geschichten vom Theaterspielen
- Erfahrungen von Spielleitern
- Bilder zu Szenen und Stücken
- Vorstellungen von Theaterpädagogik und Theatertherapie
- Theorien zur Geschichte und Gegenwart des Theaters
- Ratschläge und Bauformen zum Theatermachen
- Literaturhinweise
- Adressen der Fachleute, Verzeichnis von Verbänden, Institutionen, Sponsoren und Ministerien



Ein Lies- und Werkbuch des
Theaterpädagogischen Zentrums der
Emsländischen Landschaft e.V. und
des Studiengangs Theaterpädagogik
der Fachhochschule Osnabrück,
Standort Lingen

Preis:

DM 39,-
216 Seiten
Fest-Einband,
Englisch-Broschur
zzgl. Versand

Bestellen:

TPZ
Universitätsplatz 5-6
49808 Lingen
Tel. 0591/9165912
Fax 0591 / 91 663 63
internet: <http://www.tpz-lingen.de>
Email: info@tpz-lingen.de
tpz-lingen@t-online.de

Für ein Theater des Mutes

Für ein Theater des Mutes

Maria Beatriz Mendonça

Übersetzerin:

Vilma Botrel Coutinho de Melo

Um über unsere pädagogische Erfahrung mit Theater in ökonomisch schwachen Gemeinden zu schreiben, haben wir uns entschieden, unser Verständnis des theatralischen Phänomens als eine künstlerische Äußerung, verbunden mit dem Gedanken dieser Praxis als sozio-politisches Phänomen vorzustellen. In dieser Hinsicht ist der folgende Text in der Tat eine Folge von einigen Überlegungen, die unmittelbar mit unserer Praxis verknüpft sind. Und über die Praxis hinaus können einige Elemente neben den Überlegungen dazu beitragen, einen Überblick über unsere Arbeit zu geben.

Wir kennen in Brasilien viele Theatergruppen, die in Gemeinden arbeiten, die ein ähnliches sozial-ökonomisch- und kulturelles Profil wie die haben, in denen wir in den letzten zwei Jahren gearbeitet haben, und wir erkennen ihre Bedeutung als ein aktivierendes und provozierendes Element in ihren kulturellen regionalen Umgebungen. Eine dieser Gruppen mit größter Sichtbarkeit ist das "Theaterzentrum der Unterdrückten" (CTO), geleitet von Augusto Boal, das seine Überlegungen für ein "Theater für die Sozialentwicklung" weltweit verbreitet hat. Letzten Juli konnten wir in Rio de Janeiro an einem internationalen Seminar teilnehmen, das vom CTO organisiert und vom British Council unterstützt worden ist, wo wir die Chance hatten, ihn zu hören und einige Vorführungen seiner Arbeit mitzuerleben.¹

Zweifellos wurde Augusto Boal ein Bezugspunkt für die Untersuchung und Praxis des Theaters in armen Gemeinden und in der Theaterpraxis als Sozialphänomen. Seit Ende der 70er Jahre haben wir seine Arbeit durch die Lektüre seiner Bücher, Teilnahme an seinen Kursen und Seminaren verfolgt. Der Hauptgrund dieser Verfolgung ist unser großes Interesse an der Ästhetik Bertolt Brechts gewesen, und in einem ersten Moment haben wir die Praxis und die Gedanken Boals mit denen Brechts in Deutschland assoziiert. Diese Untersuchungen haben bei uns viele Zweifel hervorgebracht. Zum Beispiel daran, wie Boal heutzutage die Begriffe "Theater", "Politik", "Sozialentwicklung" benutzt. In einem Interview für die amerikanische Zeitschrift "The Drama Review"² wurde Boal von Richard Schechner und Sudipo Chatterjee über die Parallelen seines "Theater der Unter-

drückten" mit der "Pädagogik der Unterdrückten" des berühmten brasilianischen Pädagogen Paulo Freire³ befragt. Er hat angegeben, daß die Referenz auf diese Pädagogik eine der wichtigsten theoretisch-praktischen Grundlagen seiner Arbeit ist. Das bedeutet also, daß er noch einverstanden war mit einer Praxis, die sich auf die Dialektik und auf demokratische Befreiungsprozesse des Volkes bezieht. Es ist auch wichtig, daran zu denken, daß in den 80er Jahren Boal sein Theater als ein dialektisch - materialistisches Theater präsentiert hat.⁴ Andererseits behauptete er 1995 in Brisbane, Australien, auf dem 2. Internationalen Kongreß - IDEA, daß sein Forum-Theater "non-politisch" sei: ein Theater gegen individuelle Unterdrückung und nicht mehr das Theater der klassischen Unterdrückten. Dies scheint mir eine Annäherung an eine idealistische Philosophie zu sein, mit der Perspektive von "individueller, Ununterdrückung". Wir halten das für eine unbefriedigende Entwicklung, sowohl für die soziale Veränderung als auch für die Konkretisierung der Kunst als poetisches und ästhetisches Medium.

Die größte Frage, die sich uns stellt, ist die nach dem Begriff "Theater" bei Boal, da er eine theoretisch - ästhetische Referenz für Theaterpraxis in Gemeinden gewesen ist. Und indem wir dieses Thema erörtern, versuchen wir die Epistemologie unserer Handlung zu klären. Es scheint uns, daß heutzutage bei Boal keine Referenz mehr zum Begriff des dialektischen Theater Brechts festzustellen ist. Selbst die Ästhetik, die einmal als Grundlage für sein Theater benutzt worden ist, wird heute bei Boal nicht wieder kontextualisiert. Auf diese Weise sind wir entfernt von Boals aktuellen Ideen. Unser Anliegen wird verfestigt, indem wir das Theater als Kunst verstehen. Wir machen Theater in den "Favelas" (Elendsvierteln) mit dem Zweck, Verhalten zu disautomatisieren, den kritischen Dialog aufzuwerten, soziokulturelle Beziehungen und Ausdrücke zu untersuchen, sie als unnatürlich aufzuzeigen und sie als aufgenommene Kodierungen szenischer Schöpfung zu identifizieren. Und unsere Arbeit hat das Ziel, warum sollen wir es nicht sagen, an der Herausforderung zu arbeiten, die "Verfremdung" wieder zu erfinden, und sie heute als kritische Potenz zu stärken.

Unsere Arbeit wurde 1996 in der Gemeinde "Vila Fátima" eingeführt. Diese hat 11.000 Einwohner und liegt in einer "Favela" (Elendsviertel), die selbst viele andere Gemeinden hat, alle zusammen mit 50.500 Einwohnern.

Die Arbeit geschah mit Kindern zwischen 7 und 14 Jahren, die halbtags die Schule besuchten und an dem anderen Halbtags zu einem "Integrationszentrum für kritische Nachhilfe" gingen (unterstützt von der Lutheraner Kirche und von der Stadt Belo Horizonte in Minas Gerais). Die Aktivitäten wurden in diesem Zentrum durchgeführt; die Basis der Arbeit war ein Vertrag zwischen unserer Universität (Universidade Federal de Minas Gerais in Belo Horizonte, Minas Gerais) und dem Zentrum. Das pädagogische Ziel des Zentrums ist, den Lernprozeß der Gemeindeglieder zu unterstützen, indem es ihnen die Chance gibt, andere Möglichkeiten des Wissenserwerbs zu verwirklichen. Da gingen wir hinein und arbeiteten soweit wie möglich auf eine integrierte Weise anhand thematischer Diskussionen, die, zum Beispiel, in Portugiesisch- oder Geschichts-Stunden auftauchten und gleichzeitig mit künstlerischen Aktivitäten verbunden wurden.

Die schwierige sozio-kulturelle Struktur der Gemeinde ist sehr komplex und wir waren immer aufmerksam, um zunächst einmal zu verstehen, wo und bei wem wir waren. Der Plan, Kunst oder Poesie mit den am meisten "fetischisierten" Dingen zu verwirklichen, ist eine enorme Herausforderung. In unserer Arbeit brauchten wir viel Geduld und Untersuchungszeit. Die Aktivitäten mit den Kindern wurden von drei Studenten des Schauspieler-Kurses der Universität und von uns durchgeführt. Wir haben eine Forschungsgruppe gegründet mit dem Ziel, die Arbeit von Augusto Boal kennenzulernen und auch spezifisch die Natur und den Sinn der szenischen Improvisation als Element der künstlerischen Regeln zu verstehen. Die künstlerischen und politisch-philosophischen Überlegungen erschienen jeden Moment hinsichtlich der aristotelisch-theatralischen Regeln immer noch als einer der Pfeiler des brasilianischen Theaters, auch in Beziehung zur materialistischen Philosophie.

Wir trafen die Kinder zweimal in der Woche: morgens kam eine Gruppe und nachmittags die andere, jede mit ca. 40 Kindern. Es ist wichtig, hervorzuheben, daß wir erst nach dem Umgang mit den Kindern Erfolg hatten, etwas Effektives vorzuschlagen. Wir konnten dann einige methodologische Experimente durchführen. Nach einem Jahr entschieden wir uns dafür, einen angemesseneren Raum nachzufragen und eine bessere alters-

gemäßere Teilung der Gruppen vorzunehmen. In der Tat ist es am Anfang sehr schwierig, irgend etwas zu verlangen und es zu bekommen. Die angewandte Strategie war: am Anfang immer zu arbeiten, trotz der widrigen Bedingungen, und gleichzeitig alles mit den Pädagogen des Zentrums zu diskutieren, aber immer zu arbeiten.

In dem ersten Jahr war unser erster Schritt, die vorhandenen Repräsentations-Codes zu identifizieren, den kritischen Dialog zu etablieren und die künstlerische Wiedererweckung zu suchen, mit dem grundlegenden Verständnis von Theatersprache. In diesem Zeitraum waren unsere poetischen Referenzen sowohl Szenen von Brechts Lehrstücken und Fragmenten, als auch einfache brasilianische Theatertexte für Kinder. Ein Beispiel dafür war ein Stück von dem brasilianischen Autor Marco Santana: die Geschichte eines Mädchens, das eine Katze hatte und sie beim Karneval verliert. Mit seiner Praxis des Theaters als Fest und seiner Nähe zu der populären Veranstaltung, hat uns dieser Text bei der Führung des Dialogs mit den Kindern geholfen. Er ermöglichte die Diskussion einer Sondersituation: die Verlassenheit. In der Geschichte ließ das Mädchen die Katze bei ihrem Bruder, um am Karneval teilzunehmen. Der Bruder aber ließ die Katze bei einem anderen Freund, weil auch er den Karneval erleben wollte. Das ging weiter und weiter, bis die Katze verlassen worden war. Diese Geschichte wurde in einer brasilianischen Theaterschau mit Straßenkindern vorgeführt und die Folge war sehr ergreifend. Wir hatten entschieden, kein Ende zu präsentieren, damit das Publikum teilnehmen konnte. Unser Stück hörte auf, als die letzte Person, die die Katze hatte, andeutete, sie zu verlassen. Dann schlug ein Kind aus dem Publikum vor, daß die Katze gegrillt werden sollte. Wir luden das Kind ein, die Rolle der Katze zu spielen, die gegrillt werden sollte. Natürlich wurde die Katze, die vom Kind gespielt wurde, nicht gegrillt, und alle haben beschlossen, die Katze bei einer Behörde abzuliefern, damit die Katze wieder zu ihrer Besitzerin zurückgebracht werden kann. Anhand scheinbar einfacher Elemente erleben wir, indem wir Kunst machen, konkrete Probleme, die die Existenz und die Politik betreffen. Übrigens, unser Projekt heißt "Theater und Bürgerrecht" und oft machten wir mit den Kindern Spaß und sagten, unsere Arbeit war "das Theater zum Mut machen". Gegen viele "Ängste, die uns verrückt machen", wie der Philosoph Spinoza einmal sagte.

Die symbolische Auswahl war von den Kindern sogleich erkannt worden. Indem wir kritisch mit ihnen dialogisiert haben und ihnen das Bewußt-

Neues aus Rio

sein von Theatersprache ermöglicht haben, konnten wir im zweiten Jahr unserer Arbeit einen wichtigen Schritt unternehmen: eine Theaterarbeit mit dem Thema der einheimischen Gewalt. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden in der Gemeinde und auch am "Freiheitsplatz", am Sitz der Landesregierung Minas Gerais vorgeführt, auf einer Veranstaltung am "Internationalen Kindertag". Sie wurden auch "live" im Erziehungsprogramm in ganz Brasilien übertragen.

Schließlich mußte unsere Arbeit wegen persönlicher Schwierigkeiten unterbrochen werden. Ebenso wie das theatrale Ereignis hat das Erleben unserer Arbeit Momente, in denen das Wort zu impotent ist, um vieles zu berichten. Wir verließen die Gemeinde mit vielen ungetanen Dingen, aber ohne Zweifel verstehen und spüren wir, daß dieses Theater des Mutes es verdient, weiter geführt zu werden. Auch wenn wir wie Antigone sterben.

Anmerkungen:

1. Das Seminar fand in Rio de Janeiro im Juni 1999 statt und hatte als Titel:

"Änderung der Szene – Theater für die Sozialentwicklung"

2. *The Drama Review*, Band 42, 1998, MIT Press, New York University, Tisch School of the Arts.

3. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Ed. Paz e Terra; 19ª edição; Rio de Janeiro, 1989.

4. BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1988.

Verfasserin:

Maria Beatriz Mendonça

Professorin an der Theaterabteilung der Universidade Federal de Minas Gerais

Übersetzerin:

Vilma Botrel Coutinho de Melo

Professorin für Deutsche Sprache und Literatur

Anschrift der Verfasserin

Rua Capelinha 466/30

30.220-300 Belo Horizonte

MG Brasil

Anschrift der Übersetzerin

Rua Araguari 1312-apto. 401

30.190-110

Belo Horizonte Brasilien

NEUES AUS RIO

Barbara Kastner, Doris Kempchen und Till Baumann

Die VerfasserInnen sind zur Zeit im Rahmen des ASA-Programms PraktikantInnen im Centro de Teatro do Oprimido (*Zentrum Theater der Unterdrückten*) in Rio de Janeiro und beschreiben die aktuelle Arbeit des CTO.

Theatre goes politics - es geht weiter

Der Schock war groß.

Nach der überraschenden Wahl Boals in die PT-Fraktion (Partido dos Trabalhadores) des Stadtrats von Rio de Janeiro 1992,

nach dem vierjährigen Versuch, mit dem Legislativen Theater neben der Politisierung des Theaters nun auch die Theatralisierung der Politik in Angriff zu nehmen und die Stadtpolitik mit den Mitteln des Theaters der Unterdrückten zu demokratisieren,

nach 13 verabschiedeten Gesetzen vom verbesserten Zeugenschutz bis zur behindertengerechten

Ausstattung der U-Bahn und 30 weiteren, die auf Abstimmung warteten, nach der Etablierung von 19 permanent arbeitenden grupos populares, die sich zum Beispiel aus BewohnerInnen von Armenvierteln, Homosexuellen oder PatientInnen und Angestellten psychiatrischer Einrichtungen zusammensetzten: der Wahlverlust der PT 1996, das Ende des *Mandato Político Teatral Augusto Boals*. Das Ende des Legislativen Theaters?

Es geht weiter, wenn auch auf kleinerer Flamme. Das teatro legislativo sem legislador, das Legislative Theater ohne Gesetzgeber, ist der Versuch, das erfolgreich begonnene Experiment auch ohne den Vereador (Abgeordneter im Stadtrat) Augusto Boal fortzusetzen - unter Verzicht auf viele Vorteile der Abgeordnetenstellung, vor allem: Gesetzesvorschläge direkt über das Mandat Boals einreichen und CTO-MitarbeiterInnen als BeraterInnen des Abgeordneten Boal von der Stadt bezahlen lassen zu können. Für die finanzielle Unterstützung des Projekts *teatro legislativo* wurde die *Ford Foun-*

ation gewonnen (diese entscheidet im Oktober über die Fortsetzung der Finanzierung). Umgesetzt wird es momentan hauptsächlich von den fünf *coringas* (das portugiesische Originalwort für den "Joker" im Theater der Unterdrückten) des CTO, die alle auch schon in der Mandatszeit aktiv waren: Bárbara Santos, Claudete Félix, Geo Britto, Helen Sarapeck und Olivar Bendelack, in Zusammenarbeit mit dem Leiter des CTO, Augusto Boal. Die *coringas* arbeiten mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten in zur Zeit sieben verschiedenen Theatergruppen in der Stadt. Schwerpunkt dieser Arbeit ist die gemeinsame Erarbeitung und Probe von Forumtheaterstücken, die in den *comunidades* (unterprivilegierte Stadtteile) oder auf kleinen Festivals des CTO an öffentlichen Orten aufgeführt werden (seit Ende letzten Jahres gab es drei *Mostras Cariocas de Teatro Legislativo*). Neben der Partizipation und "Probe der Realität" in den Forumstücken besteht für das Publikum die Möglichkeit, auf von den *coringas* verteilte "Zettel" Gesetzesideen und -vorschläge zu notieren. Diese werden gesammelt und auf einem gemeinsamen Treffen von Boal und den *coringas* diskutiert und ausgewertet. Diejenigen *propostas legislativas*, die nicht schon als Gesetze existieren bzw. zu allgemein gehalten sind, um in Gesetzesform gegossen zu werden ("Wir müssen uns zusammenschließen", "Mehr Respekt für das Volk in jeder Hinsicht"), werden an einen Rechtsexperten der PT im Stadtrat weitergegeben, der sie unter juristischen Aspekten prüft und - so möglich - zu Gesetzesvorschlägen umformuliert. Da Boal nicht mehr im Stadtrat sitzt, sollen diese an alle 42 Abgeordneten geschickt werden. Sollte die Unterstützung für die Vorschläge selbst unter den Zuständigen für die jeweils berührten Gebiete (Verkehr, Favelas ...) zu gering ausfallen, bleibt noch die geschrumpfte PT-Fraktion, die eine Gesetzesinitiative zur Abstimmung vorschlagen kann. Die jetzige Phase des Projektes *teatro legislativo* wird mit einem Festival Anfang Oktober abgeschlossen, danach wird sich zeigen, welche der Vorschläge tatsächlich im Gesetzbuch landen.

Die Arbeit in den Theatergruppen

Sehr spannend ist es für uns, die Arbeit in den einzelnen Theatergruppen des CTO kennenzulernen. Die sieben *grupos populares*, die von einem oder zwei *coringas* geleitet werden, setzen sich entweder aus BewohnerInnen einer *comunidade* zusammen, oder bilden sich aufgrund eines gemeinsamen, gesellschaftspolitischen Themas, das sie mittels des Forumtheaters diskutieren wollen.

Der Großteil der Gruppenmitglieder hat keine Schauspielerfahrung, für einige Leute aus den *comunidades* ist diese Arbeit der erste Kontakt mit Theater überhaupt.

Die Stücke der vier *grupos comunitários* thematisieren vor allem Probleme und Unterdrückung im alltäglichen Leben:

Jugendliche der *comunidade* Vila Pereira da Silva machen auf die schwierige Situation vieler minderjähriger Mütter aufmerksam, die sowohl vom Vater des Kindes als auch von der eigenen Familie unter Druck gesetzt werden und Ablehnung statt Unterstützung erfahren.

Eine andere Gruppe von Jugendlichen aus der Favela da Maré theatraalisiert die Gewalt von Männern gegenüber der Frau in Familie und Beziehung sowie den Drogenkonsum unter Jugendlichen und ihre Verstrickungen in den bewaffneten Konflikt zwischen *traficantes* (Dealerbanden).

Die Gruppen *Corpo em Cena* (Körper in Szene) aus der *comunidade* Pedreira da Pavuna und *Panela da Opressão* (*panela da pressão*: Schnellkochtopf, *opressão*: Unterdrückung) aus *comunidades* de Jacarepaguá bringen die gesellschaftliche Benachteiligung der marginalisierten Bevölkerung auf die Bühne. Ihre Stücke zeigen die knallharte Realität der Klassengesellschaft Brasiliens: Jugendliche, deren Studienwunsch in weite Ferne rückt, da es kaum kostenlose Vorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfungen an den Universitäten gibt oder eine Favela, die für den Bau eines Shoppingcenters geräumt werden muß.

Zu den drei thematischen Theatergruppen gehören unter anderem die *Marias do Brasil*: Neun Frauen erzählen von ihren Erfahrungen als Hausangestellte der privilegierten Bevölkerung Rios, wie ihnen die wohlhabenen Hausherrn und Damen ihre grundlegenden Rechte verweigern. Der Name der Gruppe *Marias do Brasil* spielt einerseits ironisierend auf den klassischen Namen von weiblichen Hausangestellten in brasilianischen Fernsehserien an, andererseits tragen tatsächlich fünf von den neun Frauen der Gruppe diesen Namen. Die Gruppe *Artemanha* will die in der Gesellschaft tabuisierten Themen Aids, Abtreibung und Diskriminierung Homosexueller in der Familie und am Arbeitsplatz zur Sprache bringen. Mit der direkten Art, in der die Probleme aufgeworfen werden, gelingt es der Gruppe, das Publikum anzurühren und gleichzeitig zu provozieren.

Aus einer Bürgerinitiative, die sich für das *Orçamento participativo*, der Demokratisierung des Entscheidungsverfahrens über die Verteilung der Haushaltsgelder der Stadt Rio, einsetzt, ist eine Theatergruppe hervorgegangen. Ihr Stück, das die

Neues aus Rio

Persiflage einer Haushaltsdebatte im Stadtparlament darstellt, kritisiert Korruption und Interessenspolitik der *Vereadores* und entlarvt die vielen faulen Wahlversprechen.

Eine weitere Theatergruppe, die nicht unter die von der *Ford Foundation* unterstützte Arbeit des CTO fällt, ist eine Gruppe von Ingenieuren der staatlichen Erdölgesellschaft *Petrobrás*. Innerhalb einer Kampagne gegen die Privatisierung des staatlichen Unternehmens hat die Gruppe ein Stück geschrieben, das die Politik des brasilianischen Präsidenten Fernando Henrique Cardoso und des Internationalen Währungsfonds attackiert, welche den (Aus)Verkauf Brasiliens an ausländische Konzerne fördert.

Sonstige Aktivitäten des CTO

Zur Verbreitung der Methoden Boals in Brasilien bietet das CTO auch außerhalb Rios Workshops und Seminare an. So findet das Theater der Unterdrückten Eingang in die Theater- und Sozialarbeit mit Gefangenen in São Paulo und Rio.

Seit Anfang 1997 begleitet das CTO in Zusammenarbeit mit der Präfektur in Santo André, eine Stadt an der Grenze zur Metropole São Paulo, den Aufbau einer eigenständigen Gruppe des Theaters der Unterdrückten (GTO). Der Impuls zur Gründung einer Theatergruppe ging hier von der Präfektur selbst aus, dies war nur möglich, weil die PT den Präfekten stellt. Angeregt durch das Beispiel des Legislativen Theaters in Rio mit Boal als *Vereador*, hat das GTO bzw. die Präfektur in Santo André begonnen, das Theater der Unterdrückten als Mittel ihrer politischen Arbeit einzusetzen. Im Bereich des hier schon realisierten *Orçamento Participativo*, zu Fragen der Bildungspolitik und in der Arbeit mit Gruppen der Stadtbevölkerung werden Forumtheaterszenen entwickelt.

Espaço Estético: Die Ästhetik des Theaters der Unterdrückten

In einem Gespräch über den *espaço estético* betont Boal die Notwendigkeit, die verwendeten Elemente zu "ästhetisieren": Der ästhetische Raum kann immer und überall geschaffen werden, doch dürfen die Objekte nicht benutzt werden, wie sie im Alltag vorkommen, sondern sie müssen sich von ihnen in Farbe, Form oder Größe unterscheiden. Deshalb werden etwa in einer Schulzene übergroße, bunte Stifte verwendet und die Küche der Hausherrin in dem Stück der "Marias do Brasil" besteht aus schrägen Flächen.

Um sieben Uhr morgens warten wir an der Praia de Flamengo auf das Eintreffen des VW-Busses des CTO, der das Equipment für die *III Mostra Carioca de Teatro Legislativo* bringen soll. An diesem Sonntag sollen sich vier Gruppen des CTO in der Nähe des Strandes präsentieren. Mit Hilfe der *coringas* und der Mitglieder der Theatergruppen ist der Aufbau um zehn Uhr beendet: Mit Tüchern wurde ein kleines Areal abgegrenzt, in dem sich die KünstlerInnen umziehen können und die Requisiten gelagert werden. Die Bühne ist ein quadratisches, blaues Bodentuch, den Hintergrund bildet ein aufgespanntes Tuch mit der Aufschrift *Teatro do Oprimido*. Die Bühnenbilder für die verschiedenen Stücke sind schnell aufgebaut, in den Pausen wird live brasilianische Musik gespielt.

Auch wenn die Kulissen für die Stücke so praktisch gebaut sein müssen, daß sie in den VW-Bus passen, der sie zu den verschiedenen Aufführungsorten - Schulen und Kulturzentren - bringt, sind sie ästhetisch anspruchsvoll und komplex, wie etwa in dem Stück der *Marias do Brasil*, in dem es drei verschiedene Bühnenbilder gibt.

Das Stück beginnt im Nordosten Brasiliens: Über der Kulisse für die zweite Szene hängt ein erdfarbener, grober Stoff, verziert mit Bambusstäben. Die *Marias* treten mit Strohhüten auf und beginnen die trockene Erde des Sertão zu bearbeiten, dazu singen sie ein regionales Lied.

Maria, die zentrale Figur des Stückes, beschließt nach Rio zu reisen, um der Trockenheit - und damit der Armut - zu entfliehen, um dort eine Arbeit als Hausangestellte bei einer reichen Familie anzunehmen. Im Hintergrund wird Cidade Maravilhosa gespielt, ein bekannter städtischer Samba über die Schönheit Rio de Janeiros.

Die Nordost-Kulisse wird entfernt, dahinter wird ein abstraktes Gebilde sichtbar, es ist schwarz-weiß-gestreift wie die Strandpromenade der Copacabana. Brasilianischer Rap, mit Trommeln begleitet, wird gesungen:

*Rio 40 graus, cidade maravilhosa
Purgatório da beleza e do caos*

(Rio 40 Grad, wunderschöne Stadt / Fegefeuer der Schönheit und des Chaos)

Die bekannte Jesusfigur auf dem Corcovado, einem Berg in der Stadt, wird von einer sambatanzenden Schauspielerin verkörpert - bekleidet mit einem braunen Sack, in den alte Dosen und Abfälle eingenäht sind. Um den Jesus tobt der Großstadtverkehr. Die Realität Rios wird durch den Rap und die Kostüme ironisch gebrochen und in Kontrast zu der romantischen Idealisierung durch das Lied *Cidade Maravilhosa* gesetzt.

In der folgenden Szene wird die Kulisse um 180 Grad gedreht - die Küche der Hausherrin wird sichtbar, an deren rechter Seite ein winziges Zimmer für Maria ausgeklappt wird.

Die in den Stücken verwendete bekannte brasilianische Musik unterstützt den aus der Alltagssprache der SpielerInnen stammenden Text. Die *grupos populares* stellen ihre eigenen Probleme überzeugend und ohne falsche Theatralität dar. Es werden Menschentypen dargestellt: Etwa ein korrupter Politiker, der ununterbrochen in ein überdimensionales Handy spricht; ein mit künstlichen Muskeln bepackter Mann, der am Strand trainiert. Das Publikum erkennt die Figur wieder und lacht.

Boal heute

Boal ist auf Forumtheateraufführungen in Brasilien kaum mehr als *coringa* aktiv, hat jedoch die Aufgabe der *direção artística*, der künstlerischen Leitung. Er besucht die von den verschiedenen Coringas geleiteten Gruppen, übt Kritik vor Vorstellungen und arbeitet unter anderem mit Methoden aus seinem Buch "Rainbow of Desire" mit den Gruppen. Mit den Coringas und ehemaligen MitarbeiterInnen aus der Mandatszeit als SchauspielerInnen hat er *O Trabalhador e a Globalização* (Der Arbeiter und die Globalisierung) inszeniert. Das Stück, das inner- und außerhalb Brasiliens auf Tournee geht, zeichnet ein die brasilianische Realität sehr treffendes Bild von einem Arbeiter, der am Arbeitsplatz unterdrückt wird, zuhause gegenüber seiner Frau tritt er selbst als Unterdrücker auf. Neben seiner Arbeit im CTO inszenierte Boal zuletzt die Oper "Carmen" als *Sambópera*. Er verwendet die Originalmelodien der Oper, arbeitet statt eines Orchesters mit einer Gruppe von MusikerInnen, die brasilianische Rhythmen spielen. Text und Kostüm sind vom heutigen brasilianischen Alltag beeinflusst.

Literatur:

Boal, Augusto: Legislative Theatre, erschienen bei Routledge, London 1998.

Ders.: Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy, Routledge, London 1995.

Anschriften der Verfasser:

Till Peter Baumann	Barbara Kastner
Urbanstr. 119	Zossnerstr. 40
10967 Berlin	10961 Berlin

Doris Kempchen
Schwesternhausstr. 10/112
30173 Hannover

Authentizität – eine Seifenblase?

Authentizität – eine Seifenblase?

Das schillernde Phänomen der Authentizität war Thema der 13.

Bundestagung des Bundesverband Theaterpädagogik in Köln vom 30.

Oktober bis 1. November '98

Albert Klein

Seifenblasen schillern so schön bunt. Sie finden hier subjektiv-schillernde Notizen zu drei anregenden Tagen. Nicht mehr, nicht weniger. Nicht viel mehr als fragmentarische Tupfer sind es geworden, weil mich die Bitte, einen Beitrag über die 13. Bundestagung zu schreiben, erst um die Jahreswende ereilte. Zu spät für eine pedantische Buchführung. Dennoch: vielleicht reizt Sie gerade das Bruchstückhafte dieser Zeilen zum Nach-Denken über die vielfältigen Beiträge der Bundestagung?

„IchKunst – KunstIch. Authentizität in der Theaterpädagogik und im Theater“: das Thema der 13. Bundestagung erwies sich als überaus verlockend. 130 Teilnehmer/innen bedeuten einen neuen Rekord. Haben sich die Erwartungen erfüllt oder sind sie wie Seifenblasen geplatzt?

Oja, Seifenblasen platzen. Erwarten Sie bitte keinerlei handfesten Auskünfte oder pragmatische Festlegungen über das Wesen der Authentizität im Theaterbereich! Sollten Sie den von Sophie Starke (Theaterpädagogisches Zentrum Köln) zur Tagung zusammengestellten Reader zum Thema „Authentizität“ gelesen haben, dann wissen Sie bereits warum. Knapp 30 Seiten prallgefüllt mit Zitaten von Theatermachern zu ihrem jeweiligen Verständnis von Authentizität. Eine gute Einstimmung, weil sie deutlich macht, wie vielfältig und verwirrend der Begriff Authentizität von Theaterleuten benutzt wird. Sollte jemand vor dieser Lektüre noch geglaubt haben, Authentizität sei im Theaterbereich ein eindeutiger Begriff, dann war er definitiv kuriert.

Kleinigkeiten?

Ernst Bloch meint zurecht „Man achte grade auf kleine Dinge, gehe ihnen nach“ (Spuren, S.16). Die goldenen „Werthers Echte“ Bonbons auf dem Präsentierteller am Empfang hätte Bloch sicher zur Spurensuche genutzt. Sie trugen zur kreativen Atmosphäre bei, weil „Werthers Echte“ natürlich zu vielfältigen Assoziationen reizte. *Goldene Verpackung* („Aha, hier gibt man sich nicht mit Silber oder Bronze ab.“), *Sahnebonbon* („Hmm, hier wird erste Sahne geboten.“), *Bonbons* („Schau mal, wieviele Bonbons für die kleinen, aber

feinen Höhepunkte im Tagungsalltag sorgen.“), *Werthers Echte* („Soso, der alte Olympier aus Weimar ist nicht vergessen.“) und natürlich *Werthers Echte* (Authentizität, ick hör dir trapsen!“). *Werthers Echte* – genießbarer kann Postmoderne nicht sein! Es soll allerdings Leute gegeben haben, die vor lauter Assoziationen gar nicht dazu kamen, die Bonbons zu essen...

Noch einmal Bloch: „Was leicht und seltsam ist, führt oft am weitesten.“ Leicht und seltsam, das waren die Kartons mit Textstellen zum Begriff Authentizität, die im Foyer querbeet verteilt von der Decke baumelten. Kaum hatte man sie wahrgenommen, geriet man ins Sinnieren, machte die nebenstehende Person darauf aufmerksam, kam ins Gespräch darüber – und das führte oft weit. Manche der dadurch angeregten Wortwechsel waren tief sinnig, ernst, philosophielastig. Andere Gespräche huldigten eher dem Flachsinn, so wie die Steigerungsvariante „Schiller, schillernd, Authentizität“.

Aber auch die weniger kleinen Dinge stimmten. Da ist die Freundlichkeit am Empfang zu nennen, das gute Essen, die Gelassenheit, mit der für die überraschend vielen Teilnehmer/innen zusätzliche Workshops organisiert wurden, das Nachtcafé am Samstag bis früh in den Sonntagmorgen hinein, und vieles andere mehr.

Vorträge**Betroffenheit, Intimität, Authentizität**

Frech, launig und souverän wie Oskar empfahl Narciss Goebbel, der kommissarische Leiter der Kulturabteilung der freien Hansestadt Bremen, gleich zu Beginn seines Vortrags dem versammelten Auditorium, sich das Thema der Tagung noch einmal zu überlegen. „Hilft Ihnen dieses Thema?“ fragte er systemisch. Süffisant provozierte er: „Noch ist es Zeit, sich eines anderen Themas anzunehmen!“ Da sein Vortrag in Heft 33/99 nachzulesen ist, belasse ich es bei einigen eher wertenden Bemerkungen.

kungen. Lobenswert waren seine der Praxis verbundenen und bilderreichen Ausführungen, mit deren Hilfe er die Begriffe „Betroffenheit, Intimität, Authentizität“ zur Charakterisierung der post-modernen Risikogesellschaft nutzte. Die Geschichte um ein Wandgemälde in Bremen beispielsweise, das dazu führte, daß ganz unterschiedliche Betroffenheiten reklamiert wurden und ein Senator auf dem Küchensofa eines Anwohners Platz nehmen mußte. Oder die Konsequenz, einen Panzer wegen reklamierten Anwohnerpazifismus' zu verpacken.

Die fast nicht mehr zu ertragenden Formen der Selbst-Entblößung, der aufgezwungenen Intimität, verdeutlichte Goebbel anhand seines Erlebnisses im Zug während der Anreise nach Köln, als eine junge, neben ihm sitzende Dame per Handy dem ganzen Abteil ihre intimen Verabredungen und Vorlieben aufnötigte.

Weniger bilderreich fiel seine Erläuterung von Authentizität aus. Diese charakterisierte er als Fähigkeit in der modernen, atomisierten Gesellschaft Vertrauen zu haben, Vertrauen darauf, handlungsfähig und risikofreudig genug zu sein und zu bleiben, um trotz der überbordenden Abstraktionen (Auflösung der Bedeutung fester Orte durch das Fernsehen beispielsweise) immer noch die eigene Integration in die Gesellschaft leisten zu können. Um diese Integrationsfähigkeit trotz fortschreitender Abstraktion beschreiben zu können, zitierte er Anthony Giddens, den Vordenker Tony Blairs: „Globalisierte Vertrauensverhältnisse schaffen Authentizität.“ (Giddens arbeitet mit Ulrich Beck zusammen fleißig daran, den Begriff „reflexive Moderne“ in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zu verankern). Das Amüsante an seinen Zitaten waren seine lässigen Übersetzungen ins Alltagsdeutsche; aus dem Giddenssatz wurde bei Goebbel beispielsweise: „Mit der Welt auf Du und Du.“

Authentizität bedeutet also nicht, sich der Welt entgegengesetzt zu sehen, hier Ich – dort die Welt, sondern das Gefühl „Ich bin in der Welt.“ Unter Bezug auf Richard Sennetts „Der flexible Mensch“ beschwor Goebbel zum Abschluß die Fähigkeit des Theaters, neue Verkehrsformen zu finden, die der Vielzahl von fragmentarischen Identitäten eine Sehnsucht nach sich selbst als gelungenes Leben entgegengesetzen.

Goebbels lebendiger Vortrag heimste langanhaltenden Applaus ein. Gewichtiges Manko: weil er die Redezeit überzogen hatte, war ein Gespräch über seine Ausführungen nicht mehr möglich. Schade.

Authentizität – eine Seifenblase?

*„Im übrigen reden Sie von einer Realität,
ich rede von einer Vorstellung.“*

(Denis Diderot: Paradox über den Schauspieler)

Gefühl fürs Echte

Ulrike Hentschel, Dozentin in der Lehrerweiterbildung an der Hochschule der Künste in Berlin, hatte es nicht leicht nach dem fulminanten Beitrag von Goebbel. In ihrem Vortrag übergang sie bewußt eine Definition von Authentizität, sondern fragte: „Was verspricht uns das Authentische?“ Diesen Versprechungen in der Pädagogik und in der Theaterpädagogik war ihr Vortrag gewidmet. Da er ebenfalls in Heft 33/99 nachzulesen ist, greife ich – wiederum sehr subjektiv – nur einige Aspekte heraus.

Konstruktiv provozierend war ihre einleitende Analogiefrage: lassen sich die Authentizitätsversprechen gewerblicher Hersteller unterschiedlicher Produkte mit dem Versprechen von Authentizität im Theaterbereich vergleichen?

Ulrike Hentschel mißfielen sowohl das mystisch anmutende Versprechen, mithilfe authentischen Theaters zur eigenen „Essenz“ vorzustoßen als auch der Versuch durch „authentische Momente“ die Zuschauerquoten von Talkshows zu sichern. Kategorisch stellte sie fest: Theater ist nun einmal ein „Als Ob“-Modus. Deshalb lehnte sie auch seriösere Verwendungsweisen von Authentizität in der Theaterpädagogik ab. Vier Auffassungen hatte sie bei ihren Recherchen ausfindig gemacht.

Die erste Verwendungsweise, Authentizität als Synonym für Natürlichkeit mit dem Ideal des Wachsenlassens verwarf Hentschel u.a. deshalb, weil die modernen Medien eine Unterscheidung von Simulation und Authentizität unmöglich machen. Die Irrealität einer Unterscheidung zwischen „natürlich“ und „künstlich“ versuchte Hentschel auch mit dem Hinweis zu bekräftigen, daß der Gehirnforschung eine Differenzierung von „echten“ und „gespielten“ Gefühlen oder Verhaltensweisen nicht gelungen ist.

Die zweite Verwendung, die Authentizität durch die Aufhebung der Trennung von Leben und Kunst propagiert, macht Theater, macht Zuschauen unmöglich. Das kann kein Ziel von Theaterpädagogik sein. Der Körper als Eigenliches, als Ziel der dritten Variante von Authentizität im Bereich Theaterpädagogik, wurde immerhin nicht gänzlich verworfen. Hentschel beharrte allerdings auf der Dichotomie des Körper-Seins und des Körper-Habens. Und im Theater – so ihr Diktum – ist der Körper ein Medium, mit dem Körper muß gespielt werden.

Authentizität – eine Seifenblase?

Bleibt noch eine vierte Verständnisweise von Authentizität: das Negieren des „Als Ob“-Modus durch Performances. Aber gerade die angeblich unmittelbaren Performances sind nach Meinung von Hentschel durch einen hohen und präzisen Grad an Inszenierung charakterisiert, weit entfernt von einer Authentizität des Spontanen und Unmittelbaren. Ihr Fazit: das Versprechen von Authentizität sollten die Theaterpädagogen den Firmen wie „Authentic“ überlassen, die damit ihre Handtücher und Accessoires verkaufen.

Ulrike Hentschel bot mit ihrem pointierten Beitrag einen prächtigen Anlaß für Diskussionen. Leider kam auch nach ihrem Vortrag aus Zeitgründen kein Austausch zustande.

„Überlegen Sie einen Augenblick, was es auf dem Theater heißt: Wahr-Sein.“
(Denis Diderot: Paradox über den Schauspieler)

Theater der Versammlung

Nach der Demonstration von Jörg Holkenbrinks Performance-Gruppe gab es dagegen heftige Diskussionen. Holkenbrinks langatmigen und weit-schweifigen Erläuterungen folgte eine Arbeitsdemonstration: die Performer zeigten, wie es in Managerseminaren zugeht. „Performer“ ist beim „Theater der Versammlung“ durchaus wörtlich zu nehmen. Die Spieler durchformen und umformen eine vorgefundene Situation. Der gezeigte Psychoterror einer erzwungenen Infantilisierung und Regression erinnerte mich sehr stark an Urs Widmers „Top Dogs“. Mir erschien die vorgeführte Situation weniger authentisch, eher dokumentarisch.

Sein Ansatz, Theaterstoffe nicht nur in der Realität abzuholen, sondern dort auch wieder einzubringen, stieß bei den meisten Anwesenden vor allem deswegen auf Kritik, weil zwar die Performer um die Künstlichkeit der Situation wissen, nicht aber die anderen Beteiligten (von Zuschauern zu sprechen, verbietet die Situation).

Aufgrund dieser thematisch sehr passend ausgesuchten Theaterdemonstration wurde mehrheitlich gefordert: Mit Authentizität im Kontext Theater darf nicht gemeint sein, daß nur eine Beteiligtengruppe der klassischen Theatersituation – hier Spieler und Bühne, dort Publikum und Zuschauerraum – von der „Aufführung“ Bescheid weiß.

Seifenblasen statt über Seifenblasen diskutieren

Zu den Workshops:

In den insgesamt acht Workshops wurden verschiedene Theaterpraktiken wie Psychodrama,

Performance, Tanztheater, etc. erprobt. Ein Bezug zum Thema Authentizität wurde in den Gruppen nicht hergestellt. Die Vorbereitungsgruppe der Tagung hatte sich entschieden, diesen Part an Ulrike Hentschel und Albert Kern zu delegieren. Ihre Aufgabe war es, als Beobachter in den einzelnen Workshops möglichen Ansatzpunkten für Authentizität nachzuspüren. In der Form eines Streitgesprächs wurden die Ergebnisse zum Tagungsabschluß vorgetragen (s.u.).

Die folgenden Resümées einzelner Workshops beruhen auf dem Austausch über die Erfahrungen in den Workshops. Ich beschränke mich auf die Charakterisierung von vier Workshops, weil es allein aus Zeitgründen nicht möglich war, allen Workshops gerecht zu werden.

Natürlich boten die Workshops eine prima Gelegenheit die Kolleg/innen besser kennenzulernen und selbst neue Handlungsfelder zu entdecken. Ob ein Workshop, der sich mit dem Thema theoretisch beschäftigt hätte, genügend Teilnehmende gefunden hätte?

- **Nicht mehr alle Tassen im Schrank**

Angie Hiesl löste Alltagserfahrungen aus ihrem Kontext und verhalf der Teilnehmergruppe zu naheliegenden und dennoch neuen Erkenntnissen. Schließlich ist eine Tasse nicht nur zum Kaffeetrinken da, oder? Alle Anwesenden lauschten am Abschlußtag neugierig den spannenden Berichten dieser Gruppenmitglieder, die mit ihren Tassen für Irritationen im Gewühl der Konsumenten in der Fußgängerzone gesorgt hatten. Nachdrücklich in Erinnerung blieb auch die Aufgabe, die Hälfte des Rückwegs von der Innenstadt zum Tagungsort im Krebsgang zurückzulegen.

Authentizität erschien in diesem Workshop vor allem als das Erleben all der persönlichen Bereiche, die im Alltag zu kurz kommen, obwohl sie nur eine kleine Wahrnehmungsänderung erfordern. Authentizität als Chance, sich selbst (neu) zu entdecken?

- **Play it again back, Sam!**

„You must remember this, a kiss is still a kiss“? Nein, im Playback-Theater bleibt ein Kuss nicht einfach ein Kuss. Die persönlichen, authentischen Geschichten des „Erzählers“ werden in einem höchst artifiziellen, bis in Einzelheiten geregelten spielerischen Verfahren von einer Spielergruppe dem Erzähler vorgespielt, besser zurückgespielt. Das können seine Erinnerungen an einen (entscheidenden) Kuss sein, das morgendliche Aufstehen, immer gleich verlaufende Lebensmomente, Erlebnisse persönlicher Sackgassen: den Spielinhalt bestimmt der Erzähler. Durch das Zurück-Spielen auf

der Bühne lösen sich die Erinnerungen von ihrer Erzähler-Authentizität. Dafür erhalten sie die Authentizität der Darsteller. In dieser Echtheit der Darstellung liegt die Chance, andere Möglichkeiten, andere Sichtweisen ein und desselben Ereignisses wahrzunehmen, im Wortsinne wahrzunehmen.

Wichtig dafür ist, daß die Darstellungen für den Erzähler glaubwürdig, authentisch sein müssen. Dazu muß, metaphorisch ausgedrückt, nicht ein ganzes Auto bis in alle Einzelheiten korrekt wiedergegeben werden, es reicht, wenn der Schalthebel des Autos echt erscheint. Wird das Erlebnis in einem eingedampften Konzentrat glaubwürdig dargestellt, gelingt also die momenthafte „Schalthebel-Authentizität“, dann verliert Authentizität im Playback-Theater seinen reaktionären, starr rückwärts gewandten Charakter. Der Blick in den Rückspiegel wird abgelöst vom Blick nach rechts, nach links, oder nach vorne: Aus einer statischen Echtheit wird eine nach vorwärts gerichtete, eine veränderliche Authentizität.

Ein solches „authentisches“ Theater verhilft vor allem dem Erzähler, aber auch den Zuschauern, zu einer erweiterten Offenheit für die eigenen Möglichkeiten. Die Momente des eigenen Lebens auf der Bühne zu sehen – das eröffnet die Möglichkeit, sich selbst neu zu sehen, andere Bereiche der eigenen Persönlichkeit zu entdecken. Anders formuliert: das Gefühl echt zu sein und authentisch wahrgenommen zu werden, wird auf eine breitere Verhaltensbasis gestellt. Helga Daniels hat diesen Workshop bewundernswert gestaltet. Im Nu herrschte eine vertraute Atmosphäre, in der sehr intime Themen zur Sprache kamen und vorgespielt wurden. Das manifestiert sich für mich gerade darin, daß ich als Beobachter aus diesem Workshop gebeten wurde, manche der angesprochenen Themen nicht in die Fachtagungsöffentlichkeit zu tragen.

- **k.o. in vier Schritten. Mike Tyson für Theaterpädagogen**
 „An diesem Workshop“, meinte ein Teilnehmer nüchtern in der Mittagspause, „ist mindestens der Muskelkater authentisch, den ich morgen haben werde. Körper lügen nicht!“ In der Warm-Up-Phase wälzten sich die Teilnehmer/innen auf dem Boden, aneinander hin, übereinander hinweg, immer den Arbeitsauftrag beherzigend, dies sensibel und genießend zu tun. Diese Arbeit machte Spaß, kein Zweifel. Dem folgte ein Dehnen, Strecken, Beugen und Schwingen, mit dem Thomas Langkau, der Workshopleiter, nahtlos in die eigentlichen Tanztheaterübungen überleitete.

Der erste Schritt bestand in der Partneraufgabe, jemanden zu schlagen (bzw. geschlagen zu werden), im Laufe der Übung gesteigert zu „Schlag deinen Partner k.o.“! Im zweiten Schritt wurde der Weg zum k.o. fragmentiert und reduziert auf vier Schläge und vier Reaktionen darauf. Schritt drei festigte die synchrone Bewegungen der vier Schläge und der Reaktionen darauf. Danach wurden die Bewegungen isoliert. Die Paare trennten sich, jede Person nahm einen neuen, unabhängigen Platz im Raum ein. Dort führten sie aber nach wie vor dieselben Schläge bzw. Reaktionen auf die Schläge im gleichen Rhythmus aus. Im vierten und letzten Schritt wurden die synchronisierten und isolierten Bewegungen als Endlosschleifen gestaltet. Auf der Bühne zeigte sich jetzt eine nie endende Authentizität des Fragmentarischen. Überall stachen Fäuste aggressiv durch die Luft, taumelten Teilnehmer/innen zu Boden, um fast im selben Moment wieder den ersten Boxhieb einzustecken. Sisyphos läßt grüßen – aber wer von den Partnern ist hier verzweifelter? Der Schläger, dem der endgültige Niederschlag nie gelingt, oder das Opfer, das immer wieder zu Boden geht? Es dauert eine Weile, bis man als Zuschauer das Opfer seinem Schläger zuordnen kann, denn die Paare sind im Schlachtengetümmel auf der Tanzfläche weder räumlich noch vom Ablauf her ohne weiteres auszumachen. Der Reiz dieses Workshopergebnisses liegt ohne Zweifel in der gelungenen Fragmentierung und Vielfältigkeit eines authentischen Ablaufes. Diese kurze Produktion symbolisiert beeindruckend die Atomisierung der Gesellschaft und erfüllt dadurch das Kriterium der Authentizität gerade durch das hochstilisierte „Als-Ob“.

- **Hin-Weg mit mir.**
 Der Workshop von Jacob Jenisch klang nach: „Hinweg mit mir! Ich steh mir selbst doch oft genug im Weg! Hinweg zu mir, zu den unbekanntesten Seiten meiner Existenz!“ Einen Workshoptag lang esoterisch angehauchte Selbsterfahrung? Abstand vom theatralen Handwerk? Keine Spur. Es wurde eisern gearbeitet an der eigenen, authentischen Adaption bekannter, klassischer Theaterszenen von Shakespeare. Rollenprofile galt es zu klären, neue, zu den Spielern passende Handlungsorte zu finden, ohne einem Klischee zum Opfer zu fallen: Das war schwer. Rigide Regeln mit einem Spielleiter als kontrollierendem Moderator strukturierten den Austausch über gespielte Szenen. Auffallend viele Szenen spielten auf der Toilette, eine ganze Reihe von inneren Monologen ersetzten die nicht in Spielszenen umgesetzten Informa-

Authentizität – eine Seifenblase?

tionen über die eigene Rollenposition. Fazit dieser Gruppe: Für die Arbeit mit vorgegebenen Texten war der Workshop gut. Eine authentische Interpretation hinzubekommen ist allerdings alles andere als leicht. Will man aber eine authentische Theaterarbeit mit eigenen Stoffen gestalten, dann ist diese Methode nicht geeignet. Kritisch angemerkt wurde auch, daß im theaterpädagogischen Alltag zu wenig Zeit ist, um die notwendigen umfangreichen Diskussionsprozesse zu führen.

Versuch eines Resümées

Nachdem die einzelnen Workshopteilnehmer/innen Ergebnisse aus ihrer Arbeit präsentiert hatten, diente ein „Streitgespräch“ zwischen Ulrike Hentschel und Albert Kern als Abschluß der Tagung. Als Visualisierung ihrer Beobachtungen benutzten beide einen aufblasbaren Würfel (noch eine Seifenblase?). Mit drei Gegensatzpaaren demonstrierten sie die Bandbreite des Themas Authentizität. Ob es ihnen gelungen ist, Anstöße für die Klärung der je eigenen Position zum Thema Authentizität im Theater und in der Theaterpädagogik zu liefern?

Das Paar „Innensicht – Außensicht“ griff das Thema *IchKunst – KunstIch* auf. Das Authentizitätsinteresse kann sich sowohl dem Spieler, der Spielerin als Person widmen (Innensicht, also inwieweit verändert authentisches Theater seine Darsteller) als auch sein Augenmerk auf die Spieler/innen als Darsteller/innen richten (Außensicht, wirkt das Spielen auf mich authentisch?). Während das erste Interesse sich um die pädagogisch-therapeutischen Prozesse, um die intrapersonalen Vorgänge kümmert, sorgt sich die Außensicht um das „richtige“ KunstIch, um die interpersonellen Kommunikationen.

„Auto oder Alter“ war ein zweites Gegensatzpaar. Anhand der Dimension „Auto“ wurde nicht der Geschichte der vierrädrigen Mobile nachgegangen, sondern der Frage, inwieweit Authentizität im Theater zur Selbst-, zur Auto-Konstruktion führen kann. Dieser direkten Koppelung von Alltag und Theater setzte das Stichwort „Alter“ ein Theater-spielen als die Er-Schaffung eines Anderen (Alter Ego?) entgegen. In diesem Sinne bekommt „authentisches Theater“ die Aufgabe, möglichst glaubwürdige Interpretationen einer vorhandenen Vorlage zu kreieren. Theater so verstanden ist kein selbstbezogenes Tun, sondern ein Vorgang in dem die Interaktion zum Mitspieler, mehr noch zum Publikum im Vordergrund steht.

Das dritte Gegensatzpaar „Gruppe – Kunst“ griff die Unterscheidung der Zielgruppe noch einmal auf. Allerdings nicht unter dem Aspekt des einzelnen Spielers oder des Zuschauers, sondern unter den Aspekten, inwieweit sich authentisches Theater auf die soziale Ebene auswirkt. Einerseits also auf die Spielgruppe, andererseits über den Zuschauer und das Publikum hinaus auf die Gesellschaft. Mit der Ebene „Gruppe“ wurde für ein authentisches Theater als kleinteiliges Verfahren mit einer bottom-up-Richtung plädiert. Die Dimension „Kunst“ trat in diesem Gegensatzpaar für einen umfassenderen Anspruch ein: authentisches Theater als Spiegelbild für die ganze Gesellschaft.

Engagierte Beiträge zu diesem Streitgespräch gab es für beide Positionen. Heftig bedauert wurde, daß zu wenig Zeit für eine inhaltliche Klärung der „Authentizitätsfrage“ geblieben war.

Gesamtfazit

Auf der Tagung wurde die vielen Facetten von Authentizität in der Praxis durchaus deutlich. Ein theoretischer Austausch kam zu kurz. Das ist kaum bedauerlich. Meine Erfahrung zeigt nämlich, daß solche Auseinandersetzungen um die „richtige“ Interpretation und Etikettierung von „authentischem Theater“ nichts fruchten. Selbst die kurzen, aber vehementen Beiträge auf der Abschlußdiskussion ließen schlimme Rechthabereien befürchten. Sinnvoll war allerdings die Klärung, was mit der jeweiligen Verwendung von „authentischem Theater“ gemeint ist.

In der Hoffnung, nicht allzu optimistisch zu sein, läßt sich die Eingangsfrage von Narciss Goebbel „Was hilft Ihnen dieses Thema?“ folgendermaßen beantworten: Die Bundestagung hat dazu beigetragen, daß die vielen Facetten und Interpretationen von Authentizität im Theater und in der Theaterpädagogik akzeptiert werden.

Hinweis

Zum Themengebiet „Authentizität“ sei noch auf einen Aufsatz hingewiesen, der sich insbesondere mit dem Verhältnis von literarischem Rollenkonstrukt und körperlicher Darstellung bei der theatralen Gestaltung nicht-professioneller Akteure befaßt: Geesche Wärtmann: *Authentische Darstellung nicht-professioneller Schauspieler. Das Berliner Obdachlosetheater RATTEN 07*. In: Jan Berg (Hg.): *Authentizität als Darstellung*. Hildesheim 1997, S. 86-105.

Schulkultur und ästhetische Bildung:

Zur Weiterentwicklung der theatralen Aktivitäten an den Schulen in NRW

Frank Schindler / Michael Schwarzwald

1. Zum Fach „Darstellendes Spiel“

Die scheinbare Hiobsbotschaft vorweg: Das Fach existiert nicht in NRW.

In einigen anderen Bundesländern ist das Fach regulärer Bestandteil der Stundentafel und als drittes Fach im künstlerischen Bereich in allen Schulformen der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe, z.T. sogar als Leistungskurs, wählbar.

Es ist kein Geheimnis, dass die Lobby dieses Faches, die Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel, die Situation in NRW beklagenswert findet, und ich will auch kein Geheimnis daraus machen, dass ich nicht dieser Meinung bin. Es könnte sein, dass der Versuch, ein Fach Darstellendes Spiel an den Schulen zu etablieren bzw. zu stabilisieren, heute schon anachronistisch ist. Vier integrative Perspektiven legen dies nahe:

- Szenische Repräsentation ist eine Methode des Lernens, im Deutschunterricht und in anderen Fächern.
- Theatralität ist ein fachübergreifender und fächerverbindender Lerngegenstand par excellence.
- Theatrale Präsentation ist eine der zentralen Tätigkeiten kultureller Praxis an den Schulen.
- Ästhetische Bildung stiftet den übergreifenden Zusammenhang, um den es eigentlich geht.

2. Bestandsaufnahme

Zu berichten im Sinne einer Bestandsaufnahme der Situation in NRW ist zunächst über

Szenisches Spielen im Deutschunterricht

- Die Stücke des Kinder- und Jugendtheaters im Dramenunterricht der Sekundarstufe I
- "Darstellen und Gestalten" im Wahlpflichtbereich I der Gesamtschule

- Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe
- Schülertheater

Szenisches Spielen im Deutschunterricht

In den Lehrplänen der Grundschule und der weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I in NRW ist szenisches Spielen als Teil des Lernbereichs Sprechen im Deutschunterricht verbindlich verankert worden. Für den Lernbereich Umgang mit Texten wird szenisches Interpretieren als wichtige Methode herausgehoben.

Die Kolleginnen und Kollegen haben hierfür Unterstützung erhalten durch die Handreichung „Ausprobieren, Proben, Spielen: Szenisches Spielen in der Sekundarstufe I“, die zeitgleich zu den Lehrplänen erschienen ist und Hilfen und Anregungen für das Anfangen und das kleine Spiel im Deutschunterricht geben soll. Vergleichbares für die Grundschule steht noch aus.

Die Stücke des Kinder- und Jugendtheaters im Dramenunterricht der Sekundarstufe I

Aus Anlass einer Bestandsaufnahme der Lektüre von Ganzschriften in der Sekundarstufe I des Gymnasiums in NRW haben wir festgestellt, dass die Behandlung von dramatischen Texten meist unvermittelt im 8. Jahrgang einsetzt und zwar häufig mit dem Tell; vorher scheint es das Drama als Gattung in der Sekundarstufe I kaum zu geben. Es ist unschwer vorstellbar, dass durch dieses Vorgehen bereits viele negative Einstellungen der Schülerinnen und Schüler dem Drama gegenüber produziert werden.

Wir haben darüber hinaus festgestellt, dass die Stücke des Kinder- und Jugendtheaters den Kolleginnen und Kollegen so gut wie gar nicht im Blick sind. Der Gedanke lag also nahe, für die festgestellte Lücke diese Stücke anzubieten und die Texte den Kolleginnen und Kollegen zu erschließen. Die Handreichung „Szenisch Spielen und Lernen: Stücke des Kinder- und Jugendtheaters im Deutschunterricht“ ist nach langen Wehen vom Ministerium gerade publiziert worden.

Schulkultur und ästhetische Bildung

„Darstellen und Gestalten“ im Wahlpflichtbereich I der Gesamtschule

Bereits Mitte der 80er Jahre haben einzelne Gesamtschulen begonnen, Modelle für die Idee zu erarbeiten, den künstlerisch-kreativen Bereich als ein weiteres Angebot im Wahlpflichtbereich I von Klasse 7 bis 10 – parallel und alternativ zur 2. Fremdsprache, zu Naturwissenschaften oder zu Technik – anzubieten. Für diese Aktivitäten wurde ein Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen herbeigeführt, der mittlerweile in die Erarbeitung eines pädagogischen Konzeptes für ein Angebot „Darstellen und Gestalten“ gemündet ist. Heute bieten weit über 50 Gesamtschulen in NRW ihren Kindern und Jugendlichen diese Möglichkeit an, sprachliche, theatrale, musikalische, künstlerische und sportliche Darstellungs- und Gestaltungsformen zu erlernen und in eigenen Produktionen integrativ einzusetzen.

Es liegt seit kurzem ein curriculares Konzept in Form von Unterrichtsempfehlungen vor, das in der nächsten Zeit auch von weiteren Gesamtschulen erprobt werden soll.

Dieses Angebot im Wahlpflichtbereich I vermittelt Wege der Verbindung und Integration verschiedener künstlerisch-ästhetischer Ausdrucksformen unter dem methodischen Schwerpunkt der Darstellung und Gestaltung in produktiv-handelnden Prozessen.

Das curriculare Konzept sieht die Erarbeitung von Darstellungen und Gestaltungen in vier Bereichen mit den folgenden Schwerpunkten vor:

- wortsprachliche Ausdrucksformen und Deutsch als Kernfach, mit Präsentationsformen wie Lesung, Vortrag, Text-Bild-Kombinationen, Hörbilder und Hörspiele, Sprechszenen und Sketche, Sprach-Bewegungs-Improvisationen, Lied, Sprechgesang und filmische Umsetzungen
- musiksprachliche Ausdrucksformen und Musik als Kernfach, mit Präsentationsformen wie Klangteppich, Musik-Bild-Kombinationen, Musik-Bewegungs-Improvisationen, Raum-Klang-Installationen, Lied, Sprechgesang, Instrumentalstücke
- körpersprachliche Ausdrucksformen und Sport als Kernfach, mit Präsentationsformen wie Bewegungs-Improvisationen, Sprach-Bewegungs-Kombinationen, lebende Bilder, Tanz-Improvisationen
- bildsprachliche Ausdrucksformen mit Kunst als Kernfach, mit Präsentationsformen wie Bühnenbilder, Requisiten, Masken, Computer-Bilderbücher, Filme, Ausstellungen

Der Unterricht in den Jahrgangsstufe 7 und 8 ist vierstündig und bildet die Grundlage für das fachliche Arbeiten; er führt exemplarisch und in handlungsorientierten Projekten in die Bereiche ein.

Ab der Jahrgangsstufe 9 ist der Unterricht dreistündig und findet in die Bereiche integrierenden und aufeinander aufbauenden Projekten statt. Diese Projekte sollen einen inhaltlich-thematischen Impuls mit Gestaltungselementen aus allen vier verschiedenen Bereichen in Verbindung bringen. Das unterrichtsmethodische Grundkonzept ist die Prozess- und Produktorientierung auf der Basis von Projektarbeit. Das Arrangement folgt einer handlungsorientierten Phasengliederung in

- Impulsphase
- Experimentier- und Verdichtungsphase
- Entscheidungsphase
- Präsentationsphase
- Auswertungsphase

Dem Wahlpflichtfach kommt im Bildungsgang der Gesamtschülerinnen und -schüler die gleiche Bedeutung zu wie den sog. Hauptfächern. Deshalb ist die Frage der Leistungsbewertung hier sehr wichtig.

Da die unterrichtsorganisatorische Realisierung stark abhängig ist von der Möglichkeit und Bereitschaft mehrerer Kolleginnen und Kollegen zur Kooperation, handelt es sich notwendig um ein offeneres Curriculum, dessen konkrete Ausformung stark von den Bedingungen vor Ort bestimmt wird.

Die Schulen betrachten dieses Wahlpflichtangebot als einen wichtigen Beitrag zu ihrem Schulprofil und die Lernergebnisse bestimmen die Schulkultur der betreffenden Schulen entscheidend mit.

Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe

In NRW haben die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe seit Einführung der reformierten Oberstufe Anfang der 70er Jahre die Möglichkeit, ihre Pflicht zur Belegung zweier Kurse im musisch-kreativen Bereich durch sog. Literaturkurse abzudecken. In diesen Literaturkursen konnten von Anfang an sowohl aus dem Bereich Theater als auch aus dem Bereich kreatives Schreiben und dem Bereich kreativer Umgang mit Film und Video Angebote gemacht werden, die zu Produkten und Präsentationen führen sollten. Hinsichtlich der Lehrbefähigungen wurden keine Vorgaben gemacht; faktisch dominieren die Deutsch-Lehrenden das Feld, aber es sind viele andere Fakultäten vertreten.

Anfang bis Mitte der 90er Jahre haben sich in einer landesweiten Maßnahme ca. 5000 Lehrerinnen und Lehrer für den Unterricht in Literaturkursen fortgebildet. Die Fortbildungsmaterialien sind als Handreichungen verfügbar.

In den beiden vergangenen Jahren sind neue Lehrpläne für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe in Angriff genommen und auch der Plan für die Literaturkurse ist überarbeitet worden. Dabei ist es gelungen, für die Literaturkurse ein bündiges curriculares Konzept zu entwickeln, wo vorher eher ein formaler Rahmen für viele gute Einfälle und Ideen angeboten wurde.

Es bleibt bei den drei alternativ zu wählenden Bereichen

- Schreiben,
- Theater,
- Medien,

denen jeweils Erarbeitungsformen, fachliche Gegenstände und Präsentationsformen zugeordnet werden.

Als integrierendes Moment wirkt das Konzept der Werkstatt, das den Angeboten sowohl einen gemeinsamen fachmethodischen als auch einheitlichen unterrichtsmethodischen Rahmen gibt:

Im Zentrum steht die Projektorientierung, um die herum sich

- Kreativitätsorientierung,
- Handlungsorientierung
- fachübergreifende und fächerverbindende Orientierung
- Öffentlichkeitsorientierung
- Teamorientierung
- Prozess- und Produktorientierung gruppieren

Der Ablauf der Projekte wird auch hier von einem Phasenmodell bestimmt, das mit einer Präsentation und der anschließenden Wirkungsanalyse endet.

Gemäß den Bedingungen der Vergleichbarkeit der Arbeit in der gymnasialen Oberstufe wird auch hier den Fragen der Leistungsbewertung breiter Raum gegeben:

In 6 allgemeinen Kompetenzbereichen werden Kriterien der Leistungsbeurteilung aufgeführt. Hinzu kommen bereichsbezogene Kriterien für die Schreibwerkstatt, die Theaterwerkstatt und die Medienwerkstatt.

Schülertheater

Schülertheater kann als Arbeitsgemeinschaft im außerunterrichtlichen Bereich angeboten werden, und es wird intensiv davon Gebrauch gemacht. Damit entsteht allerdings bekanntlich das Problem der Anrechnung der AG-Stunden auf das Lehrdeputat der Kolleginnen und Kollegen; hier hat sich zugegebenermaßen die Situation in der letzten Zeit eher verschlechtert, so dass viele Kolle-

ginnen und Kollegen hier freiwillige Überstunden leisten.

Der Förderung des Schülertheaters in NRW dienen die zahlreichen lokalen und regionalen Schülertheater-Treffen, vor allem aber das Landes-Schülertheater-Treffen NRW, das in diesem Jahr zum 14. Mal stattfand. Es wird von der Landesarbeitsgemeinschaft Schülertheater NRW e.V. und vom Landeinstitut für Schule und Weiterbildung organisiert.

Das Treffen wechselt seinen Schwerpunkt zwischen den Schulstufen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, einmal bisher auch mit Berücksichtigung der Primarstufe. Es können sich dann alle Spielgruppen aus der jeweiligen Schulstufe bewerben, die ein theatrales Produkt vorzuweisen haben. Dabei sind alle Spielformen und -Genres eingeladen und im Sinne möglichst großer Vielfalt auch erwünscht. Jede Spielgruppe, die sich bewirbt, wird von einem Mitglied der Jury besucht und die Jury sucht aus den in der Regel über 100 Bewerbungen ca. 12 Spielgruppen aus, die zum Treffen eingeladen werden.

Die Jury lässt sich bei ihrer Auswahl sowohl von künstlerischen als auch von pädagogischen Kriterien leiten und berücksichtigt die jeweiligen Bedingungen und Voraussetzungen in den verschiedenen Schulstufen und Schulformen. Diese Gesichtspunkte sind nicht immer leicht miteinander in Einklang zu bringen und manche lebhaftes Auseinandersetzung während des Treffens gewinnt ihre Reibung aus unterschiedlicher Gewichtung dieser Kriterien. Die Produktionen sollen repräsentative Beiträge der Schülertheaterarbeit in NRW vorstellen, die auch neue Impulse geben. Deshalb ist Bewährtes und Experimentell-Neues gleichermaßen von Bedeutung. Angesprochen sind Gruppen, die ihre eigenen Wege gefunden haben ebenso wie solche, die auf der Suche nach neuen und eigenen Ausdrucksformen sind. Wünschenswert ist die kritische Auseinandersetzung mit wesentlichen Themen der Lebenswelt. Die Jury muss bei ihrer Auswahl auch übergeordnete Gesichtspunkte sowie den Gesamtverlauf des Treffens im Auge behalten, d.h. die Vielfalt und Bandbreite der Themen, Darstellungsformen und Erprobungswege, die verschiedenen Schulformen und schließlich – es handelt sich ja um ein für das ganze Land repräsentatives Treffen – auch die verschiedenen Regionen des Landes.

Das entscheidende Charakteristikum des Treffens in NRW ist die konkurrenzfreie Atmosphäre. Es ist ein Treffen der Begegnung, des Lernens und kein Wettbewerb. Im Zentrum stehen das Kennenlernen und die Auseinandersetzung um künstlerische und inhaltliche Fragen in Diskussionen

Schulkultur und ästhetische Bildung

und Gesprächen, das Voneinander-Lernen in Auf-
führungen und Werkstätten, das Zusammenleben
während der Woche.

3. Auf den Weg zur Schulkultur: Weiterentwicklung des Landes- Schülertheater-

Treffens NRW zur Woche der Schulkultur

Bereits bei der Eröffnung des 10. Landes-Schüler-
theater-Treffens im Jahre 1994 hat der damalige
Kultusminister Hans Schwier in seiner Jubiläums-
rede in Soest der Veranstaltung den Weg in die
Zukunft gewiesen:

"Was ich mir für die Weiterentwicklung des Treffens wünsche, ist eine stärkere Öffnung zu anderen künstlerischen Aktivitäten hin, eine stärkere Integration in den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule hinein, eine Stärkung von Schulkultur."

Das nächste Treffen 1995 in Rheda-Wiedenbrück ging solche neuen Wege: Schülertheater wurde zum Impuls für künstlerische Verarbeitungen in Bildern, Skulpturen, Masken und in Schreibwerkstätten. Ein Jahr später nahm Gabriele Behler 1996 als Ministerin für Schule und Weiterbildung in ihrer Eröffnungsrede den Begriff der Schulkultur für das Schülertheater-Treffen explizit auf: „Schülertheater ist ein wichtiger Aspekt, eine bedeutsame Ausdrucksform von Schulkultur. Aber es gibt noch manches andere, was ebenfalls dazugehört: Alles was im Schulleben, aber auch im Unterricht als kulturelle Praxis von Schülerinnen und Schülern betrieben wird, z.B. Schreib-, Mal- und Musizierwerkstätten, Chor, Orchester und Tanz, aber auch Video-Aktionen, Ausstellungen und Schülerzeitungen und so weiter. Ich bin froh, daß so vieles davon auch hier beim Treffen zu finden ist. ... Schulkultur ist ein Begriff, der Mut machen soll, sich zu öffnen für die Vielfalt der Möglichkeiten kultureller Praxis an unseren Schulen. Er ist kein Gegenbegriff, etwa zur Welt der Medien, deren Einfluß so gerne problematisiert wird. Er bezieht die Medien vielmehr mit ein in die kulturelle Praxis. Der Begriff Schulkultur grenzt sich auch nicht ab von Lernen und Unterricht, sondern enthält beides: Kulturelles Lernen in den spezifischen Fächern, aber auch Lernkultur jeglichen Unterrichts gehören mit zur Schulkultur."

In der Dokumentation des 1997er Treffens, ... auf den Weg zur Schulkultur! Erfahrungen und Anregungen aus der Woche der Schulkultur -13.

Landes-Schülertheater-Treffens- NRW in Bergisch Gladbach" charakterisiert Frau Ministerin Behler die Veranstaltung zusammenfassend: „Die Woche der Schulkultur hält an der bewährten Präsentation von Schülertheater-Aufführungen fest und öffnet gleichzeitig die Perspektive hin zu einem integrativen Verständnis ästhetisch-kultureller Bildung. Die gezeigten Produktionen weisen exemplarische Wege auf, die die Grenzen der Fächer überschreiten und den künstlerischen, den sozialen und den erzieherischen Auftrag gleichermaßen ernst nehmen und die die Potentiale der Schule zur ästhetisch-kulturellen Bildung zu bündeln vermögen. Dass damit gleichzeitig ein Gewinn an Qualität verbunden ist, dass dadurch Präsentationen von überraschender Originalität auf hohem künstlerischem Niveau entstehen, haben die Aufführungen, Performances, Konzerte, Workshops und Ausstellungen bei der diesjährigen Woche der Schulkultur in Bergisch Gladbach bewiesen.“ (S. 4)

Ästhetisch-kulturelle Bildung und Schulkultur

Damit sind die didaktischen und pädagogischen Leitkategorien für die Weiterentwicklung der Veranstaltung benannt, aber auch wesentliche für die Weiterentwicklung des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes bzw. Fächerbündels und für wichtige Aspekte des Schullebens.

Ästhetisch-kulturelle Bildung in der Schule bedeutet ästhetisches Lernen und schulkulturelle Praxis. Damit wird ästhetisches Lernen rückgebunden an handelnde Praxis. Was für Grundschule und Sekundarstufe immer Geltung behielt, wurde im letzten Jahrzehnt auch für die Sekundarstufe II wieder in Geltung gesetzt:

Das Lernen geschieht in einem sozialen Produktionsprozess, in einem unauflöselichen Wechselspiel von Verstehen und Handeln, von Produzieren und Rezipieren und Kritisieren. Insbesondere ist ästhetische Kritikfähigkeit ist ohne kulturelle Praxis nicht erreichbar.

Aber schulkulturelle Praxis muss rückgebunden werden an den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und an die individuellen und kollektiven Lernprozesse. Bloßes Tun ohne Blick auf die Lernprozesse, d.h. ohne pädagogisches Kalkül für Qualitätsentwicklung, führt nur zufällig zu Lernfortschritten. Bloße Addition unterschiedlicher Aktivitäten aus den verschiedenen künstlerischen Bereichen bewirkt noch keine übergreifende ästhetisch-kulturelle Bildung.

Von hier aus muss deshalb kritisch geblickt werden auf ein Unternehmen, das in diesem Jahr

erstmalig einer Vielzahl schulkultureller Aktivitäten in NRW ein Forum gab: das 3-tägige Schulkulturfestival CREACTION im Mai. Beiträge aus dem gesamten ästhetisch-künstlerischen Bereich waren erbeten worden, ca. 800 Schulen haben sich beteiligt, ca. 300 Gruppen wurden eingeladen und haben ihre Arbeiten an jeweils einem Tag im Centro Oberhausen parallel zu einander und hintereinander weg präsentiert. Zweifellos ergab sich dadurch ein Überblick über die Schulkulturlandschaft NRW, ein buntes Kaleidoskop und viele anregende Impulse.

Ein pädagogischer Mehrwert für die eingeladenen Gruppen hat sich aber höchstens zufällig ergeben, Lernprozesse wurden nicht intentional gestaltet. Aus der Addition der verschiedenen künstlerischen Bereiche und Aktivitäten ergab sich noch keine integrative ästhetische Bildung. Das bloße Zusammenkommen an einem Ort bewirkt noch kein soziales Lernen.

4. Perspektiven und Wünsche

für den Deutschunterricht:

- szenisches Spielen nutzen und intensivieren
- abgehen von der traditionellen Dramen„Lektüre“
- szenisch interpretieren und inszenieren
- Theater und Kinos besuchen und an dem kulturellen Leben der Gemeinde teilnehmen
- an Projekten ästhetischer Bildung mitarbeiten

für die Schule als ganze:

- Öffnung nach außen, z.B. zu Theatern, Kleinkunstabühnen, Lesungen, Ausstellungen, Konzerten, Filmen, zu allen Kulturträgern in der Gemeinde
- Öffnung für außen, z.B. für Autoren, für Künstler, Mitarbeiter und Pädagogen aus Musik- und Kunstschulen, von Theatern, Bibliotheken, Bürgerhäusern usw.

für die Lehrerbildung:

- ästhetische Bildung verbreitern durch Einblick in mehrere künstlerische Bereiche
- kulturelle Praxis zu einem verbindlichen Bestandteil der Ausbildung machen
- Theater als Ort und als Aufgabe einer ästhetisch-kulturellen Bildung und als Teil einer integrativen Medienbildung begreifen und den entsprechenden Platz einräumen.

Literatur:

- Gymnasiale Oberstufe Deutsch Lehrplanentwurf, Stand 15.8.1998; verfügbar im NRW-Bildungsserver learn:line
- Gymnasiale Oberstufe Literatur Lehrplanentwurf, Stand 15.8.1998; verfügbar im NRW-Bildungsserver learn:line
- Unterrichtsempfehlungen für den Wahlpflichtbereich I „Darstellen und Gestalten“ an der Gesamtschule; Erprobungsfassung Juli 1998; verfügbar auf Anfrage im Landesinstitut.
- Gunter Reiß, Mechthild v. Schoenebeck: Schülertheater mit Musik: Ein kommentiertes Stückverzeichnis. Hrg. v. Kultusministerium NRW, Frechen 1990 (Verlagsgesellschaft Ritterbach, Heft Nr. 9005 der Reihe 'Schule in NRW')
- Ausprobieren, Proben, Spielen: Szenisches Spielen und Schülertheater in der Sekundarstufe I. Hrg. v. Kultusministerium NRW, Frechen 1992 (Verlagsgesellschaft Ritterbach, Heft Nr. 9009 der Reihe 'Schule in NRW')
- Szenisch spielen und lernen: Stücke des Kinder- und Jugendtheaters im Deutschunterricht. Hrg. v. Ministerium für Schule, Weiterbildung, Forschung und Wissenschaft, Frechen 1998 (Verlagsgesellschaft Ritterbach, Heft Nr. 9018 der Reihe 'Schule in NRW').
- Einmischungen: Erfahrungen und Anregungen vom 9. Landes-Schülertheater-Treffen NRW 1993 in Velbert. Hrg. v. Kultusministerium NRW; verfügbar in Restexemplaren beim Landesinstitut.
- auf Tuchfühlung: Erfahrungen und Anregungen vom 10. Landes-Schülertheater-Treffen NRW 1994 in Soest. Hrg. v. Kultusministerium NRW; verfügbar in Restexemplaren beim Landesinstitut.
- Neue Wege gehen: Erfahrungen und Anregungen vom 11. Landes-Schülertheater-Treffen NRW 1995 in Rheda-Wiedenbrück. Hrg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW; verfügbar in Restexemplaren beim Landesinstitut.
- da capo! Erfahrungen und Anregungen vom 12. Landes-Schülertheater-Treffen NRW 1996 in Soest. Hrg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW; verfügbar in Restexemplaren beim Landesinstitut.
- ... auf den Weg zur Schulkultur! Erfahrungen und Anregungen aus der Woche der Schulkultur – 13. Landes-Schülertheater-Treffen – NRW 1997 in Bergisch-Gladbach. Hrg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW; verfügbar in Restexemplaren beim Landesinstitut.
- Michael Schwarzwald: Bücher, Texte, Tips: Eine kommentierte Auswahlbibliographie. Hrg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1992; verfügbar in Restexemplaren beim Landesinstitut.
- Lehrerfortbildung in NRW: Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe, Arbeitsbereich „Theater“.

Schulkultur und ästhetische Bildung

- Hrg.v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 1995 (DruckVerlag Kettler).
- Lehrerfortbildung in NRW: Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe, Arbeitsbereich „Video“. Hrg.v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 1995 (DruckVerlag Kettler).
- Lehrerfortbildung in NRW: Literaturkurse in der gymnasialen Oberstufe, Arbeitsbereich „Schreibschule“. Hrg.v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 1995 (DruckVerlag Kettler).
- „Schulen auf dem Weg zu einem Medienkonzept“. Erfahrungen zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule: Kultur Heft 1. Hrg.v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998; zu beziehen unmittelbar beim Landesinstitut.
- „Musik, Musiktheater, Tanz und Tanztheater“. Erfahrungen zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule: Kultur Heft 2. Hrg.v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998; zu beziehen unmittelbar beim Landesinstitut.

„Theaterarbeit“. Erfahrungen zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule: Kultur Heft 3. Hrg.v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998; zu beziehen unmittelbar beim Landesinstitut.

Anschrift der Verfasser

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
Paradieser Weg 64
59494 Soest

Theaterpädagogik im Schibri-Verlag

Dorfstraße 60 • 17337 Milow
Tel. 039753/22757 • Fax 039753/22583



14. Jahrgang

Heft 30

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



Jugendclubs an den Theatern 1998

Hrsg. Florian Vaßen, Gerd Koch, Bernd Ruping, Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., Bundesverband Theaterpädagogik e.V.



344 S., 1999
29,80 DM
ISBN 3-928878-97-2

Hedwig Golpon / Susanne Prinz (Hrsg.) Darstellen und Gestalten

Berichte und Anregungen zu Spiel und Theater in Schule und Hochschule

Kapitel 1 und 2 stellen in konzentrierter Form die Neuerungen des Modellversuchs vor. Theoretische Überlegungen der Fachinhalte sind im Kapitel 3 zu finden. „Spielen lernen und Darstellen lernen“ sind erste Erfahrungen der Studierenden - Kapitel 4 - die das Bewußtsein der vielfältigen Brauchbarkeit theatraler Mittel und Methoden in den Mittelpunkt der Ausbildung stellen. „Theater in der Erziehung“ - Kapitel 5 - stellt die unterschiedlichen Möglichkeiten von Darstellendem Spiel vor. Kapitel 6 mit dem Titel „Darstellende Kunst - Theaterpraxis“ stellt weitere methodische Varianten vor. „Theaterpädagogische Didaktik“ - Kapitel 7 - gehört zum Lehrerwissen. Kapitel 8 „Theoriebegegnungen“ - gibt neue Anregungen.



Gerd Koch u.a. Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen

Das Buch gibt praktisch-theoretische Anregungen, Theater (und Spiel) als mögliches Gestaltungselement der Hochschuldidaktik beim Lehren-Lernen an der Hochschule einzusetzen. Eine ausgewählte Autorenschaft vermittelt einen umfassenden Überblick über das Thema und die Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten.

Innovative Hochschuldidaktik
Band 14
250 Seiten
1995, DM 19,80
ISBN 3-928878-28-x

neuerscheinung:

augusto boal



Augusto Boal

Nach mehr als 25-jähriger Praxis des „Theaters der Unterdrückten“, das in zahlreichen Ländern erprobt wurde, gilt sein Erfinder Augusto Boal heute als der international bedeutendste Theaterpädagoge unserer Zeit.

Nicht nur seine frühen Methoden des „Statuen-“, „Forum-“ und „Unsichtbaren Theaters“, sondern auch die hier vorgestellten neueren Techniken, wie „Regenbogen der Wünsche“, „Leinwand-Bild“ oder „Polizist im Kopf“ stellen wichtige Anregungen für die theaterpädagogische Praxis dar.

Mit diesem Buch wird die Weiterentwicklung des „Theaters der Unterdrückten“ erstmals in seiner ganzen Bandbreite dokumentiert: Es werden die Grundlagen von Boals Theaterverständnis dargelegt und – in einer Mischung aus Übungsanleitung und Praxisbericht – eine Fülle von neuen, inspirierenden Spielvorschlägen vorgestellt.

160 Seiten, DM 39,80/ s Fr. 37,-/öS 291,-
ISBN 3-7800-5811-1

der regenbogen der wünsche

Kallmeyer

Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH
Im Brande 19, 30926 Seelze-Velber
Tel.: (05 11) 40 00 41 79, Fax: (05 11) 40 00 41 76
E-Mail: info@kallmeyer.de
Internet: www.kallmeyer.de

Für eine Bestellung
wenden Sie sich bitte
an unseren Leserservice!

Herabhängende Arme sind langweilig

Herabhängende Arme sind langweilig

Ein Grenzgang zwischen Theater- und Museumspädagogik

Annette Reckert

F: Was gibt es heute zu sehen?

A: Meister Andy Warhol persönlich führt durch seine Künstlerwerkstatt: Die Factory!

F: Habt Ihr das Stück selbst geschrieben?

A: Ja, ein Wochenende lang haben wir Andy auf die Finger geschaut und hinter den Kulissen seiner Factory geforscht.

F: Was müssen die Zuschauer machen?

A: Sie müssen Andy und seiner Truppe kreuz und quer durch die Irrwege seiner Factory folgen!

In marktschreierischer Manier leiten so acht schrill kostümierte Kinder im Kunstmuseum Wolfsburg ihre Auf-Führung in/zu der Ausstellung "Andy Warhol: A Factory"¹ ein. Zuvor wird mit einem rhythmisch swingenden „Wahrhol-ABC“ im Foyer des Museums die Werbetrommel gerührt. Das weckt Neugier bei den zahlreichen Museumsbesuchern. Verblüfft formiert sich eine Zuschauergruppe. Schließlich ist man trotz des jugendlichen Flairs, das den Werken Warhols anhaftet, eher auf ruhiges Gleichmaß, eine gedämpfte Geräuschkulisse, museale Würde und eine ‚normale‘ Führung eingestellt.

Das 1994 eröffnete Kunstmuseum Wolfsburg zeigt ein ständig wechselndes Ausstellungsprogramm moderner und zeitgenössischer Kunst. Führungen von Kindern für Kinder und erwachsene Museumsbesucher gibt es dort seit geraumer Zeit. Bislang trugen die Kinder eigens verfaßte Gedichte, Geschichten und kleine Vorträge zu den Werken der Sammlung vor. Zwei Sketche, die die Kids vor Werken von Nam June Paik und Jeff Koons aufführten, wurden jedoch zur eigentlichen Zündung: Kunstwerke regen Kinder über kurz oder lang zu einer theatralischen Auseinandersetzung an. Diese wiederum kann einer höchst vielschichtigen, intensiven Vermittlung zwischen Werk und Betrachter dienen.

Die Ausstellung

Andy Warhols unzählig variierte Marilyns, seine Bilder von Campbell's-Suppendosen und seine Brillo-Boxes gehören zur visuellen Grundausstattung der meisten Menschen in der westlichen

Welt. In einer labyrinthischen Ausstellungsarchitektur lieferte die Wolfsburger Warhol-Show mit über 700 Exponaten einen Überblick über das multidisziplinäre Spektrum des amerikanischen Pop-Artisten: Gemälde, Zeichnungen, Grafiken, Fotografien, Plakate, Archivmaterialien, Sound-Installationen und Videos. In einem eigens gebauten Kino wurde eine Auswahl experimenteller Filme gezeigt. Damit war Gelegenheit gegeben, einen neuen Blick für das vermeintlich so vertraute Gesamtwerk des Pop-Künstlers zu entwickeln.

Warhol nannte seine Ateliers, die er von 1963 bis 1974 betrieb, *Factories*. Dies bezieht sich auf seine teils kollektive Produktionsweise sowie seine künstlerischen Prinzipien der Serialität und Wiederholung gleicher Motive in unterschiedlichen Größen und Farben. Die *Factories* waren zugleich der Inbegriff einer kreativen kollektiven Keimzelle im Herzen New Yorks. Sie waren Atelier, Filmstudio, Probenraum und vor allem Treffpunkt der Underground-Szene. Dreh- und Angelpunkt des produktiven Treibens war Andy Warhol (1928-87), der es von einer armseligen Pittsburgher Jugend zum Super-Star der internationalen Kunstszene brachte. Auf zahlreichen Selbstportraits, auf Fotos, in Filmen, Videos und Fernsehsendungen war er in der Ausstellung zu sehen. Ein starkes Interesse der Besucher, ob Kinder oder Erwachsene, richtete sich auf seine exzentrische Persönlichkeit und seine geniale Selbstinszenierung.

Ein Stück schreiben

Auch bei der Gruppe von Kindern im Alter von 9 bis 14 Jahren, die sich in der Anfangsphase der Ausstellung trafen, um in einem arbeitsintensiven Wochenend-Workshop ihr Führungs-Schau-Spiel zu erarbeiten, kreiste alles um die Starthematik. Bei einem ersten Rundgang durch die Ausstellung lösten allein schon Warhols offensichtliche sexuelle Indifferenz und das Geheimnis seiner Perücke Phantasien und Fragen aus. Filme und Interview-situationen wurden unter die Lupe genommen. Dabei fielen Warhols gekünstelte Bewegungen, seine Scheu, seine zeitweilige Entrückung und seine stereotypen Antworten auf. Paßte er damit

Herabhängende Arme sind langweilig

einerseits in das Klischeebild des typisch ausgeflippten Künstlers, attestierte man ihm andererseits eine merkwürdige Eigenschaftslosigkeit. Eher beiläufig erwähnte schillernde Details beflügelten die Phantasie der Kinder: das Attentat, das die Männerhasserin Valerie Solanas 1968 auf den Superstar verübte, Namen unzähliger Berühmtheiten, die zu seinen Bekannten zählten, und die Tatsache, daß Warhol Doppelgänger einsetzte.

Warhol war eine schillernde Persönlichkeit, der die Kids durch nachahmendes Spiel zu Leibe rücken wollten. Schnell war eine gewisse Identifikation mit „Andy“ zu verspüren. Damit war klar: In dem Stück würde der Papst des Pop begleitet von einem Reporter mitsamt seiner aufsehenerregenden Entourage durch die Ausstellung bzw. Factory führen. Schon nach den ersten Fragen würde er die Lust verlieren, irritiert oder abwesend in die Ferne blicken und unverständliche Phrasen von sich geben. Das muß natürlich überbrückt werden: Jemand aus seiner abgedrehten Fangemeinde muß bei Aussetzern und Peinlichkeiten für den Star in die Bresche springen. In dieser schnell gefundenen Rahmenhandlung drückte sich deutlich das Bedürfnis der Kids aus, einerseits gemeinsam eine Geschichte zu erzählen und andererseits individuell erarbeitete Texte zu ihren favorisierten Werken vorzutragen.



Von der Museumsdecke herabhängende Telefonhörer, eine Sound-Installation in der Ausstellung, gaben den Kindern die Gelegenheit, „mit Andy persönlich zu telefonieren“. Eine Auswahl merk-satzartiger Losungen und Sentenzen Warhols war zu hören: „Wenn du alles über Andy Warhol wissen willst, dann schau dir nur die Oberfläche von meinen Bildern, Filmen und von mir an; und da bin ich. Es gibt nichts dahinter.“ „Ich male so, weil ich eine Maschine sein will.“ „Die Beleuchtung ist schlecht, die Kameraführung ist schlecht, die Projektion ist schlecht, aber die Leute sind schön.“⁴² Diese und andere Verlautbarungen wurden geflissentlich notiert und in den Warhol-Part eingearbeitet. Daraufhin überlegten sich die Kids Fragen, auf die diese Sätze Antworten gewesen sein könnten. So kommt es im Stück zu skurrilen Dialogpassagen:

Reporter: „Fotografieren lassen sie sich ja recht gerne, aber was ist mit den Bildern?“

Andy: „Truman sagte, er kann jeden kriegen, den er will.“

Reporter: „Und ich will eine vernünftige Antwort, Herr Warhol!“

Andy: „Und ich will Plastik sein. Ich liiitibe Plastik!“

Die Auf-Führung

Nach dem furiosen Prolog im Foyer des Museums muß gleich zu Anfang des Stückes über eine plötzliche Ermüdung des Meisters hinweggeholfen werden. Voller Erwartung drängt man ihn zu seinen frühen Arbeiten herüber: Der Flair der Fifties, exquisite Entwürfe mit eleganter Linienführung und dekorativem Gold umfängen die erwartungsvolle Gruppe. Ein entsprechend blumiger Werbetext zu frühen Schuhentwürfen, die Warhol noch als Werbegrafiker anfertigte, wird in propagandistischem Ton verlesen: „Schauen sie sich diesen Schuh an: So fein verziert mit Schmetterlingen in allen Farben des Regenbogens.“ Dennoch kommt Nervosität auf. Schließlich will man den Künstler persönlich vernehmen. Er aber strebt, begleitet von seinen Anhängern, die jeweils ihre Kultbrillen und ihren kapriziösen Haarputz zur Schau stellen, zu seiner berühmten „Cherry Marilyn“, herüber. Dort angekommen streicht er sich jedoch lediglich affektiert über sein silbergraues Haar. Liz Taylor und Red Jackie schauen ungerührt von der Wand aus zu. Ein kurzes englisches Gedicht, „A legend still alive“, zu Ehren der Monroe wird im Duett vorgetragen. In wahrer Paparazzi-Manier fällt im gleichen Moment eine Fotoreporterin ein. Im Blitzlichtgewitter, umringt von seiner gesamten Entourage, ist der Star der Szene ganz in seinem

Herabhängende Arme sind langweilig



Element. Man muß zusehen, daß man ihn im Auge behält. Auf dem Weg zu seinem großformatigen Werk "Ten Foot Flowers" wird emsig nachgestylt, werden fotogene Posen erprobt. Die Blumen sind ein wunderbarer Hintergrund für die Fotos. Warhol läßt sein höchstpersönliches Manifest proklamieren: „1. Verrückte Perücken sind Pflicht. 2. Jeder sollte mindestens drei Schönheitsoperationen hinter sich gebracht haben. [...]“, heißt es dort. Ein überdimensionierter Totenschädel in Grün lauscht im Rücken der Schaulustigen. Während die Reporterin aufgrund des mißglückten VIP-Interviews langsam um ihre Karriere bangen muß, werden ein Klatschartikel aus der Zeitung mit dem Titel "Always Cola" und Fanschwärmereien auf italienisch, spanisch und deutsch vortragen: „Oh, Andy, laß mich in deine Perücke greifen.“ Mal gibt Warhol sich geschmeichelt von all dem Zirkus, der um seine Person und seine Kunst gemacht wird, mal demonstriert er Desinteresse. Inzwischen hat sich die Szenerie vor ein großes Selbstportrait verlagert. Während all der Bemühungen seiner bunt gewürfelten Truppe, denen die Öffentlichkeit ihres Tuns bewußt ist, stillt der Meister dort ungerührt seinen Appetit mit Cornflakes, Tomatensuppe und natürlich Coca Cola. Sehr passend dabei ein seltsames Rezept seiner pikanten Lieblingsgerichte wie z.B. „Hamburgerbrei auf Eis“ oder „Gummierte Torte“ empfohlen. Warhols Kunstwerke erzählen schließlich auch von seinen kulinarischen Vorlieben. Endlich aber kommt die Erlösung: Der Meister

tritt in Aktion. Andy verspürt ein starkes Bedürfnis ein paar Fotos von all den herumstehenden Menschen zu machen. Er zückt seine Polaroid-Kamera und schleudert sogleich die Fotos, die er zusammen mit seiner verlotterten Mutter Julia signiert hat, in das irritierte Publikum. Kurz darauf erreicht ihn ein Anruf. Mick Jagger ist am Apparat. Per Handy kommunizierend geht es weiter durch die verwinkelte Factory zu einem seiner 'Piss Paintings'. Lediglich ein Eindruck der schier unzähligen weiteren Werke des Meisters ist auf dem Weg dorthin durch einen Blick in die Gänge und Räume zu erhaschen. Andy steuert ein monumentales Mao-Portrait auf Mao-Tapete an. Dabei deklamiert er: „Sicher, es gibt nichts, was ich nicht kann. Die Factory kann alles liefern! Schnell und perfekt! Es gibt nichts, was ich nicht kann! Schnell und perfekt! Schnell und perfekt!“. Nachdem auch Maos Manifest zu Gehör gebracht wird, kommt Warhols Auftritt zu einem verblüffenden Ende: Zwei Doppelgänger Warhols erscheinen, denn: „Drei sind besser als einer“.

Produktiver Grenzgang

Was sukzessive, Text für Text, Szene für Szene, im Wechsel von Schreiben und Proben entstand, wurde zu einem szenischen Ablauf. Teils schon in der hauseigenen Kindermuseumszeitung erprobte Schreibimpulse regten zu unerwarteten Textformen wie z.B. dem Werbetext, den Manifesten, dem Gedicht, dem Rezept, dem Telefonat oder den Fan-Briefen an. Sie veranlaßten die Kids zu einer eigenen Eroberung der Ausstellung durch ihre subjektive Werkauswahl und eine gute Auswahl ist gerade in einer derart umfangreichen und visuell innervierenden Ausstellung die Basis einer plausiblen Führung.

Am Tag der Premiere vermochten die Kinder mit ihrer mitreißenden Auf-Führung die Besucher/Zuschauer ungewöhnlich lange vor einzelnen Werken zu fesseln. Bilder wurden verlebendigt. Der Blick der Zuschauer wurde fokussiert, intensiviert und für Details sensibilisiert: Wer hat sich schon einmal genauer mit Warhols Outfit und seiner Gestik auseinander gesetzt? „Herabhängende Arme sind langweilig“, heißt es unter Punkt drei des Warhol-Manifestes, das von der Gruppe gemeinsam geschrieben wurde. An die Zuschauer wurden bei diesem Museumsbesuch hohe Anforderungen gestellt: Eine mehrkanalige Wahrnehmung war gefordert, da stets die Interaktion zwischen Schauspielern und Werken im Auge zu behalten war.

Herabhängende Arme sind langweilig

Interessante Hintergrundinformationen, subtile Anspielungen und Details offenbaren sich möglicherweise erst bei mehrmaligem Zuschauen: Wer weiß schon um die Entstehung der gepinkelten Oxidation-Paintings? Wer weiß, daß Warhols Mutter wirklich manche Arbeit signierte? Wer weiß von Warhols Doppelgängern? Wo aber, so dürften sich die Zuschauer gefragt haben, verlief bei der Story der Kinder die Grenze zwischen Wahrheit und Legende? Genau diese Frage jedoch ist bedeutsam, da sie den bislang vielleicht einseitig oder sogar-desorientierten Besuchern/ Zuschauern zu einem möglichen Leitfaden bei der Betrachtung der Ausstellung führt: Warhol ist im Laufe seines Leben und auch nach seinem Tode zu einer entrückten mythologischen Gestalt geworden, die hinter einem Schutzschild aus Legenden nach wie vor nur schwer zu fassen ist. Er hat sich mit Stars umgeben und vor allem sich selbst und andere als Stars erschaffen. Das Verwirr-Spiel der Kinder lenkte auf die Hinterfragung der dazu (heute noch) möglichen oder notwendigen Strategien des Starkults.

Die Kinder forderten eine im Museum in dieser Form ungewohnte Eigenaktivität der Besucher. Schließlich waren sie nicht nur mit der Interaktion zwischen szenischem Spiel und Werk beschäftigt, sondern auch mit der eigenen unversehens eingenommenen Rolle: Sie bewegten sich mit im Stück, wurden unweigerlich Teil der Warholschen Fan-Gemeinde. Für Momente sah man sich Jahrzehnte zurückversetzt und in die New Yorker Szene verpflanzt. Da war man direkt angesprochen, hatte man unwillkürlich Stellung zu beziehen: Hätte ich ein Teil dieser eiteln, freakigen Schar sein können? Hätte Andys Aura auf mich gewirkt? Wäre ich ein vorbehaltloser Anhänger dieses androgynen Wesens mit Silberperücke gewesen? Oder hätte ich kritisch-distanziert bleiben können, wie die genervte Reporterin, die sich vergeblich um eine handfeste Antwort bemüht?

Eine Kunstaussstellung kann schon aus sicherheitstechnischen Gründen schwerlich zu einer wirklichen Bühne werden. Von den Schauspielern wird in den Museumsräumen ohnehin schon durch das sich mitbewegende Publikum und die problematische Akustik ein hohes Maß an Umsicht und Flexibilität aberlangt. Letzten Endes liegen die Grenzen performativer Arbeit im Museum jedoch auch nicht in der Machbarkeit, sondern in den unterschiedlichen Zielen, die Theater- und Museums-pädagogen verfolgen. Theaterspielen soll im Museum nicht zum „Selbstzweck“ werden, sondern der



Intensivierung der Beziehung zwischen Werk und Betrachter dienen. Dennoch hat das Führungsschau-Spiel der Wolfsburger Kinder gezeigt, wo produktive Grenzgänge zwischen den Disziplinen entlangführen können.

„Kinder führen“ ist ein Projekt der Abteilung Kommunikation, Bereich Visuelle Bildung, des Kunstmuseum Wolfsburg.

Anmerkungen

¹ Die Ausstellung wurde vom Solomon R. Guggenheim Museum, New York, in Zusammenarbeit mit dem Kunstmuseum Wolfsburg organisiert. Nach der Premiere in Wolfsburg wird die Ausstellung in der Kunsthalle Wien, dem Palais des Beaux-Arts in Brüssel, dem Guggenheim Museum in Bilbao und in der Fundação de Serralves in Porto gezeigt, bevor sie zum Abschluß der Tournee im Solomon R. Guggenheim Museum, New York präsentiert wird.

² zitiert nach dem Ausstellungskatalog *„Andy Warhol: A Factory“*, New York/ Wolfsburg 1998.

Anschrift der Verfasserin:
Boimstorfer Str. 25a
38165 Lehre

Hinter den Augen

Hinter den Augen

Ein philosophisches Theaterstück mit und von Kindern – nicht nur für Kinder

Karola Wenzel

Es ist nicht einmal das Wenige gesichert, über das du während dreißig Jahren nachgedacht hast. Alles ist noch da. Die Welt ist unberührt. Niemand hat sie gefaßt. Aber in dir ist nun soviel da, daß du die Welt aus dir hervorziehen könntest... (Canetti 1994, S. 50)

Gut zu wissen, daß niemand die Welt gefaßt, an sich genommen hat. Angesichts der unzähligen täglichen Bemühungen jedes einzelnen von uns, sie zu fassen, zu erfassen, anzufassen, zu begreifen, zu verstehen, in sich aufzusaugen, fast erstaunlich. Statt dessen eine Bilanz des Scheiterns: Dinge gleiten aus der Hand, fallen zu Boden, kleine und große Unverständnisse und Verluste, unerfüllte Kontrollwünsche, gescheiterte Einflußnahme, täglich Fragen, das zu Erfassende ist unendlich. Ich weiß, daß ich nichts weiß. Und trotzdem sich selbst nicht verlieren, sich zusammenhalten, weitergehen in einem winzigen Ausschnitt der Welt. Doch wir sind überzeugt, auch über diesen Ausschnitt unseres Lebens hinaus einiges begriffen zu haben, es gibt etwas, das wir „Wissen“ nennen – unsere Erinnerung an Gespeichertes, Gelerntes, Erlebtes. Dies ist „in“ uns, läßt sich hervorholen, Schätze der Erinnerung lassen sich aufschließen und neu „in Gedanken“ nachvollziehen. Eine verlassene Liebe – „nur“ in der Realität verloren (und wie wirklich ist die Wirklichkeit?)

„...Man trägt das vergangene Schöne wie ein kostbares Geschenk in sich.“ D. Bonhoeffer. (Hann. Allg. Ztg., 13.6.98, Traueranzeige)

Gedanken, Erinnerungen, Bilder, das ganze Vorstellungsvermögen – ein unendliches Guthaben von der Welt, das den aktuell erlebten Verlusten, der Trauer entgegensteht. Das ist nicht miteinander zu vergleichen im Sinne von aufwiegen oder aufrechnen. Doch „die Welt aus dir hervorziehen“ – wie funktioniert das, was sind Gedanken, wie „bewegen“ sie sich im Kopf? Diese Fragen führen weit aus dem Gebiet der Medizin heraus und stoßen sehr schnell an die Grenze unserer Erkenntnis, denn das einzige Instrument, was uns zur Verfügung steht, ist gleichzeitig Objekt der Betrachtung:

*Das Nachdenken über Gedanken sind auch Gedanken.
(Annika, 9 Jahre)*

1 Authentizität im Konzept

Wenn Kinder Theater spielen, dann geht es laut und hoch her: Es wird gerufen, gespielt, gesprungen, gerannt, sich verkleidet, dargestellt und womöglich geschossen. Das liegt in der Natur der Sache: Theater ist körperbetont, bewegt, praktisch, gegenständlich und manchmal gefährlich! Wenn Kinder philosophieren, üben sie das Gespräch, sind konzentriert auf die Äußerungen der anderen, hören zu und denken nach, abstrahieren, verknüpfen Gedankengänge und äußern diese. Philosophie ist geistbetont, theoretisch und abstrakt.

Theater und Philosophie – zwei völlig gegensätzliche Pole, wie es scheint. Doch gerade ihre Unterschiedlichkeit, ihre jeweilige Einseitigkeit, läßt sie sich gegenseitig anziehen und sich ergänzen. Philosophie verleiht als „Fragehaltung an die Welt in ihrem Sein“ dem Theater den Inhalt, den Sinn. Aus geistigen Gedanken werden im Theater körperlich manifestierte Aktionen, Theoretisches wird praktisch, Abstraktes konkret.

Das Theater besitzt die künstlerische Freiheit, Dinge phantasievoll darzustellen, die in der Wirklichkeit gar nicht zu sehen oder kaum vorstellbar sind. So wie Gegenstände besetzt werden, können auch philosophische Kategorien verlebendigt werden, Gedanken auftreten, Zeitabläufe sich verändern oder „das Böse“ in Person auftreten. Jedes Theaterstück von der Antike bis zur Neuzeit setzt sich auseinander mit Menschen und ihren Beweggründen, ihrer Wahrnehmung und ihrem Sein in der Welt und ist im Kern immer mehr oder weniger philosophisch.

Philosophisches Theater mit Kindern nimmt Kinder als Menschen ernst: Es ist eine Auseinandersetzung mit ihren Fragen an die Welt, ist weder kindertümelndes noch belehrendes, pädagogisches Theater.

Das Theater als Form für das Philosophieren mit Kindern nimmt wiederum Kinder in ihrem Kindsein ernst: Philosophieren geht über das Gespräch hinaus, wird Spiel und Darstellung und somit so konkret wie möglich. Philosophisches Theater mit Kindern ist mal laut und mal leise, mal theoretisch im Gespräch und mal praktisch im Spiel.

Die philosophischen Erkenntnisse werden nachvollziehbar manifestiert und das Theater wird sinnvoll, bekommt einen Inhalt, in dem sich die Kinder mit ihren Fragen an die Welt beschäftigen. Kinder in ihrem Erwachsenwerden brauchen diese beiden Pole, die ernst theoretische und die spielerisch praktische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Das dazu gehörige theaterpädagogische Konzept zeichnet sich durch eine hohe Authentizität aus im lexikalischen Sinne von „im Wortlaut verbürgt, echt“. Die Textfassung spiegelt glaubwürdig den Standpunkt, die Welt der Kinder wider. Diese gestalten ihr Stück von der Idee bis zur Aufführung selbst – der Theaterpädagoge gibt Impulse und strukturiert.

Umgesetzt wurde dies am Theaterpädagogischen Zentrum Hannover mit der Kindertheatergruppe „Bananas“, die seit Februar '96 aus wechselnd 10 bis 15 Kindern zwischen acht und zwölf Jahren besteht.

Die Ausgangsidee war, die Bühne als Kopf, als Spielplatz der Gedanken zu nutzen und somit als philosophisches Experimentierfeld, auf dem viele Themen durchdacht werden könnten. In den ersten Proben und Gesprächen stellte sich das Grundthema „Gedanken – Denken“ als bereits so ergiebig dar, daß die Gruppe dabei blieb. Alle drei bisherigen Stücke wurden über Improvisationen gemeinsam gefunden und geprobt, bis der Ablauf für alle feststand. Dies war die erste Produktion, bei der die Szenen auch schriftlich festgehalten wurden. Sie wurde mit einem Theaterwochenende zur Sammlung von Gedanken und Ideen eingeleitet.

2 Sammlung – philosophisch und theatral

- Gespräche führen über die Mannigfaltigkeit von Gedanken: traurige, kleine, unwichtige, fröhliche, wütende... das Wesen, den Sitz, die Wirklichkeit von Gedanken (vgl. Freese 1989, S. 113).
Folgende Sätze der Kinder wurden später ins Programmheft übernommen:

- Gedanken sitzen im Kopf, weil manchmal beim Denken der Kopf weh tut und nicht die Füße.
- Wenn wir nicht denken könnten, gäbe es viele Dinge gar nicht.
- Gedanken sind Bauarbeiter für uns.

- Wir wissen alle, was wir selber denken, aber was die anderen denken, wissen wir nicht.
- Schlechtes Gewissen sind schlechte Gedanken über mich selber.
- Gedanken sind Luft, die zu Geistern wird. Beim Vergessen lösen sich diese Geister auf.
- Man denkt jede Sekunde.
- Gedanken werden geboren, wenn zwei Gedanken einen neuen ergeben.
- Die Knochen sind nur das Wohnzimmer für die Gedanken.
- in einen selbst gemalten Kopfumriss von sich die gerade aktuellen Gedanken schreiben
- zeichnen, wie die Gedanken aussehen und sich im Kopf bewegen, wenn man sie sehen könnte, wie sie kostümiert sein sollen. Die Bilder dienen später dem Kostümentwurf.
- spielerisch den denkenden Kopf von seinen Gedanken trennen:
 - jedes Kind stellt einen Gedanken dar, hat ein Gefühlszettel (fröhlich, cool, wütend, schnell) gezogen, sucht sich selbst einen passenden Gedanken. Auf „Stop“ sprechen die Kinder „ihren“ Gedanken nacheinander laut aus: z.B. „Morgen fahre ich in Urlaub!“. Jeder spielt nur diesen einen Gedanken, den er sich selbst ausgedacht hat, und sagt ihn immer wieder.
 - Situationsvorgaben (ein Kind überlegt, was es der Mutter zum Geburtstag schenkt) oder denkanregende (philosophische) Vorgaben. Die Gedankenkinder bewegen sich durcheinander, auf „Stop“ sagt jeder, welchen Gedanken er dazu gewählt hat.
 - zusammenhängende Gedanken – einer folgt auf den anderen
 - Formen suchen für die Bewegung und Präsenz der Gedanken auf der Bühne
 - Improvisationsaufgaben, entwickelt aus den Gesprächen oder vorigen Proben. Mehrere Versionen werden gespielt, die Dialoge mitgeschrieben und für den Stücktext in großen Teilen übernommen, gerafft oder zugespitzt.
 - Verlauf besprechen, fragen: „Wie soll es weitergehen?“ oder „Was würde Kira jetzt denken?“

3 Handlung

Die Rahmenhandlung mußte zum einen so einfach wie möglich sein, um dem Spiel mit den Gedanken genügend Raum zu lassen und zum anderen das Thema umfassen und es würdigen, haben die Kinder sich doch fast ein Jahr damit beschäftigt. Auch sie sollten ihre Gedanken und Erinnerungen als einen Schatz begreifen, als ein unendliches Guthaben; aus dem sie jederzeit die Welt, Trost und Kraft „hervorziehen“ können. In Absprache mit der Gruppe ist folgende Rahmengeschichte entstanden:

Hinter den Augen

4 Bilder

Kira, 9 Jahre, ist mit ihren Eltern umgezogen in das Haus ihres verstorbenen Großvaters. An einem der ersten Abende entdeckt sie den Dachboden und findet dort alte Tagebücher ihres Opas. Sie nimmt eins der vergilbten Hefte mit und liest am nächsten Tag in der Schule heimlich darin. Die philosophischen Gedankengänge ihres Opas bringen ihre Gedanken in Bewegung, faszinieren sie so, daß es zu einigen Problemen im Unterricht führt.

Auf dem Nachhauseweg macht sie die Freundinnen neugierig: Sie wollen auch auf den Dachboden. Doch nur Lena kann nachmittags zu Kira kommen, Ayca muß packen. Ihre Familie geht zurück in die Türkei. Sie hat bisher nicht gewußt, wie sie es ihren Freundinnen sagen soll. Kira und Lena sind traurig.

Nachmittags finden sie Liebesbriefe von Kiras Großvater an seine Braut in Amerika. Davin bedauert er, daß sie soweit voneinander getrennt sind, findet aber Trost darin, daß er alle schönen Erinnerungen an sie in seinem Kopf bewahrt weiß. Kira und Lena erkennen, daß es ihnen mit Ayca ähnlich geht und planen ein Abschiedsgeschenk: Ein Buch mit Photos und Gedanken von ihnen, auch eine Art Gedankensammlung.

Die Hauptbühne ist der Kopf, Spielwiese von Kiras Gedanken. Hinten, hinter einer hellen Gardine, die Schleier der jeweiligen Wirklichkeit. Die Hauptbühne dient in anderen Szenen, nur musikalisch und lichttechnisch abgesetzt, auch als Dachboden und Schulweg.

Ein Schwerpunkt der strukturierenden Arbeit war es, die Rahmenhandlung mit den Gedankenteilen zu durchsetzen und die Übergänge fließend zu gestalten. Es sollte nichts gleichzeitig oder so schnell geschehen wie in Wirklichkeit. Selbst dort gibt es oft eine kurze Zwischenzeitspanne: Manchmal handeln wir (oder wir werden „be-“handelt) und finden erst später Zeit, darüber nachzudenken. Manchmal denken wir erst und handeln danach.

Das erste geschieht mit Kira, wenn sie auf dem Nachhauseweg (Hauptbühne) erfährt, daß ihre Freundin weggeht. Kira geht langsam ab (nach Hause). Währenddessen kommen die Gedankenkinder auf die Bühne, das Licht wechselt und die Bühne ist wieder Kiras Kopf:

Trauergedanken

(kommen einzeln von hinten auf den Knien gerutscht)

DEBORAH: Dann müssen wir immer allein zur Schule gehen

BRITTA: Was sollen wir ohne sie spielen

DAMLA: Ohne sie ist es ganz langweilig

FRAUKE: Es ist gemein, daß sie weggehen muß

JOHANNES: Mit ihr war es immer so lustig

NINO: Dann kann ich nicht mehr mit ihr in die Stadt gehen

KINGA: Ich werde ihr Lachen vermissen (frieren ein, sobald Mutter spricht):

7. Szene: Beim Mittagessen

Mutter: Du siehst so traurig aus, Kira, hast du was?

Kira: Ayca muß zurück in die Türkei.

Mutter: Ach, du hast doch so viele nette Freundinnen!

Kira: Aber die sind eben nicht Ayca.

Mutter: Ach komm, nun mach nicht so ein Gesicht. Es hilft Ayca auch nicht, wenn du so traurig bist.

Kira: Mhm.

Verdrängergedanke

DAMLA richtet sich auf als Verdrängergedanke: Ich will nicht mehr traurig sein, Trauergedanken bewegen sich wieder und werden von ihr weggedrängt, richten sich aber wieder auf. Schließlich steht Mittaggedanke JOHANNES auf, stampft mit dem Fuß auf (angeekelt): Die Kartoffeln sind kalt.

Nach dem dritten Mal spricht Kira: Die Kartoffeln sind kalt, Mama, die schmecken eklig!

Mutter: Hast du wenigstens den Rest aufgegessen?

Kira: Ja.

Mutter: Dann räum es in die Spüle. Dein Vater ist heute dran mit abwaschen. Und dann geh ich an meinen Schreibtisch und du an deinen, Hausaufgaben machen!

Kira: Ja, ja! (Ausschnitt aus „Hinter den Augen“, 1998)

Daß Kira Mittag ißt, sieht man nur hinter dem Gardinenvorhang. Während dort die Haupthandlung spielt, verharren die Gedankenkinder vorne still.

5 Nachgedanken

Die theaterpädagogische Arbeit hat durch den hohen Anteil authentischer Texte und Ideen sehr gewonnen. Die Kinder erkennen ihre philosophischen Ideen und improvisierten Szenen im Stück wieder und identifizieren sich damit. Es ist am Ende ihr Stück, ihre aktiv-kreative Auseinandersetzung mit der Welt, in der sie leben. Dieser Pro-



auf der Bühne v.l.n.r.: 7 Gedankenkinder, Mutter, Kira, Lena, Ayca, Lehrerin

zeß ist für viele ein großer Entwicklungsschritt und wirkt fördernd auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Vom Publikum wurde das Stück sehr gut angenommen. An einigen Terminen für Schulklassen war hinterher noch ein Gedankenspiel aufgebaut, das Gespräche zum Thema anregte.

Ab der sechsten Aufführung wurden die Kinder unkonzentrierter. Immer die gleiche Welt aus sich hervorzuziehen ist anstrengend, auf die Dauer langweilig und nicht besonders authentisch. Die Kinder beschäftigte schon die Frage nach der nächsten Welt, dem nächsten Stück.

6 Literatur

- Canetti, E.: Nachträge aus Hampstead. Aufzeichnungen. München 1994
 Freese, H.-L.: Kinder sind Philosophen. Weinheim 1989
 Schreier, H.: Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche, 1993

Ein Video vom Stück ist gegen einen Unkostenbeitrag bei der Verfasserin erhältlich.

Anschrift der Verfasserin:
 Fachhochschule Osnabrück
 Standort Lingen
 Am Wall Süd 16
 49808 Lingen

„Kunst als Dienerin der Didaktik“ Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Jutta Seifert

... die Chance, sich selbst in fremden Kleidern zu entdecken und zu behaupten, in fremden Federn sich zu entfalten, im Ausländischen das zu werden, was man ist.¹

In diesem Beitrag möchte ich einige Erfahrungen schildern, die ich seit 1994 als Leiterin von Seminaren zum Thema „Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht Deutsch“ im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld gemacht habe.

Diesen Veranstaltungen lag die Idee zugrunde, durch die Arbeit mit den Grundelementen des Theaterspielens – Körperausdruck, Stimmarbeit, Improvisation und Zusammenspiel – ein Gerüst zu entwickeln, mit dessen Hilfe in der Fremdsprache Denken und Fühlen, Verbales und Nonverbales miteinander verbunden werden können. Neben dem kognitiven wird auch das emotionale, psychomotorische und kreative Potential der Lerner genutzt – und so der Fremdspracherwerb erleichtert.

Wenn man einmal davon ausgeht, daß das ästhetische Empfinden des Menschen den Kanal für affektive Eindrücke darstellt und daher von großer Bedeutung für das Verstehen elementarer und universaler (Kommunikations-)Prozesse ist, dann schafft die musisch-sinnliche Erfahrung des theaterspielenden Menschen die Voraussetzung für das fruchtbare Zustandekommen sozialer und kognitiver, intrinsisch motivierter Lernprozesse. Die durch den Erwerb einer Fremdsprache vorübergehend in Frage gestellte Identität des Lernenden kann sich im Erleben der ureigenen schöpferischen Kraft wiederum jener Form nähern, die zu erlangen notwendig ist, wenn Sprachaneignung zugleich auch Kulturaneignung sein soll.

Das Bestreben, Gesprächsstrategien und Sprachhandlungsmuster, wie sie in der Muttersprache erfahren und ausgeübt werden, auch auf die Fremdsprache übertragen zu können, ist nicht neu. Spiel und Theaterspiel bilden nicht erst durch den Boom der interaktionspädagogisch geprägten 70er Jahre ein Mittel zur Umsetzung dieses Lernziels. Schon um 1872 entwickelte der neuphilologische Didaktiker François Gouin² seine innovativen Gedanken zur fremdsprachlichen Unterweisung aus den Strukturen des Spiels. In der Forderung Wilhelm Viëtors (1882)³, den Fremdsprachenlerner zu einem Sprachhandelnden auszubilden, spiegeln sich kommunikationstheoretische und pragmlinguistische Überlegungen, wie sie in der

Fachdiskussion verstärkt in den ausgehenden 60er Jahren wieder auftauchen. Dabei spielen die Erkenntnisse der Hirnforschung über die spezifischen Funktionen der beiden Großhirnhälften und ihr Zusammenwirken bei der Entwicklung von Konzeptionen alternativer und holistischer Methoden eine entscheidende Rolle.

Theater, wie wir es heute begreifen, gibt vor, Handlung zu sein, ist nicht Handlung selbst. Es ist daher nur in diesem eingeschränkten Sinn als Abbild der Wirklichkeit zu verstehen; etwa so, wie das sprachliche Zeichen an sich nicht das Bedeutete widerspiegelt, sondern nur aufgrund von Konventionen Ausdruck und Inhalt miteinander verbunden werden. Diese Konventionalität ermöglicht es uns, miteinander zu kommunizieren, entsprechend dem Als-Ob-Modus der Zuschauer-Schauspieler-Relation. Durch diese enge Verwandtschaft zwischen dem Zeichensystem Theater als Kommunikationsform und der (alltäglichen) Sprachhandlung als lokutiver, illokutiver und perlokutiver Sprechakt versuche ich zu zeigen, daß sich das Theater durchaus mit der Realität eines Fremdsprachenlerner in Verbindung bringen läßt.

Die Situation Unterricht ist an sich schon eine Als-Ob-Situation, ein Probehandeln für die Realität. Im Spannungsfeld zwischen der zu vermeidenden Infantilisierung des (erwachsenen) Lerner und dem Ziel, den Fremdsprachenunterricht möglichst natürlich und spielerisch, aber auch realitätsnah zu gestalten, stellt der schützende fiktive Kontext des Theaters einen äußerst günstigen Rahmen dar, in dem eine Annäherung dieser Pole stattfinden kann. Die Grundlagen des Theaters bilden hier die Basis für eine Konzeption, die die sprachlichen, kulturellen und sozialen Aspekte der Kommunikation ganzheitlich vermitteln will: durch die Lehre vom Körperausdruck den sprachlichen Ausdruck erkennen, verstehen und selbst verkörpern lernen. So kann auch der scheinbare Widerspruch, natürliche Sprechansätze und realitätsnahe Handlungszusammenhänge ausgerechnet durch die Einführung einer weiteren Als-Ob-Ebene initiieren zu wollen, aufgelöst werden.

Durch das Spektrum der Fertigkeiten und Kompetenzen, die mit Hilfe theatraler Übungsformen erlernt werden können, soll bei dem Lerner ein Bewußtsein für die Elemente seiner eigenen kul-

„Kunst als Dienerin der Didaktik“

turspezifischen Kommunikationsmittel geweckt werden, um ihn dadurch für die Körpersprache und Ausdrucksformen seiner Kommunikationspartner zu sensibilisieren. Die Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit zu einem ständigen Oszillieren zwischen Beobachtung und Nachahmung, zwischen Empathie und Distanz.

Wer Sprache nicht nur als Teil, sondern als Ausdruck einer Kultur versteht, gelangt schnell zu dem Ergebnis, den Fremdsprachenunterricht zu einem Kulturkundeunterricht zu erweitern. In einer dem holistischen Prinzip folgenden fremdsprachendidaktischen Vorgehensweise muß Sprache außerdem auch in ihrer sozialen Dimension erfaßt werden und dem Lerner einen persönlichen Zugang, eine aktive und affektive Beteiligung ermöglichen. Sprachaneignung wird so zur Weltaneignung. Selbsterfahrung und Fremdverstehen müssen in einen produktiven Zusammenhang gebracht werden, um kulturelle Prozesse und Phänomene in den Sprachunterricht einzubetten.

Den Seminaren zur „Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht Deutsch“ lag der Gedanke zugrunde, bei den Lernern die Lust und den Mut zur Beobachtung und Nachahmung zu wecken und sich auf spielerische Weise die Fähigkeit zu einem adäquaten Gebrauch non- und paraverbalen, kinesischer und proxemischer Verhaltensweisen in der Fremdsprache anzueignen, und sie mit dem verbalen Ausdruck zu verbinden. Außerdem sollten diese Veranstaltungen eine Brücke darstellen zwischen der an den Universitäten meist nur theoretisch geführten Diskussion holistischer Methoden und einer ganzheitlichen Lehrpraxis. So richteten sich diese Seminare an Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache, die motiviert waren, diese Konzeption an sich selbst auszuprobieren und sie anschließend auf der didaktischen Metaebene zu reflektieren und zu kritisieren. Viele der Teilnehmer hatten bislang selbst keine praktischen Theatererfahrungen gemacht, einige hatten Unterrichtserfahrung, außer Rollenspielen jedoch keine Formen komplexer szenischer Arbeit eingesetzt. Das Bedürfnis, neue, kreative und kommunikative Unterrichtsformen bzw. Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen, aber auch der Wunsch nach „Tricks“, um den Unterricht lockerer zu gestalten, schien groß. Der Wunsch nach Abbau von Hemmungen wurde von den Studierenden sowohl als Unterrichtsziel, als auch auf sie selbst bezogen formuliert.

Das Gewicht lag zunächst auf der Bewußtmachung nonverbaler Kommunikationsmittel durch

pantomimische Übungen und Spiele, Statuentheater und den Einsatz von Neutralmasken. Paraverbale Ausdrucksmittel wie Intonation und Prosodie wurden durch Dialogfragmente erarbeitet, wobei unpassende „falsche“ Betonung bisweilen eine beträchtliche Inkongruenz zwischen sprachlichem Inhalt und dem Gemeinten zur Folge hatte: die irritierten Zuschauer mußten aufgeklärt werden, was schließlich zu einer angeregten (und somit intrinsisch motivierten) Auseinandersetzung mit dem Thema Satzbetonung führte.

Schließlich wurde auf der verbalen Ebene der Sprache experimentiert und durch freie Improvisationen wurden kurze Szenen entwickelt. Diese konnten einmalig bleiben oder durch eine gemeinsame Auswertung als Stoff- und Ideensammlung zur Arbeitsgrundlage für weitere Prozesse dienen. Kleine Vorstellungen vor den anderen Mitspielern trainierten das Selbstbewußtsein, motivierten, zu einem strukturierten Ergebnis zu kommen, und halfen, die eigene Sichtweise durch den objektivierenden Blick der Betrachter zu hinterfragen.

Der Einsatz literarischer Vorlagen hat den Vorteil, die Neugier und Phantasie der Lerner zu wecken, da die Entwicklung von Dialogen oder gar von zusammenhängenden darstellbaren Handlungssträngen den Teilnehmern selbst überlassen bleibt, (im Gegensatz dazu steht die Inszenierung eines Dramas, was hauptsächlich mit sturem Auswendiglernen assoziiert wird). Gleichzeitig transportieren sie landeskundliches Wissen, bieten Einblicke in kulturspezifische Phänomene und führen an den ästhetischen Gebrauch der deutschen Sprache heran. Die szenische Umsetzung erfordert schließlich eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text. In Anlehnung an die Konzeption von Schewe/Wilms⁴, die den Roman „Sansibar oder der letzte Grund“ von Alfred Andersch von 1957 für den dramapädagogischen Einsatz im Fremdsprachenunterricht didaktisiert haben, bearbeitete ich Peter Härtlings Erzählung „Nachgetragene Liebe“ (1980), die als Grundlage für die Arbeit in einem der Seminare verwendet wurde. Auf diese Weise sollte eine literarische Vorlage szenisch interpretiert und erlebt werden und zugleich sollten historische Hintergründe des Geschehens im Roman als Teil der deutschen Geschichte vermittelt werden. Waldmanns⁵ Konzeption der Umformung einer Erzählung in ein Drama gab wichtige Impulse für die Arbeit an Peter Weiss' „Abschied von den Eltern“ (1961): Die Aufgabe der Lerner bestand darin, die Figuren und Charaktere als Rollenfiguren zu entwickeln (evt. mit Hilfe einer Rollenbiografie), ihre Motive, Ziele und eventuel-

„Kunst als Dienerin der Didaktik“

len Konflikte herauszuarbeiten und ihre Beziehungen untereinander zu klären.

In diesem Studiengang ist der Anteil der ausländischen Studierenden recht hoch, nicht selten waren mehr als die Hälfte der Teilnehmer dieser Seminare ausländische Studierende. Aus dieser Tatsache entstand schließlich 1998 die Idee, dieses Seminar einmal anders zu gestalten und nicht, wie üblich, theaterpraktische Übungen mit didaktischen Reflektionen zu verbinden, sondern das Potential der unterschiedlichen Kulturen in Form des Theaterprojektes „Wasserwelten“ mit abschließender öffentlicher Aufführung zusammenzuführen. In diesem Projekt lieferten die persönlichen Erfahrungen und die kulturell bedingte unterschiedliche Wahrnehmung von Wasser das Material für die gemeinsame szenische Arbeit. Hier wurde verstärkt mit Phantasieeisen und Brainstorming-Methoden gearbeitet. In wenigen Fällen diente die Vorlage eines Textes oder eines Gedichtes als Impuls für die Entwicklung eigener Ideen. Die Szenecollage, die am Ende des Seminars Stoff für ein 40minütiges Programm bot, bestand aus Elementen des Rollenspiels, des Tanztheaters, der Pantomime und des Texttheaters.

Die Warming up-Übungen fanden in allen Seminaren nicht zuletzt als Ausgleich zum sitzgewohnten Studentenleben großen Anklang. Einige der Experimente zu nonverbaler Kommunikation schienen zu irritieren, da der unmittelbare Zusammenhang zur didaktischen Anwendung schwer herzustellen war. Sie waren in erster Linie zur Selbstreflexion und -sensibilisierung gedacht. Als sehr positiv wurde die Idee beurteilt, auf diese Weise mit Literatur zu arbeiten. Die schrittweise Heranführung an den Text erzeugte Spannung. Allerdings wurde hier auch die Frage gestellt, ob es unbedingt sinnvoll sei, geschichtliche Hintergründe mit spielerischen Zielen zu verbinden. („Ein Krimi hätte vielleicht mehr Spaß gemacht.“) Die Konzeption wurde im allgemeinen zwar für übertragbar gehalten, der Härtling-Text wurde jedoch sprachlich teilweise als zu schwierig empfunden. In diesem Zusammenhang tauchte auch die Frage nach einer grammatischen Einordnung der Spiele/Theaterübungen auf, und inwieweit theaterpädagogische Verfahren zur Erfüllung grammatischer Lernziele nutzbar gemacht werden können. Hier muß noch einmal betont werden, daß es sich bei diesem Modell nicht um einzelne und isolierbare Spiele, sondern um einen komplexen Prozeß interaktionalen sprachlichen Lernens handelt. Eindeutige Zuordnungen zu grammatischen Lern-

zielen sind daher nur sehr eingeschränkt möglich und würden außerdem die Zweckfreiheit des Spiels in Frage stellen. Die theaterpädagogischen Verfahren sind vielmehr als eine Erweiterung oder Fortsetzung des längst schon praktizierten Rollenspiels im Unterricht zu verstehen, beinhalten jedoch über die Komponente des sozialen Lernens und der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz hinaus auch den Aspekt der ästhetischen Ausformung.

Um derart komplexe Vorgänge zu initiieren und strukturieren bedarf es jedoch eines Lehrenden, der, neben seiner fachlichen Kompetenz als Fremdsprachenvermittler, über ein Bewußtsein seiner eigenen körperlichen Ausdruckskraft und andere theaterverwandte Fähigkeiten verfügt. Nur die eigene Erfahrung mit dem Körper als „Material“ und dem Theater als Medium kann zu einem verantwortlichen Umgang mit dem psychischen und physischen Erleben des Lerner in dieser (noch) unkonventionellen Lernsituation führen.

Eine Fremdsprache zu lernen – sich anzueignen, sich also zu eigen zu machen – bedeutet nicht, lediglich Wörter und Strukturen zu übertragen, sondern die eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksmuster zu betrachten, zu überprüfen und so die eigene Individualität Stück für Stück zu übertragen und in der Zielsprache neu zu formen. Was liegt da näher, als sich im Fundus der Kunst des Theaters zu bedienen, die sich die – wenn auch illusionäre – Schöpfung von Individuen zur Aufgabe gemacht hat.

Literatur:

- ¹ Bertrand, Yves: „Theaterspiel und Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht“. In: Melenk et al. (Hrsg.): 11. Fremdsprachendidaktikerkongress: Region, Drama, Politik, Spracherwerb. (Ludwigsburger Hochschulschriften 7). Tübingen: Narr, 1987, S. 240.
- ² Gouin, François: *The Art of Teaching an Studying Languages*. (2. Ausg., übersetzt aus dem Französischen). London: G. Philip & Son, 1892.
- ³ Viëtor, Wilhelm: *Der Sprachunterricht muß umkehren*. (1. Veröffentlich. 1882). München: Hueber, 1984.
- ⁴ Scheue, M./Wilms, H.: „Sansibar oder der letzte Grund“. Reihe: *Texte lesen und inszenieren*. München: Kleist Edition Deutsch, 1995.
- ⁵ Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit dem Drama*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hobengehren, 1995.

Anschrift der Verfasserin
Melanchthonstr. 82
33615 Bielefeld

Performance und Lehre

Eine vielstimmige Erinnerung an das Symposium vom 24. bis 26.6.98 in Potsdam

Ute Pinkert

Wenn ich mich gewöhnlich an eine Tagung zurückerinnere, greife ich nach meinem Notizbuch und beginne meine Aufzeichnungen zu studieren. Meistens aber – wenn ich genügend lange warte – gibt es inzwischen eine Publikation, die meine eiligen, manchmal recht leidenschaftlichen Mitschreibversuche vervollständigen, wenn nicht ersetzen kann. Dann ist zitierbar nachzuvollziehen, was Herr X oder Frau Y damals gesagt hat oder besser noch: eigentlich sagen wollte.

Wozu schreibe ich dann überhaupt jedesmal mit, wozu hebe ich Stadtpläne auf, kritzele Gesichter, sinnlose Muster aufs Papier? Ja, wozu trifft man sich eigentlich überhaupt?

Wenn diese Frage auch (trotz Internet und e-mail noch) absurd scheint, fällt eine Antwort dennoch schwer. Sie bezöge sich auf den unmittelbaren Kontakt zu den KollegInnen, den Rezipienten der eigenen wissenschaftlichen Theorie, auf die Beziehungen, die in den Zwischenräumen des Zuhörens und Sprechens entstehen, die Erfahrungen, die sich in der Konfrontation mit anderen Menschen, Räumen und Gedanken herausbilden und oft die Basis sind für veränderte Positionen und Ideen. Das was außer-, inner- oder auch unterhalb der (abdruckbaren) Referate passiert, schreibt sich einzig in die Körper und Köpfe der Anwesenden ein, seine Wirkung ist un-schätzbar und deshalb sollten sich Spiel- und TheaterpädagogInnen, Lehrende einer ästhetischen und sozialen Praxis dafür interessieren – und sich z.B. auf einem Symposium zu diesem Thema treffen ...

Eine Veranstaltung aber, die wie das Potsdamer Symposium genau diese neben den zu vermittelnden Inhalten liegenden Prozesse unter die Lupe nehmen will, das Wie einer Lehre, das in diesem Sinne „Performative“ zum Thema erklärt, muß in einen Widerspruch geraten: Die Konzentration auf die Zwischenräume, ihre Qualifizierung zum eigentlichen Thema transformiert diese und produziert neue Zwischenräume. (Ohne diese kämen wir wohl nicht aus, könnten nichts mehr voneinander unterscheiden und damit auch nichts wahrnehmen. Wie bei Christian Morgensterns „Lattenzaun“ ginge mit dem Verlust der Zwischenräume die Sache selbst verloren.)

Diejenigen, die dabei gewesen sind, haben die Strategien und Dramaturgien erlebt, mit denen versucht wurde, diesen Widerspruch produktiv zu

machen: Inszenierungen, Provokationen, Kontraste, Vermischungen.

Egal wie jede, jeder darauf reagiert hat, die (inneren) Notizbücher zum Potsdamer Symposium sind sicher nicht gerade schmal. Inwieweit es gelingt, Anteile daraus in die jeweiligen Beiträge der Publikation einfließen zu lassen, wird das z.Z. in Vorbereitung befindliche Buch¹ zeigen. Die folgende „unreine“ Mischung aus fremden und eigenen Erinnerungen, Reflexionen sowie Auszügen aus Hanne Seitz' Programmplanung sind als eine Paraphrase dazu zu verstehen. Sie sind ein Bruchteil der Resonanz, der Antwort auf Potsdam, die leider meist im Verborgenen jetzt ihre Arbeit tut.

Donnerstag

„Französische Kirche. ... Angenehm, so im erlesenen Halbkreis zu sitzen, kühl und geschieden von der mittagsheißen, aufgeregten Stadt. Angenehm, dem Klang der Stimmen zu lauschen, den Geist erhoben. Die Augen nur sind Verräter, sie wollen sich einrollen und schlafen, und die schwere Tür erweist sich als unzuverlässiger Hüter gegen den Strom.“ (U.P.)

Nach Hanne Seitz' Eröffnungsvortrag bringt Dietmar Kamper mit Kafka „die Trope zum Sprechen“ und Helmüt Hartwig zusammen mit Rainer Trunk eine „allmähliche Verfertigung der Gedanken“ zur Sprache. ...

„Er setzt sich schweigend neben einen Kassettenrecorder und läßt den auf Band gesprochenen Vortrag ablaufen: Gedanken darüber, inwieweit nicht die herkömmlichen Anforderungen an die universitäre Lehre (klarer Ausdruck, Vermittlung von festen Erkenntnissen) einer zentralen postmodernen Einsicht entgegenstehen: der Vieldeutigkeit der Sprache, und damit des Sinns. Untermalt wird das ganze von einem Videoclip, der zeigt, wie eine Person Gipsabgüsse auf der Treppe vor der Französischen Kirche verteilt. Überraschend drückt der Redner irgendwann die Stoptasten seiner Geräte und verläßt wortlos die Kirche. Als ihm die Zuschauer nach einigem Zögern nach draußen folgen, erblicken sie – neben einem Engel im weißen Hosenanzug – zahlreiche Gipsabgüsse, die plötzlich wirklich auf den Stufen ausgebreitet sind“

(Anja Kühme im Tagespiegel vom 14.7.98)²

Ein durch StudentInnen der Fachhochschule Neubrandenburg begleiteter Stadtgang führt an den üblichen Ort der Lehre: den Hörsaal der Fachhochschule. Dort hält Johannes Beck mit dem Theater der Versammlung eine Lecture zum Thema Ästhetik und Wissenschaft. ...

Performance und Lehre

"Der Zusammenstoß in der Diskussion um den Bremer Beitrag war und bleibt für mich das produktivste Moment der gesamten Konferenz. Plötzlich gab es einen Aggressor! Der störte die sich einschleifende Ordnung. Der widersprach. Der stimmte nicht zu. Genau das!!! sollte Öffnung zur Performance erreichen! Den Störfall provozieren. Plötzlich mußten wir uns verhalten und offenbaren uns dabei... Ich denke, dabei wurde z.T. sehr deutlich, wie groß die Kluft doch ist zwischen der Theorie und der so schwierig zu lebenden Praxis, in der nämlich Mißverständnisse, Störungen, Irrtümer, Fehlanzeigen usw. lauern und auf die wir, als sensibilisierte und ästhetisch geschulte Menschen zu reagieren haben.
(Marie-Luise Lange)

Zum Ausklang findet in der Galerie der Fachhochschule ein von Vertretern der Stadt Potsdam organisierter Empfang statt.

Freitag

Schloß Lindstedt und sein Garten: ... *„italienisch angedeutete Architektur inmitten eines geometrischen und ganz auf das Haus bezogenen Gartens. Baumreihen, Pergolen und Laubgänge verführen zum Verweilen und Wandeln.“*
(Gabriela Naumann)

Zu Beginn setzt das Theater der Versammlung eine „Streßproduktion“ in Szene, an die Heiner Mühlmann mit seinem Beitrag über Kulturgenerierung und Streßmaximierung anschließt. Zum Abschluß des Vormittages reflektiert Martina Lecker am Beispiel einer Touch Screen Installation von Monika Fleischmann über das Verhältnis von Theater, Performance und Medien. Kleine performative Ereignisse begleiten in den Nachmittag.

"Alles ergießt sich in den Garten, das Wetter spielt mit und es sieht aus wie auf einem Bild von Manet. Die StudentInnen vom Team schwitzen gutgelaunt am kalten Buffet, hinterm Haus sitzt einer und putzt schon an den Möhren für die Suppen zum inszenierten Essen. Ich bin aufgeregt, denn die StudentInnen meiner Gruppe beginnen ihre 'Einspielung'. Wo ist mein Platz – am Stehtisch der ProfessorInnen oder bei meinen StudentInnen, die diesen 'spiegeln'? Eine Frau muß dringend telefonieren und ich erkläre ihr den Gebrauch des Dienst-Handys, dankbar für die eindeutige Aufgabe."(U.P.)

Die Münchner Kollegen Ulrich Winko, Hartmut Dedert, Ulrich Müller, Ruth Geiersberger (Philosophie/Medien/Performance/Tanz) warten dann mit einer „multimedialen“ Performance auf.

„unterschiedliche parallel laufende Ebenen – vollstümlicher Gesang, abstrakte Reflexion und subjektive Erzählweise schaffen eine vielschichtige, mehrdeutige 'szenische Installation'. Der erzählende Performer geht ins Publikum, zieht sich aus. Performance als Selbstdarstellung? Das Publikum auf Betriebsausflug?"
(Gabriela Naumann)

Charles Garoian ist sprechend und agierend als Performancekünstler und Hochschullehrer präsent. ...

„Wir wechseln wieder die Positionen: Auf dem Rasen sitzend, blicken wir zu Charles Garoian hinauf, der in mit Wasser gefüllten Beuteln, die an seinen Beinen befestigt sind, im Bogengang des Schlosses entlang 'walkt'. Wunderbar entspannt läßt sich in diese fast meditative Performance einfüllen, selbst wenn ich den dabei gesprochenen, eher klagenden Text nicht vollständig verstehe. Im anschließenden Gespräch mit Garoian mischen sich endlich Theater und Pädagogik, wird das methodische Element von Performance unterstrichen.“
(Gabriela Naumann)

Nachdem Boris Nieslony das „Paradies“ vergegenwärtigt hat, eröffnet Lilli Fischer den Abend. Die Musikperformance von Ekkehard Binas leitet über zum inszenierten Essen, das die Hamburger Kollegen Helmut Oesting und Christoph Riemer (Atelier Vier Winde) gestalten.

„Wie setzt man sich im kurzen Rock – mit noch wenig bekannten Menschen – um ein weißes Stück Stoff auf den abendkühlen Rasen? Wie packt man – hungrig – einen Picknickkorb aus, ohne gierig zu wirken? Mit welchem Messer zerteilt man die köstliche, aber harte Wurst? Wie fotografiert man diese fröhlich schm/watzende Abendgesellschaft – gegen die untergehende Sonne? Wie schneidet man Zwiebeln ohne zu weinen, und vor allem: Wieviel Cherry verträgt eine Suppe?“
(U.P.)

Das inszenierte Essen verführte alle – zu einer Feier der Sinne gemeinsam mit (Gleich)Gesinnnten an diesem wundervollen Ort. Selbst das Organisationsteam wurde vom performativen Bazillus infiziert: ... „Die inszenierte Grütze lockte alle Nochnichtgesättigten in die nächste Lindstedtnische. Die Dämmerung erleichterte den unauffälligen Löffelwurf in die Abwaschwanne. So kam es, daß Jahrbunderte später bei Ausgrabungen irritierte Historiker auf 30 Löffel aus dem 20. Jahrhundert stießen und jahrelang nach einer Erklärung suchten. Ein Künstler inszenierte ein Geschehen vor Ort des Schlosses Lindstedt in Potsdam, wie nur wir wissen, wahrheitsgemäß. Die Wissenschaftler lachten über die unwissenschaftliche Performance und trafen sich zur nächsten Besprechung im Internet.“
(Ulrike Weichelt)

Samstag

Von der Selbsthaftigkeit des Vortages ins Nomadentum: Eine audiovisuelle Stadtführung durch Studierende der Fachhochschule Potsdam geleitet zum Pfingstberg. Die dortige Ruine fordert Christel Weiler, Thomas Martius, Jürgen Fritz zu Sprache und Ereignis heraus.

„Als wir in den verfallenen Innenhof des Belvedere weiterziehen dürfen, verdecken zunächst noch große gespannte Tücher die Sicht auf das Innenleben. Erst nach einem Startschuß geben sie den Blick frei auf das Innere. Eine beeindruckende Kulisse, dazwischen die DarstellerInnen, z.T. wieder auf einer Bank mit dem Rücken zu uns sitzend. In der Mitte ein völlig von Algen und Pflanzen bewachsenes Wasserbecken, in das später der Mann mit dem Schlauchboot steigen, das er durchpaddeln wird. Mit einem großen Plastikgeschloß darf er große Wasserbögen schießen ('rumspritzen'), das alles synchron mit einem Mann (Beamten?), der zunächst eine Flasche Sekt leeren muß, um auch zur richtigen Zeit in das Becken zu pinkeln. Ich muß kichern, die Frau neben mir auch, wir witzeln, als der Mann sich entkleidet, wir seinen Penis, sorglich durch ein Ledergebilde mit Loch gesteckt, entdecken und er nun artig lostrinkt. Eine Frau vor uns stört unser Kichern und Lästern, sie dreht sich um: 'Psch!!!' Worauf sie dann ungeniert ihre Kamera klicken läßt, geräuschvoller Filmwechsel inbegriffen. Für mich entsteht eine 2. Performance. Ich betrachte die Leute im Publikum, ihre Reaktionen, wenn ich Frauen erblicke, müssen wir öfter lachen; mich beschäftigt wie im ersten Teil wieder mein Verhalten zur Performance, meine Reaktionen. Im Theater weiß ich meist, was erlaubt ist und was nicht, hier war ich öfter unsicher. Genau das ist es, alles Absicht, werden jetzt die KennerInnen sagen". (Dagmar Dörger)

Vor dem Gang in den Neuen Garten, der von „verschwindenden“ performativen Ereignissen begleitet wird, ist Hubert Sowa "in absence" zu hören. Im Neuen Garten geleitet die Gruppe DeGater'87 aus Potsdam zwischen Chaos und Beruhigung zum Heiligen See.

„In Gedanken gehen – stolpern, aufsehen, weitergehen. Kraftvolle, minuziöse, widersinnige Bilder liegen am Wegesrand. Bilder, in denen die Natur am Menschen verzweifelt. Menschen verweilen für einen Moment. Betrachten, Flüstern, zeitweise Schweigen. Die Unterbrechung setzt sich wieder in Bewegung, wandert weiter und verflüchtigt sich im Interesse am nächsten. Von Ort zu Ort bleibt weniger Zeit für das assoziierende Schweigen, das Aufeinandertreffen von lebendigen Bildern und präsenten Beobachtern, weniger Raum für das Aufspüren von Gedächtnis zwischen der Zeit. Unterbrochene Kommunikation. In Gedanken gehen – gemeinsam oder einsam? Den Bildern auf dem Weg zum Heiligen See ist es gelungen, den Menschen als Handelnden, den Körper als tätige Kraft zu zeigen, den energetischen Körper als spezifisches Ausdrucksmedium der theatralen Performance. Aber erfordert das nicht auch eine Form für den täti-

gen Zuschauer, um eine Wahrnehmung auf theatraler Ebene zu ermöglichen? Wege von der musealen Rezeption hin zu einer Verantwortung für das Miteinander von Publikum und Darsteller hätten vielleicht der Vereinsamung des Erinnerns und Assoziierens begegnen können. In Gedanken gehen – im Sande verlaufen sie sich, mit den Schritten von einem Ort zum nächsten. Die Suche nach Verbindungen von Station zu Station auf den Zwischenwegen, die Zeit zwischen Bild und Bild läßt mich erneut stolpern. 'Pausengespräche' der wandernden Gruppe werfen meine Gedankengänge immer wieder zurück auf das Alltägliche. Durchwandernde Kommunikation. Soll den Betrachtenden das Sehen über das Hören vergehen? Das Gesehene sich einschleichen in das Gespräch? Ist dies möglich bei einem Ausbleiben des gemeinsamen Verweilens, des Stillstehens der Zeit? (Mira Sack).

Über den Cecilienhof führt der Gang in die Orangerie, wo Gabriele Brandstetter einen Abschlußvortrag hält. Der bis dahin „stille“ Beobachter bringt das Symposium dann zu einem Ende.

Nie sah ich meteranes Azur sich so glücklich in Preußisch Blau mischen! Der Himmel konnte dennoch das Grün der Gärten kaum fassen und die Grenze des Traums mündete so nahtlos in die Wirklichkeit wie diese in das flimmernde Spiel. Wie klein und nichtig da die Frage, ob die Renaissance eine wunderbare Epoche geißelt werden darf – wo das Wunderbare so nah war. Und allüberall Wasser, aus dem das Leben entstieg mit unbändiger Kraft und in dem der schreiende Säugling ungehört ertrank. Wir aber schritten auf schwebenden Wissen entlang an den Gräbern von tausend gefallenen Kriegern, gebettet zur ewigen Ruhe. Ruhten sie? So harmlos schien alles – doch überall lauert der Fallstrick, das Feuer stets näher als das rettende Ufer. Und ich, zum Schauen und Staunen verurteilt, ich fragte mich, woher der wundervolle Schein wohl käme und was er wohl beleuchten wolle. Doch als die Nachtigall zum Speisen lieblich uns geläutet, perlt plaudernd der Abend sanft an mir vorüber. (Roland Matthies)

Ich danke herzlich allen, die mit ihrer Zuarbeit den Artikel in dieser Form ermöglicht haben.

Anmerkungen

¹ Hanne Seitz (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Klartext Verlag Essen 1999

² von mir ins Präsens übertragen

Anschrift der Verfasserin
Danziger Str. 84
10405 Berlin

Doppelgänger oder Warum Authentizität eigentlich unmöglich ist

Hanne Seitz

Zum Begriff Performance

Performance gibt Antwort, und niemand hat eine Frage gestellt. Ja, noch die Antwort verflüchtigt sich im Augenblick ihres Entstehens, um nur erneut eine Antwort herauszustellen. Jedes Feststellen-Wollen gleitet an der Bewegung ab. Die Uneindeutigkeit des Geschehens scheint selbst den Wortgebrauch affiziert zu haben. Tanz-Theater- und Kunstwissenschaften, Linguistik, Geisteswissenschaften, Cultural Studies, Poststrukturalismus, Performance-Art, Medienwissenschaften, auch die Naturwissenschaften - sie alle gebrauchen ihn. Das Theater - und mit ihm auch die anderen Künste - sieht sich einem *Performativierungsschub* (Fischer-Lichte) konfrontiert, der gesellschaftliche Alltag droht im Gegenzug durch Inszenierungs-, Theatralisierungs- und Ästhetisierungstendenzen aus den Fugen zu geraten. Da sich gegenwärtig nicht nur die Dingwelt, sondern auch die immaterielle Welt des Geldverkehrs durch performative Kompetenz behauptet, mag der Schluß naheliegen, daß die Welt nicht nur performativ hergestellt, sondern tatsächlich nichts als Theater, also buchstäblich Schein ist. Solcherart Denunziation wäre zu widersprechen, gäbe es nicht die Vermutung, daß die Fähigkeit zum Falschspiel durchaus bemerkenswert ist. Der unterschiedliche Gebrauch läßt das Wort Performance fast unbrauchbar werden: Mal bezeichnet es eine Handlung, dann eine Theateraufführung, bisweilen eine eigene Kunstgattung; mitunter ist nur die Qualität der Dinge gemeint; mal geht es um das Machen, dann wieder um das Betrachten; mal geht es um eine Repräsentation, dann wieder um eine Präsentation; mal bezeichnet es eine Vorstellung, dann wieder eine Durchführung, dann wieder ein Ergebnis; mal ist es eine Wiederherstellung, dann aber nur die erstmalige, mitunter sogar einmalige Herausstellung; mal ist die Handlung buchstäblich so gemeint, mal meint sie etwas anders. Wenn der Begriff derartige Widersprüche aushält, dann scheint der Vorgang selbst auf paradoxe Weise mit dem jeweiligen Gegenteil des gerade Eingespielten umzugehen. Unzweifelhaft bringen performative Einspielungen das Wahrnehmungs- und Deutungsvermögen des Menschen nicht nur in Bewegung, sondern stellen dieses regelrecht auf den Kopf. Auch wenn der Vorgang des Erzeugens die unterschiedlichen Kon-

texte zu verbinden scheint - irgendwie stimmt alles und nichts.

Die empirische Welt, gegen die wir bislang gestoßen sind, ist zweifelsohne zerfallen. Die Texte sind unglaubwürdig, die Artefakte funktionieren nurmehr als Spiegel. Der Zweifel am Fortschritt ist allgegenwärtig, das aufgeklärte Subjekt sieht seine Projektionen scheitern: Die Welt ist nicht einfach gegeben, sondern geworden - wir stellen sie zudem durch unsere Entwürfe selber her. Dies bedeutet aber: Wenn wir unsere Projektionen ändern, dann wird die Welt auch anders sprechen. Als ob man mit Performance eine Brille gefunden hätte, die - bislang an einen Kontext gebunden (das Theater) - den Blick auch auf andere Bereiche (Sozial- und Sprachverhalten, naturwissenschaftliches Experiment, etc.) schärfen und neue Antworten provozieren könnte. Performance "übt" offenbar andere Einstellungen. Mit ihr scheint sich der Blick weniger auf Phänomene, als auf ein *Verfahren* zu richten. Daß Performance selbst genau dieses Verfahren ist, das sie durch Beobachtung zu fassen sucht - dies macht die Sachlage natürlich nicht einfach.

Zum performativen Verfahren

Der Fall in den Zwischenraum - damals in der Savanne, zwischen den schwindenden Bäumen - hat gewaltige Wirkung. Der Aufprall öffnet Auge und Ohr und Mund (und nicht etwa schlägt die Sprache, vergeht das Hören und Sehen). Die Vermischung der Welt hört auf: Der Tod steht vor Augen und die Welt unter den Greiforganen. Da sie sich als Stütze zum Aufrichten nicht eignen und Empörung gegen die Lage nicht ankommt, werden Kerben in den Sand geschlagen, Steine in die Landschaft gestellt, Spuren auf den eigenen Körper markiert. Und da jener Affe vermutlich auch schon alles andere ist, bedeuten diese Handlungen zunächst nichts und geschehen gleichwohl vor einem Hintergrund. Der *Unterschied, der einen Unterschied macht* (Bateson) hat vermutlich mit der Zeit zu tun. Das menschliche Bewußtsein öffnet sich für die Wirkung der Zeit und will zugleich den Mangel beruhigen, der da heißt, sterblich und von der Fülle der Gegenwart abgetrennt zu sein. Natürlich ist es so nicht gewesen - was ein stark motiviertes Interesse nicht hindert, es als

Doppelgänger oder Warum Authentizität eigentlich unmöglich ist

„Vorzeit-Szenario“ durchzuspielen und dabei Modelle zur Wahrnehmung von Welt herauszustellen. So wird die erste Stellung - vermutlich rücklings und noch ganz ins Zwielficht der Bäume getaucht - wohl Vorbild für alle folgenden sein, die sich Darstellung, später auch Einstellung und Vorstellung nennen werden. Da liegt er und: Er sieht sich liegen. Er ist Akteur und Zuschauer, Erzeuger und Zeuge in einem - die beiden Stellungen sind eine und kommen doch niemals zur Deckung. Die Unmöglichkeit, sich weder innerhalb noch außerhalb zu haben, hindert den Menschen nicht, es zu versuchen und in der Art eines Doppelgängers, seine *exzentrische Positionalität* (Plessner) zu vermitteln. Er beginnt die oszillierende Bewegung ins Spiel zu bringen, handelt mit der Differenz, will wiederholen und kommt nicht umhin, ein anderes der gerade gefundenen Wirklichkeit einzuspielen und so Variation und Wandel zu provozieren. Er baut sich Rahmen und beginnt, was dort erscheint, festzustellen: Er wendet etwa den Ast in eine Krücke und erfindet das Werkzeug; er wendet den Ast in eine Maske, führt die Abständigkeit des Bewußtseins in eine Form über und erfindet das Theater. Der Mensch wendet sein So-Sein in ein Anders-Sein, stellt sich zu sich wie ein anderer - *Nicht-Ich und doch Nicht-Nicht-Ich* (Schechner). Derart aus dem ursprünglichen Kontext gerissen, in Rahmen hin- und hergewendet, schließlich auch angewendet, ist schlußendlich mehr Falschnehmung als Wahrnehmung im Spiel, der Mensch von Anbeginn ein Künstler, der sich Rahmen setzt und allerlei Kunstgriffe übt, die Welt und sich in anderem Licht erscheinen zu lassen.

Doch bevor *Etwas* erscheinen kann und verfügbar wird, muß das Rahmungsverfahren selbst eingespielt sein. Und diesem ist das zeitliche Moment, die Bewegung zur Sichtbarkeit wichtiger als ein konkret Sichtbarwerdendes. Nichts Sagbares oder Brauchbares, sondern ein liminales, nicht zu deutendes, zufälliges Geschehen, das auf der Schwelle zur sichtbaren Welt steht. Das performative Verfahren stellt Rahmen her, zerspielt das dort Erscheinende, spielt sogar mit dem, was sie ausschließen - es spielt seiner eigenen Verwirklichung entgegen und reißt so die Differenz auf, die zu schließen das Anliegen ist. Natürlich muß *etwas* erscheinen oder sichtbar werden, sonst könnten wir nicht davon wissen. Doch sobald dieses „Etwas“ verfügbar zu werden droht, wird es verwandelt - buchstäblich falschgenommen und einer anderen Möglichkeit zugespielt. Wird es am Ende tatsächlich verfügbar, dann bringt solcherart „Feststellung“ auch die uneindeutige, oszillierende Bewegung zum Stillstand und das performative Ver-

fahren verschwindet. Zurück bleiben jene Artefakte (Krücken, Masken, Bilder etc.), die nicht mehr können, als den Blick zurückzugeben und an jenen Moment des Unverfügbaren zu erinnern.

Von der Vorstellung zur Darstellung

Seit jenem Ur-Sprung hat das Wissen um die Differenz auf die Füße und in den Fortschritt getrieben. Die Autonomie, die der Mensch als modernes Subjekt behauptet, gelingt, weil das Austragen der Differenz zuletzt nach Innen verlagert und der Mangel am anderen verortet wird: am Körper, an den Frauen, Kindern, Verrückten - am Fremden. Kulturgeschichte ist eine mehr oder weniger gelungene Zivilisierung des performativen Verfahrens. Die Geschichte der Stillelegungen und Ausschlüsse der Moderne ist bekannt. Das vorläufig letzte Kapitel ist allerdings noch nicht zu Ende geschrieben: Es handelt vom Theater und der Kunst als Ort der Internierung des Performativen - ausgehandelt dann höchstens noch in der inneren Vorstellung.

Der Natur, dem Menschen ist keine Beständigkeit abzuverlangen: Die bröckelnden Fassaden, unsichtbaren Strahlen, revolutionären Bewegungen sprechen nur in einem Namen: Zeit. Und seit den Entdeckungen der Thermodynamik und des Quantensprungs weiß auch die Physik davon zu berichten - im Blick auf Chaos, Zufall und irreversible Prozesse ist ein feststellendes Denken haltlos. Die Brücken sind nicht mehr zu schlagen. Das Denken (und mit ihm der Körper) findet sich entweder in genau jener Leerstelle wieder - hin- und hergerissen zwischen den Möglichkeiten und unfähig zu handeln - oder es kreist in *rasendem Stillstand* (Virilio) über dem Abgrund. Die Verfahren erzeugen ihre eigene Referenz - sie handeln nur

„Jeder ist endlich etwas“

Symposium „Performance und Lehre“, Potsdam 1998



Doppelgänger oder Warum Authentizität eigentlich unmöglich ist



„Gerahmte
Einspielung“
Symposium
„Performance
und Lehre“,
Potsdam 1998

noch vom Handeln. Es bewegt sich alles - ohne Verstand und von Sinnen und doch nicht ohne Sinn. Als ob der Wiederholung in der Wiederholung etwas abzutrotzen wäre.

Allein die Wahrnehmung hat eine Chance, damit umzugehen. Und darum mag nicht verwundern, daß parallel zu dieser gesellschaftlichen Beschleunigung auch die Künste in Bewegung geraten sind. Sie fordern das Auge des Betrachters heraus, das Bild buchstäblich zu ertasten und selbst zusammensetzen. Schon mit dem Punktualismus des Impressionismus, der Geometrie des russischen Konstruktivismus, den Verzerrungen des Kubismus ist der Raum in die Zeit, das Vollendete in das Fragment, die Form in die Bewegung überführt - mit den Surrealisten und Dadaisten, mit Fluxus, Happening und dem Wiener Aktionismus ist schließlich auch der Körper - der erzeugende und bezeugende - in das Geschehen zurückgeholt. In den Performances von Marina Abramovic wird der Künstlerkörper an den Rand seiner Möglichkeiten getrieben; Flatz bietet sich als Teppich oder Zielscheibe an, hängt sich zwischen Stahlplatten, um das neue Jahr einzuleiten; La Fura dels Baus macht selbst vor dem Zuschauer nicht halt. Inzwischen scheinen weniger die Körper, als vielmehr die Wirklichkeit selbst auf dem Spiel zu stehen - wenn etwa Christoph Schlingensiefel die Theaterwand niederreißt, in einen Zirkuszelt oder in die Sozialstation des Hamburger Bahnhof zieht. Und zuletzt und nicht zu übersehen: Die KünstlerInnen arbeiten längst an künstl(er)ischen Wirklichkeiten, solche, die auch - via virtueller Realität - betretbar sind.

Die modernen Künste, die sich der Zeit aussetzen - seien sie bildend, darstellend oder auch explizit performativ - geben nicht vor, etwas anderes zu meinen und setzen doch einen vom Alltag unterscheidbaren Rahmen. Die Grenze zwischen Kunst und Alltag ist verrückt, das Rahmungsverfahren gleichwohl erhalten - doch der Zuschauer selbst ist

aufgefordert, das Geschehen zu deuten und erfährt dabei, daß Bedeutung grundsätzlich eine Interpretation, Wirklichkeit eine Fiktion, Wahrheit eine Konstruktion ist. Das Denken wird zu einem Seiltanz, das sich in jedem Moment auf die veränderten Bedingungen einstellen und zugunsten der Wahrnehmung zurückhalten muß. Die Vorstellungen, die wir uns gemacht haben, werden wieder zu Darstellungen. Die Kunst an der Kunst ist, daß sie das Werden vor Augen führen. Die Kunst an der Performance ist, daß sie in dieses Werden hineinzieht und einen Raum öffnet - Räume im *Dazwischen*. Aisthesis und Poiesis fallen hier nicht mehr auseinander: Der Zuschauer, Betrachter, Rezipient, Zeuge: Endlich ist *er* oder sie *im* Bild - gefragt vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung und Fähigkeit. Natürlich wird auch eine postmoderne Kultur (nicht nur in der Kunst, auch im Alltag, in der Wissenschaft) Bedeutungen und Feststellungen brauchen, doch sie zeigen sich nun vorläufig - Provisorien, die überprüft, mit anderen ausgehandelt und notfalls auch wieder beiseitegelegt werden. Solches Erarbeiten und Aushandeln wird zu üben sein - eine Aufgabe von Ästhetischer Praxis, ja des Bildungsanliegens überhaupt. Sich dem performativen Verfahren auszusetzen, heißt, jenem Hin und Her, jener oszillierenden Position Raum zu geben, die kein Darstellbares kennt und doch nur durch Darstellung kenntlich werden kann. Und wenn es überhaupt so etwas wie Authentizität gibt, dann einzig in diesem Zwischenraum.

Die Verfasserin

Professorin für den Bereich Ästhetische Praxis / Ästhetische Bildung an der FH Potsdam

Anmerkung

Der Artikel ist die gekürzte und leicht veränderte Fassung des Beitrages „Vom Sprung ins Dazwischen oder Schubkraft Zeit - Gedankensplitter zum performativen Verfahren“, erschienen in: H.-W. Nickel (Hg): *Symposium Theatertheorie. LAG-Materialien 39/40*. Berlin 1999. Eine ausführlichere Bearbeitung des Themas findet sich unter dem Titel „Here be Dragons - Zum performativen Verfahren“ in dem von mir herausgegebenen Buch: *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Essen 1999.

Anschrift der Verfasserin
Fachhochschule Potsdam
Friedrich-Ebert-Str. 4
14467 Potsdam

Zur Standortbestimmung von Kulturpädagogik im kommunalen System von Schule, offener Jugendarbeit, Bürgerzentren und anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe

Uwe Schäfer-Remmele

Ein Statement anlässlich einer Podiumsdiskussion mit den drei Beigeordneten für Kultur, Jugendhilfe und Schule am 2.2.99 im Studio DuMont in Köln.

Ich möchte Ihnen zu Beginn, sozusagen zur kulturellen Einstimmung, von einer Wiederbegegnung erzählen, die mir in den vergangenen Wochen widerfahren ist.

Es war 1966/67. Ich war damals 16 Jahre alt, und wie viele Jugendliche zu der Zeit war ich, der Pubertät sei Dank, als Ausdruck meiner Eigenständigkeit engagiert in der damaligen Schüler-APO, nicht besonders gut in der Schule, mit Ausnahme in den Fächern Kunst und Musik, fiel auf durch etliche Fehlzeiten bei gleichzeitiger Teilnahme an Demos und Schulstreiks, in deren Folge ich 1968 auf dem Höhepunkt der offenen Auseinandersetzungen sogar von dieser Schule flog. Ich spielte damals Gitarre, und in vielen der bekannten alten Liedern, den mehr oder weniger sanften Protestsongs, drückten wir uns aus, manche hier im Raum haben bestimmt auch eigene Erinnerungen daran. Natürlich hatte ich auch meine Schwärmerien, und eine davon war Katja Ebstein, die mit den roten, glatten Haaren, den ewig roten Kleidern und den wunderschönen grünen Augen. Wie ich erst in der vergangenen Woche durch Zufall und zu meinem Erstaunen erfuhr, lebte Katja Ebstein etwas vor dieser Zeit in Berlin zusammen mit Rudi Dutschke. Wunder gibt es immer wieder... Nun treffe ich doch am 8. Januar dieses Jahres 1999 bei dem Kölner Großereignis, Willi Millowitschs 90. Geburtstag, auf eben jene Katja Ebstein, immer noch mit roten Haaren und rotem Kleid und grünen Augen, wie sie zu Ehren von Willi und in Erinnerung an jene wilde Zeit das sehr schöne Lied „Sag mir, wo die Blumen sind“ sang, eines unserer damaligen sanften, traurigen Antikriegslieder vom Lagerfeuer, deren Sinn wir sicherlich nur sehr bedingt erfassen konnten.

Ergriffen lauschten die 14 000 Geburtstagsgäste. Welch ein Volkstheater.

Und ich selbst sitze in der vergangenen Woche in eben jenem ehemaligen Wohnhaus von Rudi Dutschke und Katja Ebstein in Berlin, zwei Etagen höher, zusammen mit einem Freund und Kollegen in einer Wohnung, in der die Zeit dreißig Jahre stehen geblieben zu sein scheint, und wir denken nach über Rahmenrichtlinien für die Ausbildungen für Theaterpädagogen, wobei ein Thema der Umgang mit Symbolen ist.

Wenn wir hier heute abend über Kulturpädagogik sprechen, über kulturelle Bildung, dann sprechen wir über Kunst, über Sprache, Literatur, über Theater, die Malerei, die Bildhauerei, das Foto, über Zirkus, die Musik und das Spiel. Wir sprechen über die Kunst als gestalteten Ausdruck, als äußeres Spiegelbild des inneren Strebens nach Formung und Ästhetik.

Wir sprechen vor allem über die Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, sich in kreativen Prozessen mit Kunst auseinanderzusetzen, sich selbst künstlerisch gestaltend zu erleben und in diesem Prozess zu öffnen und zu reifen.

Wir sprechen ebenso von der professionellen Kunst für Kinder, Jugendliche und andere Zielgruppen genauso wie von der Entdeckung der Künstler und Künstlerinnen in uns selbst. Und wir sprechen über die Orte, an denen Kunst für Kinder und Jugendliche erfahrbar ist, den Theatern, den Museen, den Zirkuszelten, den Kinos, den Ateliers, der Straße und den Plätzen. Und wir werden zu sprechen haben über die künstlerische Nachwuchsförderung.

These 1.

Der Umgang mit Symbolen und Kontextmarkierungen zum Verstehen von Leben und Welt ist eines der zentralen Lernaufgaben unserer Zeit.

Zur Standortbestimmung von Kulturpädagogik...

Neben der unmittelbaren Erfahrung von Welt durch Essen oder Trinken, also der sinnlichen und unmittelbaren Befriedigung von Grundbedürfnissen, erfährt der Mensch die Welt im wesentlichen über Symbole. Uns fehlt der Sinn, z.B. ein Hochhaus, ein Auto, einen Baum, eine Ratssitzung, eine Straßenbahnfahrt unmittelbar zu erfahren. Wir erfahren diese alltäglichen Dinge nur in der Übersetzung durch Symbole, die uns eine sinnliche Assoziation ermöglichen. Fehlen uns diese Assoziationen, berühren uns diese Dinge nicht, wir können damit nichts anfangen, sie sagen uns nichts.

Die Welt ist nicht nur erheblich komplexer geworden, sondern die Symbole sind uneindeutiger geworden. Uns wird allerdings suggeriert, sie sei transparenter geworden durch den Einsatz der globalen Kommunikationsmöglichkeiten. Allein die sprunghafte Zunahme an Weltbevölkerung läßt die kommunikativen Probleme nicht linear, sondern potenziert anwachsen.

Die Virtualität, das Scheinbare und die Simulation bestimmen zunehmend unseren Alltag und wird im Verständnis immer positiver besetzt. Sie ersetzt zunehmend die Realerfahrung und wird als neue Realität akzeptiert.

Galt früher das Scheinbare, das Mehr-Schein-als-Sein, tatsächlich als unecht und damit als unseriös, als Scharlatanerie, wird heutzutage die Kunst des Virtuellen ganz besonders geübt. Je perfekter die Illusion, desto besser ist der Kick, das Event.

Um dies zu erreichen, wird in erheblichem Maß mit sinnlich besetzten Symbolen gearbeitet, die immer perfekter dem Menschen die möglichst vollständige Illusion eines Seins vermitteln, das in Wirklichkeit nicht oder zumindest nicht so existiert.

Die Entschlüsselung wird immer komplizierter und komplexer.

Treffendes und scheinbar lebendiges Beispiel dafür ist sicherlich das Tamagotschi.

These 2.

Der Kunst als wesentlicher Teil von Kultur, von kulturellem Lernen, kommt dort eine große Rolle zu, wo sie Welt, Leben, über Symbole verdichtet, erfahrbar macht und gleichzeitig wieder entschlüsselt, also ein neues, tieferes bzw. unmittelbareres Verstehen von sich selbst in der Welt, im Leben ermöglicht.

Eine besondere Bedeutung bekommt in diesem Zusammenhang das Erkennen von Markierungen, durch die der jeweilige Kontext erkennbar und entschlüsselbar wird.

Der Mord auf der Bühne, mit oder ohne Theaterblut, der Mord im Fernsehfilm und der Mord in den Nachrichten unterscheiden sich in der individuellen Erfahrung nicht durch die Darstellungen an sich, die in allen Fällen nach höchstmöglicher Echtheit streben, sondern in der Markierung des Kontextes. Dadurch und nur dadurch bekommt der Mord in den Nachrichten eine andere individuelle Bedeutung.

Kinder verfügen erst einmal nicht über die Fähigkeiten, diese Kontextmarkierungen zu entschlüsseln und bekommen große Angst, wenn ihr Held, wenn ihr Lieblingssperd im Film oder auf der Bühne stirbt. Und uns Erwachsenen geht es manchmal immer noch so, wenn es uns nicht gelingt, die Illusion als Illusion zu entschlüsseln. Wir leiden mit, z.T. noch nach Jahren, wenn wir Lebensdramen wie Dr. Schiwago oder die Titanic sehen. Im Unterschied zu den Kindern haben wir es gelernt, in diesem Mitleiden auch noch einen Genuss, eine Qualität zu sehen.

Hier komme ich wieder auf Karja Ebstein und besonders auf ihr Lied zurück, das ja einen hohen Symbolwert hat für diejenigen, für die es Ausdruck einer Lebenszeit und eines Lebensgefühls ist, und das nun in einem ganz anderen Kontext dargeboten wird. Bei gleichem Symbol ändert sich die Information und deren Verarbeitung.

Die Kenntnis von künstlerischen Gestaltungsmöglichkeiten bietet dem Menschen in sehr hohem Maß, in dieser Welt Spuren zu hinterlassen. Jede Gestaltung bekommt, wenn sie nur einigermaßen gut gemacht ist, ihren mehr oder weniger öffentlichen Beifall und ihre Anerkennung. Dieses für das Selbstbewußtsein eines Menschen sehr förderliche Phänomen ist in keiner anderen zu unserem Kulturkreis gehörenden Disziplin so ausgeprägt wie in der künstlerischen Darbietung. Allenfalls noch im Sport, bei dem es allerdings schon immanent angelegt Sieger und Verlierer gibt.

Kindern wird dieser Beifall – leider – auch gegeben, selbst wenn die Darbietung alles andere als gut ist, der Rückenstärkung wird der Vorrang gegeben gegenüber der Qualität. Dabei können Kinder durchaus kindgemäß künstlerisch gestalten, d.h. sich ausdrücken und für die Zuschauer, Zuhörer auch mit kindgemäßen Mitteln überzeugende Symbole zeigen.

Sicherlich entzieht sich das Kunstprodukt selbst einer Notenbewertung, wie sie in den Schulen ausgeübt wird. Deshalb muß gerade dort, wo Kin-

Zur Standortbestimmung von Kulturpädagogik...

der und Jugendliche sich in einem künstlerischen Entwicklungs- und Reifeprozess befinden, positiv-kritisches Schauen gelernt werden.

Ein Mensch, der seit der Kindheit derart unterstützt wird, der lernt, sich so mitzuteilen, der lernt, zu entschlüsseln und zu verstehen und dementsprechend eine Stärkung von Selbstbewußtsein erfährt, wird es, so kann man annehmen, leichter im Leben haben, wird verantwortlicher mit sich und der Welt umgehen können. Er wird die Welt nicht mehr eindimensional, die Problemzusammenhänge nicht monokausal sehen, sondern vielschichtig, und wird dementsprechend auch kreativere Lösungen angehen können.

These 3.

Kulturelle Bildung ist demnach ein Kapital, das umwandelbar ist in ökonomisches und soziales Kapital für den Menschen selbst und auch damit natürlich für seine Umgebung. (Vgl. auch Müller-Rolli: Kulturpädagogik heute. Weinheim/München, Juventa 1988.)

Kulturelle Bildung ist also eine Investition mit Langzeitwirkung, die nur, ich betone nur, positive Auswirkungen haben kann.

Vor einigen Tagen wurde veröffentlicht, daß die Schüler in NRW diejenigen mit dem geringsten Basiswissen/Allgemeinwissen von allen Bundesländern sind, daß ihre Bildung auf dem bundesweit niedrigsten Niveau ist. Es ist jedoch ein Irrtum zu glauben, daß man dies nur durch noch mehr Lernen von Mathematik etc. wieder beheben könne, auch wenn die offiziellen Reaktionen in diese Richtung gehen. Die Wirtschaft, die ja auch von den cleveren und gut ausgebildeten Menschen lebt, zeigt uns, daß sie insbesondere Wert auf Kreativitätsschulung legt, auf einen spielerischen Umgang mit Symbolen und Kontextmarkierungen, um zu besseren Lösungen von beschriebenen Problemen zu gelangen.

Kunst- und Musikunterricht gehören seit langem zu den Standardfächern in den Schulen, an denen immer dann gekratzt wird, wenn die Gesamtleistungen sinken bzw. das Geld knapp wird. Erfreulich ist daher der Entschluß vieler Bundesländer, das Fach Darstellendes Spiel/Theaterpädagogik als drittes künstlerisches Fach einzuführen, zuletzt in Hessen. Einzig in NRW, dem sogenannten Bildungsschlußlicht, ist davon überhaupt keine Rede.

These 4

Kulturpädagogik, kulturelle Bildung bietet der Pädagogik durch die kind- bzw. jugendgemäße Auseinandersetzung mit Kunst einen Lerninhalt an, der für die kulturelle Entwicklung eines Menschen und damit der Gesellschaft lebensnotwendig ist. Kulturpädagogik gehört daher in allen Facetten in die Schulen, in die offene Jugendarbeit und die Bürgerzentren und in das öffentliche Leben.

Kulturpädagogik ist so verstanden nicht etwa der kreativere Teil von Sozialpädagogik oder Schulpädagogik. Diese Haltung würde die Profession und Bedeutung der dort verdienstvoll tätigen Pädagogen ungerechtfertigt herabsetzen.

Deshalb ist es richtig, daß sich kulturpädagogische Facheinrichtungen bilden, die die Quelle ihres Denkens und Handelns in der Kunst haben, die einen eigenständigen hohen Kunstanspruch haben. Diesen Kunstanspruch in zielgruppengemäße pädagogische Prozesse umzusetzen und der Pädagogik in Praxis und Lehre bereitzustellen, ist deren Hauptaufgabe und Beruf.

Kulturpädagogik, kulturelle Bildung ist deshalb eine kommunale Querschnittsaufgabe, die sich nicht einordnen läßt in die herkömmlichen Zuständigkeiten von Schule, Jugendarbeit oder Kultur mit den dazugehörigen Verwaltungsstellen. Auch die Wirtschaft muß ihren Teil dazu beitragen als Investition in ihre zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Nicht nur vor dem Hintergrund magerer Kassen muß diese Querschnittsaufgabe gemeinsam und Budget-übergreifend diskutiert, organisiert und finanziert werden.

Anschrift des Verfassers

TPZ Köln
Geuterstr. 23
50672 Köln

Das Theater der Welt findet im Kleinen statt

Das Theater der Welt findet im Kleinen statt.**Zum Festival "Theater der Welt" 1999 in Berlin.**

Marianne Streisand

Vom 18. Juni bis 4. Juli 99 sah man in Berlin Theater aus aller Welt beim Festival "Theater der Welt", das zum neunten Mal in Deutschland stattfand und wohl das interessanteste der verschiedenen Theatertreffen hierzulande darstellt. Zum Motto hatten die Veranstalterinnen Nele Hertling und Maria Schwaegermann das auf den Weltmeeren übliche Winkeralphabet gewählt. Überall in der Stadt blickten einem Plakate mit Fahnen schwenkenden Matrosen entgegen. Man wollte – so die Veranstalterinnen – Zeichen, Signale aussenden in alle Welt und nicht weniger solche empfangen. Und man wollte eine "überfallartige, verblüffende ‚Theatralisierung einer Stadt‘" inszenieren – wie es (zumindest in Ivan Nagels Erinnerung) beim ersten Festival dieser Art 1979 in Hamburg geschehen sein soll.¹ Das Theatralisierungsvorhaben der Hauptstadt gelang weniger; Berlin ist relativ resistent gegen Versuche solcher Art. Hier findet zuviel Alltagstheater ohnehin jeden Tag statt. Als es beispielsweise am Montag nach Festivalende an einem 33-Grad-Tag endlich gewitterte und regnete, klatschen die Fahrgäste in der U-Bahnlinie 2 – da wo sie überirdisch fährt – tatsächlich Beifall. Das sagt etwas über den Grad alltäglicher "Theatralisierung" dieser Stadt aus.

Signale und Zeichen aber wurden gesetzt, die Anlaß geben zum Nachdenken – auch und insbesondere für die theaterpädagogischen Zusammenhänge der "Korrespondenzen". Von Gardinize in Ostpolen bis New York, von Buenos Aires bis zur Elfenbeinküste waren hauptsächlich die kleineren Theatertruppen eingeladen und angereist. Die, die nicht die Staatstheater bespielen, die nicht oder kaum subventioniert sind und dennoch (oder gerade deshalb?) gutes bis sehr gutes Theater machen – von einigem Kitsch, den es auch zu sehen gab, abgesehen. Doch nicht nur ob der kleinen Theatertruppen kann man feststellen, daß das interessante "Theater der Welt" zur Zeit im Kleinen stattfindet. Denn diesen Trend gab es in Berlin zu beobachten, der eventuell nicht nur für solch ein Festival (dessen Auswahl notgedrungen zufällig ist) bestimmend sein mag. Die aufregenden Aufführungen in Berlin waren nicht in erster Linie die der großen Altmeister des internationalen Theaters wie etwa Roger Planchons "Théâtre National Populaire" mit Molières "Der Geizige".

Das war gut gemachtes Theater in einem schönen Bühnenbild, aber es wirkte doch irgendwie museal. Spannend war nicht zuerst, was in den großen Häusern oder gigantischen Freiluftspielstätten gezeigt wurde, spannend waren die "kleinformatigen" Aufführungen.

Die Veranstalterinnen hatten im Vorfeld erklärt, daß ihrer Meinung nach ein neuer Entwicklungszug des internationalen und transnationalen Theaters darin läge, daß die Sprache, das gesprochene Wort auf dem Theater wieder zu neuem Recht gelangt sei.² Verglichen mit dem bis dato favorisierten Bildertheater etwa eines Robert Wilson, in dem Text und Wort zu einer gleichberechtigten, wenn nicht untergeordneten Größe neben anderen geworden war, ist diese Beobachtung wichtig. Auch wenn sie nicht für alle Inszenierungen zutraf.

Der zweite Trend beim "Theater der Welt" war der deutlich zu registrierende Zug hin zu den minimierten Aufführungsstätten, den intimen Kommunikationszusammenhängen zwischen Schauspielern und Zuschauern, dem kleinen Kreis von Darstellern und den kleinen Themen. Drei Beispiele dafür.

In einem ausgedienten Kornspeicher an der Spree nahe der Oberbaumbrücke, der früher zum Grenzgebiet zwischen Ost- und Westberlin gehörte, leer stand und verfiel, spielte das "Teatro de los Sentidos" ("Theater der Sinne") des kolumbianischen Regisseurs und Anthropologen Enrique Vargas erstmals in Deutschland.

Wobei sowohl die Begriffe "Theater" als auch "spielte" schon fraglich zu benutzen sind. Man "sah" oder "spielte" kein "Theater"; sondern jeder Zuschauer produzierte die "Vorstellung" selbst – und zwar "Vorstellung" im assoziativen wie im theatralen Sinne. Intentional ganz ähnlich gerichtet wie wir es in theaterpädagogischen Übungen und Spielen zur Sensibilisierung und Schärfung aller fünf Sinne betreiben, wurde hier eine individuelle "Schulung" der Sinne mit jedem einzelnen Besucher durchgeführt. Für das, was unser täglich Brot in Kursen und Übungen ist, war bei "Oraculos" – so hieß die Produktion – eine ästhetische Form gefunden worden. "Oraculos" war ein Labyrinth der Düfte und Geräusche, der Berührungen und

Das Theater der Welt findet im Kleinen statt

Materialien, des Dunkels und des Lichts, durch das in jeweils 8-Minuten-Abständen ein Besucher allein geschickt wurde. An Anfang sollte man sich eine Frage überlegen, die für einen selbst zur Zeit wichtig war. Dann Schuhe und Stümpfe ausziehen und sich barfuß auf die Reise durch die Stationen des Labyrinths begeben. In jedem Raum erwartete die Besucherin etwas anderes, Neues, Unerwartetes. Einmal lief man durch Sand oder Erde, einmal über Stoff oder Stein; mal kam man mit Wasser, Papier, Teig oder Geruchsproben ("Wie ist der Geruch Deiner Frage?") in Berührung; einmal war man in gleißend hellem Licht, mal im vollständigen Dunkel. Einmal befand man sich in einem "Eisen"-Raum, trat zum Beispiel - begleitet von einem Spieler aus der internationalen Truppe - in ein Rhönrund und konnte auf die Geräusche achten, die man selbst produzierte. Einmal legte man sich neben einer schönen jungen Frau in ein Bett aus Korn, wurde von ihr mit Körnern bestreut, die sich anfühlten wie kühle Seide. Auf einer anderen Station des Rundgangs produzierte man gemeinsam mit einer Spielerin Töne auf einem ausrangierten, mit Wasser überspülten Porzellanisolator. Dann war man in einem verwirrenden Spiegelkabinett, wurde von einem dunkelhaarigen Jüngling gelockt, den man doch nie berühren konnte, weil er sich immer wieder nur als Spiegelbild herausstellte. Ein andermal knetete man im Stockdunklen warmen Hefeteig. Viele weitere Stationen waren zu durchlaufen, zu "durchfühlen" und zu "durchriechen" - 22 an der Zahl. Man kann diese Zahl wohl in Verbindung bringen mit den 22 Karten des Marseiler Tarotspiels, von dem einzelne Karten gelegentlich gezeigt wurden. Eine andere Sinngabe - wenn denn schon eine sein muß - der Raumabfolge wäre in dem natürlichen, naturhaften Zusammenhang von Erde, Wasser, Korn, Mehl bis hin zum fertigen Teig zu sehen. Doch es handelte sich beim dem "Theater der Sinne" weder um eine mystisch-magische oder esoterische Sitzung noch um das therapeutische Theater der seelischen Selbstentdeckung. Was bei der Reise durch das Labyrinth entstand, war einfach und hatte in sich selbst den "Sinn": Eine ungeheure Freude am Gebrauch der eigenen Sinne; eine wachsende Neugier nach sinnlicher Erfahrung und ein Vertrauen zu dem, was da mit einem gemacht wurde und was man selbst daraus zu machen vermochte. Am Schluß der Reise standen die eigenen Schuhe und Strümpfe wieder da und man trat hinaus ins Freie, sah, hörte, roch und fühlte die Wirklichkeit schärfer und fragte sich, was eigentlich "Inszenierung" und was "Realität" sei - schon bei der "normalen" Stadtlandschaft, der man (wieder-)begegnete. In der Theaterpädagogik

kennen wir solche Wirkungen und arbeiten mit ihnen, setzen sie bewußt ein für die Formierung einer Spielgruppe oder als sogenanntes Warming up. Aber der differente Punkt zu "Oraculos" lag in zwei Dingen: zum einen wurde das "Theater der Sinne" nicht innerhalb einer vertrauten Gruppe gespielt, sondern mit völlig fremden Besuchern. Zum anderen war die Sensibilisierung, die Sinneschulung und Sinnesreizung schon die "Sache" selbst. Das gesamte, übrigens auf hohem ästhetischem Niveau angesiedelte Verfahren aber funktioniert nur mit dem individuellen, einzelnen Besucher oder im kleinsten Publikumskreis, im intimen Zusammenhang zwischen Spieler und "Zuschauer". Vargas soll einmal selbst formuliert haben: "Das schönste Theater wäre jenes, das nur für einen einzigen Menschen gemacht ist".³

Als ein zweites Beispiel für diesen Trend wäre ein - von der Form her - eher traditionelles Theater zu nennen. Es handelte sich um die Inszenierung der argentinischen Truppe "Sportivo Teatral" - was nichts mit dem bei uns bekannten Theatersport zu tun hat. Sie spielte, unter der Regie von Ricardo Bartis "El pecado que sepuede nombrar" ("Die Sünde, die man nicht nennen darf"), nach zwei Romanen des argentinischen Autors Roberto Arlt, geschrieben zu Zeiten einer anderen großen Wirtschaftskrise um 1930.

Das Stück hat eine verrückte Fabel: sieben etwas skurrile Intellektuelle treffen sich 1929 auf einem Dachboden, um eine soziale Revolution in Buenos Aires ins Leben zu rufen. Um das dafür notwendige Geld aufzutreiben, wollen sie ein Bordell eröffnen und üben sich vorerst schon einmal selbst in den verschiedenen Rollen. Während sie ihre hehren männlichen Revolutionspläne entwickeln, bei denen es in erster Linie darum zu gehen scheint, selbst Macht zu bekommen, steht eigentlich im Mittelpunkt ihres Begehrens eine Frau namens Elsa. Die war erst mit dem einen liiert, dann mit dem anderen verheiratet und ist schließlich mit einem dritten durchgebrannt, was man ihr nicht verdenken kann. Zum Schluß bringen sich alle um - und die Revolution fällt natürlich aus. Es ist ein Stück um Verzweiflung, Hoffnung, Krise, Orientierungslosigkeit, Selbstmitleid, Weltverbesserungsträumen und Machtgier - also ein höchst aktuelles Werk. Das alles wird in einem fließenden Ineinanderübergehen der Szenen gespielt, die Männerfiguren weder desavouiert noch heroisiert. Politisches und Privates sind eng verquickt. Es ist eine kleine Aufführung: nicht mehr als 90 Minuten, die Szene ein flaches Zimmer mit richtigen (wackelnden) Kulissen, das Ensemble die kleine Gruppe von sieben Schauspielern, das Theater eine kleine Spielstätte mit geringen Zuschauerplätzen. Der Andrang war groß und dies nicht nur

Einführung im Szenischen Spiel

beim Gastspiel hier in Deutschland: Im Presse-material wird beschrieben, wie sich gegenwärtig in Buenos Aires vor mehreren solcher kleinen, in Zimmern gespielten Produktionen der freien Szene allabendlich lange Schlangen bilden, um die wenigen Karten zu ergattern. Die Zimmertheater sind zu Kulttheatern geworden.

Drittes Beispiel: eine kleine hölzerne Kiste, 40 cm hoch, 40 cm breit, 60 cm lang, auf einem Dreifuß angebracht. Das ist das Theater der brasilianischen Truppe "Caixa de Imagens" ("Die Box der Bilder"), das auf den Plätzen vor den über 20 Spielstätten des Festival anzutreffen war.

Man mußte sich anstellen, um eine Vorstellung miterleben zu können, die dann ganz für die Besucherin allein zelebriert wurde. Denn die Aufführungen waren reine "Privataufführungen". Auf der einen Seite der Box saßen zwei Puppenspielerinnen, auf der anderen Seite der oder die Zuschauer(in). Die Künstlerinnen spielten dem jeweiligen Gast mit einer virtuos geführten Stabpuppe eine kleine höchstpersönliche Anekdote vor. In meinem Fall kam die winzige Figur hinter einer schwarzen Ecke langsam und zögernd hervor, man sah erst Hand, dann Bein. Sie entdeckte mich, die Zuschauerin, und winkte mir zu, sah dann eine kleine Papierblume auf einem Tisch, erschrak, näherte sich tastend der Blume, roch an ihr. Zum Schluß streckte sie mir die Blume entgegen, so als wolle sie sie mir schenken. Aber – leider – ich konnte sie ja nicht in Empfang nehmen, denn saß ja am anderen Ende des Kastens und sah alles nur durch ein Guckloch. Die kleine Geschichte, die gespielt wurde, variierte von Besucher zu Besucher. Ein (männlicher) Zuschauer erzählte mir, daß in seinem Fall die Puppe die Blume, so sehr sie sich auch anstrengte, nicht hochheben konnte.

Diese drei Beispiele ließen sich fortsetzen. Ob Richard Foreman mit seinem berühmten New Yorker "Ontological Hysterical Theater" oder das "Centre for Theatre Practices", eine Art Theater-Künstlerkolonie aus dem ostpolnischen Gardzienice – überall waren es die kleinen Ensemble und die kleinen oder künstlich verkleinerten Spielorte, die nahen Beziehungen zum Publikum, die scheinbar privaten Themen und Kommunikationen mit den Zuschauern, die wirklich Neues und Aufregendes zu bieten hatten. Woran dieser Entwicklungstrend des internationalen Theaters liegen mag – wenn es denn einer ist –, darüber lohnt es ausführlicher nachzudenken, ohne vorschnell mit Antworten bei der Hand zu sein. Es scheint zumindest, als ob in Zeiten, da – wie Lyotard es einst nannte – die "großen Erzählungen", die weiträumigen und weltumspannenden ideologischen Systeme ihrem Ende entgegengegangen sind, es wieder Sinn macht, im Kleinen neu anzufangen – politisch, sozial und ästhetisch.

Anmerkungen

¹ Vgl. Ivan Nagel: *Wie entstand "Theater der Welt"? In: Theater der Welt - Theater der Zeit. Arbeitsbuch. Hg. von Theater der Zeit und dem Internationalen Theaterinstitut. Herausgeber: Joachim Fiebach. Berlin 1999. (Innenteil) S. 5.*

² Vgl. Nele Hertling, Thomas Langhof, Maria Magdalena Schwätegermann: *Vorwort. In: Theater der Welt - Theater der Zeit. Arbeitsbuch. A. a. O. S. 9.*

³ Zit. n. Kerstin Schulz: *Das Rätsels Labyrinth. In: Theater der Welt - Theater der Zeit. Arbeitsbuch. A. a. O. S. 13.*

Anschrift der Verfasserin:

10407 Berlin

Hufelandstr. 26

Einführung im Szenischen Spiel

- Gedanken aus Anlaß eines Symposiums zu Ingo Schellers 60. Geburtstag

Markus Ponick

Boal, Brecht, Moreno, Stanislavskij taten es. Ein Hochschullehrer aus Oldenburg ihnen gleich. Ingo Scheller trotzte wie sie dem Theater die Pädagogik ab, die sich weit vom künstlichen Aspekt befand und sich statt dessen in der menschlichen Selbstaktion manifestierte. Hier sollten mit dem Körper Erfahrungen gemacht und so besser nachvollzogen und behalten, fremde und eigene Vor-

stellungen im Schutze von Rollen ausprobiert und reflektiert werden. In der Erforschung des erfahrungsbezogenen Unterrichts, im Zuge der Durchführung des Modellversuches "Einphasige Lehrerbildung" von 1974 bis 1984, entwickelte er das Szenische Spiel als Lernform, welches schnell zur Prämisse für neue Ansätze suchende PädagogInnen in der Schule wurde. Doch schon bald ver-

breitete es sich über den Rahmen der Deutschdidaktik hinaus und bahnte sich seinen Weg zu einem universellen Konzept der Arbeit mit Erfahrungen. Auf dem Symposium am 13./ 14. November 1998 aus Anlaß des 60. Geburtstages von Ingo Scheller wurde die gesamte Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten sichtbar. Menschen, die bei Ingo Scheller gelernt bzw. sein Konzept angenommen hatten, berichteten aus ihrer Arbeit und dem Einsatz des Szenischen Spiels in ihrer Praxis. Ein paar beispielgebende Stichworte: Kommunikationstraining, Pflege, Sterbebegleitung, Aggressionstraining, Interkulturelle Arbeit, Junge Oper, Kunst und Psychiatrie, Projektarbeit, Mädchenarbeit, Hauptschule, Werkstätten zur Arbeitslosigkeit und Verrücktheit, Arbeit mit Klischees, Aufbaustudiengang Darstellendes Spiel, Selbstfindungs-Selbsterfahrungsseminar, Jungen und Männerarbeit, Sensibilisierung, Berufliche Qualifikation von MigrantInnen und Fortbildung, Gymnasium, Rollendistanz, Schutz der Privatssphäre, Berufsschule, Supervision, Fremdsprachenhilfe, Religionsunterricht, Konfliktmanagement in Betrieben, Inszenierung ohne Kleidung, Improvisierte Streichorchester, Szenische Interpretation von Musiktheater, Intergenerative Arbeit.

Daß seine Vorstellungen vom Szenischen Spiel durch interessierte Menschen verschiedenster Bereiche so gut angenommen wurden, ist nicht zuletzt auf eine bemerkenswerte Methodenvielfalt zurückzuführen. Diese verdankt Ingo Scheller zwar vorwiegend den Ideen der zu Beginn genannten Vorbilder, aber die konsequente Umsetzung und Anreicherung ist sehr bemerkenswert. Dies trifft insbesondere auf *einen* methodischen Aspekt seines theaterpädagogischen Ansatzes zu, den der *Einfühlung*.

Von Stanislavskij methodisch lernen

In Stanislavskijs System nahmen die physischen Handlungen einen hervorragenden didaktischen Platz ein. Sie waren der Ausgangspunkt für den Zugang zu den unbewußten Vorgängen in der Persönlichkeit (vgl. D. HOFFMEIER, 1993, S.154). Das physische Handeln sollte es möglich machen, sich über körperliche Handlungen in bestimmte Situationen zu begeben und über das Interagieren mit anderen diese Situationen und die darin handelnden Menschen zu erleben. Bei der Arbeit an einem Dramentext beispielsweise muß der/ die SchauspielerIn so adäquat zum Inhalt Handlungen

finden, die sich nicht in Worten oder Regieanweisungen ausgedrückt darin befinden. Bei der Erarbeitung seiner/ ihrer Rolle sollte er/ sie sich ohne die Textvorlage des Autors nur über "eine Linie der physischen Handlungen" in eine Rolle einfühlen, "sich in der Rolle ertasten und die Rolle an sich herantragen" (K. STANISLAWSKI, 1958, S.153). Stanislavskij betrieb den Einfühlungsprozeß auch über das Erforschen von Rollenbiographien einschließlich ihrer äußeren Seite. Er forderte von seinen SchülerInnen ein "eingehendes Studium des Lebens, der Sitten, der Psychologie der Menschen, das Erfassen der für jene Epoche typischen Manieren, Gesten, Bewegungen, Etikette, Kostümierung, Gebrauch der Gegenstände" (ebd., S.154f).

Ingo Scheller griff den über die Jahre verschütteten methodischen Gedanken Stanislavskijs zur Einfühlung wieder auf. Er löste ihn aus einer Verankerung mit der Kunst und übertrug ihn auf die Schulpädagogik. Er stellte Einfühlung als wichtigste methodische Komponente der "Szenischen Interpretation von Dramentexten" heraus: "Szenische Interpretation ist der Versuch, die in Dramentexten skizzierten sozialen Situationen, die sprachlichen Äußerungen von Figuren als Teil eines sozialhistorisch verortbaren Lebenszusammenhangs zu verstehen. Da der Text in der Regel nur Dialoge und wenig nonverbale Handlungen nennt, müssen diese so konkret wie möglich in sinnlich wahrnehmbare Szenen und Haltungen umgesetzt ("inszeniert") werden, damit sprachliche Äußerungen und Handlungen als Teil und Ausdruck historischer Subjekte und Situationen verstanden werden können, in denen unbewußte und bewußte, physische und psychische Verhaltensmomente einen häufig in sich widersprüchlichen Kompromiß eingehen. Verstehen heißt dabei immer szenisches Verstehen und schließt die Auseinandersetzung mit den äußeren und inneren Haltungen des Verstehenden mit ein." (I. SCHELLER, 1989, S.9)

Scheller arbeitet in diesem Sinne aus dem Methodenverständnis Stanislavskijs Übungen heraus, um Haltungen erlebbar zu machen. Es geht also weniger um die Darstellung von Rollen als um die Entdeckung von Haltungen. Hier sind äußere und innere Haltungen zu unterscheiden. Zur äußeren gehören die sprachliche und körperliche Komponente des Ausdrucks, zur inneren die Einstellungen, Gefühle, Intentionen, Vorstellungen und Interessen, die man in Situationen und Beziehungen einbringt. In der Szenischen Interpretation von Dramentexten werden Haltungen zum vorliegenden Text gesucht, um daraus eine Perspektive

Einführung im Szenischen Spiel

auf das Handeln, die Handlungsalternativen und die Vorstellung zu den Gefühlen der Figur zu entwickeln. Scheller geht davon aus, daß sich diese Haltungen nach einer intensiven Einführung nicht von denen unterscheiden, die in entsprechenden Alltagssituationen eingenommen werden (vgl. I. SCHELLER, 1984, S.15). In diesem Zusammenhang "müssen Einfühlungsprozesse inszeniert werden, bei denen das szenische, aber auch das emotionale und das Körpergedächtnis aktiviert und mit Situation und Rolle verbunden werden. Darüber hinaus können mit Hilfe von szenischen Reflexionsverfahren die Struktur und Dynamik von Projektions- und Abwehr- Haltungen und -prozessen sichtbar gemacht werden" (A. MÜLLER/ I. SCHELLER, 1993, S.10). Die erarbeiteten Haltungen spiegeln gleichzeitig die unterschiedlichen Vorstellungen, Wünsche, Erlebnisse der TeilnehmerInnen wider (vgl. I. SCHELLER, 1989, S.8). Die dafür benötigte Einfühlungsmethode nach Scheller sieht folgendermaßen aus:

Einfühlungsmethode nach Scheller

Ausgangspunkt sind die physischen Handlungen der Figuren einer vorher festgelegten Szene. Die SchülerInnen führen jede/r für sich die Handlungen nach ihren eigenen Vorstellungen von der Situation und den Haltungen der Figuren aus. Danach vergegenständlichen sie ihre Vorstellungen, indem sie die Perspektiven der verschiedenen Rollen, die in der Szene und darüber hinaus im Stück vorkommen, aufzeigen. Es können an dieser Stelle auch Perspektiven erdacht werden, die sich logisch in diesen Rahmen einfügen lassen. Gerade dadurch werden Beziehungen der unterschiedlichen Figuren erkannt, da sie von außen her wahrgenommen werden. Ein geeignetes Mittel dafür ist das *Standbild*. Dazu sucht sich ein/e TeilnehmerIn eine/n andere/n aus, der/die seinen/ihrer Vorstellungen von der Rolle entspricht, formt ihn/sie dieser folgend in Körperhaltung, Gestik und Mimik entsprechend der Situation. Danach begibt sich der/die Formende in eine dazu in Beziehung stehende Rolle und zeigt eine Haltung, aus der er/sie den/die Geformte/n aus seiner/ihrer eigenen Rolle sieht. Nach dieser Darstellung wird über die gezeigte Konstellation und ihre wahrgenommenen Inhalte phantasiert. Hier bietet es sich an, daß sich die anleitende Person hinter die Person stellt, die gerade geformt hat und ihr Fragen zu den bei ihr ausgelösten Gefühlen, Wahrnehmungen, Gedanken und Wünschen stellt. Danach wird das Phan-

tasieren dieser Person fortgesetzt, indem sie sich hinter die von ihr geformte Figur des/der anderen TeilnehmerIn stellt und in Ich- Form seine/ihre Wahrnehmungen von der Situation und der darin beteiligten Figuren verbalisiert. Des weiteren können alle möglichen Rollen des Stückes usw. mit ihren unterschiedlichen Perspektiven in der Szene dargestellt und reflektiert werden. Im Anschluß daran wird die Szene von den sich in die Figuren eingefühlten SchülerInnen gespielt. An dieser Stelle ist es hilfreich, daß die anleitende Person vorbereitende und einführende Rollengespräche zu Ort, Vorhaben, Gefühl und Gedanken der beteiligten Figuren führt. Mittels Stop- Ruf haben die das Spiel beobachtenden Personen die Möglichkeit, die Handlung zu unterbrechen, wenn sie darin eine aufschlußreiche bzw. widersprüchliche Haltung der Akteure entdeckt haben. Diese erstarren in der Haltung. Sie werden von dem/der AnleiterIn befragt, was gerade in ihnen vorgeht. Im Anschluß an das Spiel wird über die Erlebnisse darin reflektiert (vgl. I. SCHELLER, 1989, S.8). Erweiterung kann die Methode Ingo Schellers durch verschiedene vorbereitende Übungen, wie z.B. dem Schreiben von Rollenbiographien, wo persönliche Erlebnisse, Vorstellungen und Wünsche der SpielerInnen erinnert und verwendet werden können (vgl. I. SCHELLER, 1998, S.29) und Reflexionsformen, wie z. B. der "Stimmen-skulpturen" (I. SCHELLER, 1999, S.44), erfahren.

Einführung als Interaktion und Kommunikation

Mit Hilfe des methodischen Einsatzes der Einführung treten Menschen auf spielerischer Ebene in Beziehung. Sie fühlen sich in die Rolle des anderen ein, nehmen sie an und vermuten, wie der andere erleben wird. Sie lassen sich in einer Mischung aus Gefühl und Bewußtsein aufeinander ein, daß sie interagieren werden und dadurch ungewohnte Handlungsweisen entdecken. Über die Reflexion des Spiels erfahren sie von sich selbst und dem anderen. So nähern sie sich entscheidend dem Ziel, den anderen zu verstehen. Einführung wird interaktiv.

Mit Hilfe der Methode der Einführung können die aufgeführten und vorgestellten Fähigkeiten und Voraussetzungen für Kommunikation geschaffen werden. Einführung wird zu einer Vorgehensweise, die das Verhalten des Menschen verändert, indem es mit neuen Erfahrungen anreicht

Einfühlung im Szenischen Spiel

wird. Im einzelnen: (der folgende Abschnitt ist auszugsweise entnommen aus: M. PONICK, 1998, S. 25ff)

1. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel wird ermöglicht, das heißt, sich in einen anderen hineinzuversetzen, die Welt aus seiner Sicht zu betrachten und so von sich selbst weggehen zu können. Die Ichbezogenheit aufzugeben, ist überhaupt die Grundvoraussetzung, um erfolgreich zu kommunizieren und sozial zu handeln. Nur so gelingt es, andere Vorstellungen und Gefühle zuzulassen. Einfühlung kann dazu beitragen, das Selbst- und Fremdvertrauen zu entwickeln und dadurch eine Ichstärkung des Einzelnen zu erreichen.

2. "Der Mensch kommuniziert auf zwei Ebenen: der Inhalts- und der Beziehungsebene, dabei ist die Beziehungsebene primär und die Inhaltsebene sekundär." (J. SCHILLING, 1995, S.39) Die Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation ist, in Beziehungen zu treten, um so den Inhalt auch wirklich vermitteln zu können. Einfühlung ermöglicht es, in funktionierende Beziehungen zu treten. Funktionierend heißt auch methodisch richtig verhandelt. Denn neben einer professionell eingegangenen Beziehung ist im gleichen Zuge eine Rollendistanz einzunehmen. Damit ist gemeint, sich auf den anderen einzulassen und gleichzeitig Distanz zu ihm zu halten und ihm gegenüber dies auch zu verdeutlichen. Im Einfühlungsprozess kann ausgelotet werden, wie groß die Intensität des Bestrebens oder der Abwehr gegen diese Beziehung ist, beobachtet man die eigenen Gefühle darin.

3. In der Einfühlung gilt es, Situationen für das Agieren zu schaffen, statt auf Situationen lediglich zu reagieren. Genaue Vorbereitung und gezielte Planung sind Voraussetzungen dafür. Eine klar verständliche Einfühlungssituation, die die verschiedensten Belange der Gruppe berücksichtigt, ergibt sich nicht zuletzt aus einem gutem Konzept.

4. Im Kontext des sozialen Handelns wird es einem nicht gelingen, mit Klischees und Vorurteilen belastet, einem Menschen näherzukommen, ihn kennenzulernen, seine Denk- und Lebensweise zu verstehen. Man versperrt sich sozusagen selber den Weg zu ihm. Gibt man eine gewisse Unwissenheit gegenüber dem anderen zu, überprüft man die eigenen Vorurteile und Klischees und macht darüber hinaus den Versuch, sich in den anderen Menschen einzufühlen, kann man mit ihm zusammen neue Seiten am Gegenüber und an sich selber entdecken.

5. Die heutige westliche Gesellschaft ist multikulturell. Dieser Umstand entwickelt sich in Folge der Globalisierung ständig weiter. Doch die verschiedenen Kulturen leben noch nicht gleichberechtigt nebeneinander. Durch die Tatsache, daß in einem Land eine Nationalität vorherrscht, muß die andere integriert werden, um die ‚Berechtigung zum Gleichen‘ zu erlangen. Einfühlung kann dort hilfreich sein, wo Menschen sich fremd fühlen, diese andere Kultur verstehen und sich den vorgefundenen Umständen der anderen Kultur anpassen wollen, dort wo Integrationshilfe geleistet wird und interkulturelle Bildung stattfindet. Thematisiert man im Szenischen Spiel die Eigenheiten von Kulturen und fühlt man sich in die jeweils bestehenden Zusammenhänge ein, kann man Kommunikationsmuster erspüren. Indem man sie sich zu Nutze macht und sie anwendet, hat man eine interkulturelle Spezialisierung.

6. Neben seinem Verständnishorizont kann man mit Hilfe von Einfühlung auch seinen Verständigungshorizont erweitern. Der Mensch ist über seine Sozialisation fast ausschließlich auf verbale Kommunikation fixiert. Demzufolge sind Menschen, die sich schwer verbal ausdrücken können, im Kommunizieren behindert. Körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, also nonverbalen Kommunikationsmustern, wird viel zu wenig Beachtung geschenkt. Dabei ist dies meistens gerade die Ressource dieser Menschen, die nur nach einer Reaktivierung verlangt. Mit Hilfe von Einfühlung können Gestusapparate entwickelt werden, mit denen man den Körper als Ausdrucksmittel in den Kommunikationsprozess einbringt. Da in jeder Kultur "zur Kommunikation verbale, vokale und gestische Elemente" (E. APELTAUER, 1986, S.146) gebraucht werden und ihre Kombination "von den kulturspezifischen Regeln" (ebd.) abhängen, gilt es, sie über Einfühlung herauszufinden und zu erlernen.

7. Einfühlung heißt, die Gelegenheit des Kennenlernens intensiv zu nutzen. Es wird hier versucht, ganz von vorne anzufangen, sich leer zu machen, von allem Vorwissen zu befreien. Man konzentriert sich darauf, den Menschen in seiner Gesamterscheinung in sich aufzunehmen und ihn anzuregen, von sich und seinem Leben zu erzählen. Aus dieser Lebensgeschichte, die auch einer natürlichen Legendenbildung unterliegen kann, können so Lebenszusammenhänge besser heraus differenziert werden.

Das Konzept Ingo Schellers zum Szenischen Spiel wäre vermutlich ohne die Einfühlung und die mit

Jakob Jenisch

ihr verbundene hohe Intensität an Kommunikation und Gefühl nicht so stark beachtet worden. Der Unterschied zum Sozialen Rollenspiel besteht hauptsächlich in der intensiveren Vorbereitung für die Annahme einer Rolle und dem Erspüren jeglicher Nuancen, was deshalb eine breitere Interpretationsvielfalt eröffnet. Ingo Schellers großer Verdienst ist es, mit der Einfühlung der Subjektivität, dem Gefühl, der Persönlichkeit eine wirkungsvolle Methode zur Entfaltung zu Verfügung zu stellen und ihr mit seinem Konzept des Szenischen Spiels einen Rahmen zum erfahrungsbezogenen Lernen zu geben.

Literatur

- APELTAUER, Ernst: Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitspracherwerb, in: ROSENBUSCH, Heinz S.: Körpersprache in der schulischen Erziehung, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler 1986
- HOFFMEIER, Dieter: Stanislavskij. Auf der Suche nach dem Kreativen im Schauspieler, Verlag Urachhaus Johannes M. Mayer GmbH, Stuttgart 1993
- MÜLLER, Angelika I./ SCHELLER, Ingo: Das Eigene und das Fremde, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg-Verlag, Oldenburg 1993

- PONICK, Markus: Einfühlung- eine relevante Methode in der Sozialen Kulturarbeit. Unter Berücksichtigung eigener Erfahrungen in einem generationsübergreifenden Theaterprojekt, unveröffentlichte Diplomarbeit der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin 1998
- SCHELLER, Ingo/ SCHUMACHER, Rolf: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1984
- SCHELLER, Ingo: Szenische Interpretation: Frank Wedekind: Frühlings Erwachen, Universität Oldenburg Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1987
- SCHELLER, Ingo: Szenische Interpretation von Literatur. Qualifikation von DeutschlehrerInnen, in: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Jahrgang 15, Heft 33, Schibri-Verlag, Milow 1999
- SCHELLER, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 1998
- SCHILLING, Johannes: Didaktik/ Methodik der Sozialpädagogik, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied, Krefeld, Berlin 1995
- STANISLAWSKIJ, Konstantin S.: Theater, Regie und Schauspieler, rowohlt deutscher enzyklopädie, Hamburg 1958

Anschrift des Verfassers:
Pistoriusstr.79
13086 Berlin

Jakob Jenisch

Probenprotokolle

Vom 2. bis zum 5. Februar diesen Jahres war Jakob Jenisch für ein weiteres (sein mindestens zweites *letztes*) Seminar zu Gast in Lingen und an der Fachhochschule. Spielgrundlage war Shakespeares "Viel Lärmen um nichts".



Textnotate: Bernd Ruping
Fotos: Regine Zweig

Es ist nicht leicht, die Präsenz und spielleiterische Kraft dieses Theater- und theaterpädagogischen Experten in Schriftform einzufangen. Und doch klingt vieles davon nach in den Spielanweisungen, Beobachtungen und Reflexionen, mit deren Hilfe Jakob Jenisch bewegt, wahrnimmt und gegen-denkt, provoziert und finden läßt. Und, immer wieder, setzt es begriffliche Treffer, in denen sich Erfahrungen zum "Zentnersatz" verdichten. Jakob Jenisch arbeitete bis zu seinem 40. Lebensjahr als Schauspieler, Regisseur und Dramaturg und bildete danach Schauspieler und Regisseure an der Folkwangschule für Musik und Theater in Essen aus. Aus dieser Phase stammen die Fotos von Regine Zweig. An der Universität/Gesamthochschule Essen unterrichtete er im Fachbereich Erziehungswissenschaften Psychodrama, Theater und Spielpädagogik. Seit dem Ruhestand gibt er Workshops in der Lehrerfortbildung und Lehraufträge an den Bundesakademien in Remscheid und Wolfenbüttel.

Seine Grundbegriffe für die Praxis und Pädagogik des Schauspielens veröffentlichte er 1996 in seinem Buch: "Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen" (Henschel-Verlag, Berlin). 1998 verfaßte er für den Beruf des Theaterpädagogen/der Theaterpädagogin die "Blätter zur Berufskunde" der Bundesanstalt für Arbeit (Bertelsmann-Verlag, Bielefeld).

Weitermachen, Jakob, mit leichtem Atem! B.R.



Habt ein waches Auge für das Spielganze! Versinkt nicht in eurer Figur. Wir brauchen eine doppelte Aufmerksamkeit: für die Figur, für den Mitspieler! Macht nicht ‚Ich habe vor‘, macht Dialog! Sagt: Mit diesem Angebot kann ich was anfangen, mit der Geste da nicht.

Rechtfertigt nicht, qualifiziert euer Angebot im neuen Spiel!

Was brauchbar, behaltet, alles andere weg!

Du mußt nur das wegschlagen, was nicht zur Figur gehört, sagt sich der Bildhauer vorm Klotz.

Zeig mir an deinem Körper, wie schwer du belastet bist. Das seh ich noch nicht. Was ist mit den Beinen? Nein. Dreh den Stuhl weg. Mach einen Inneren Monolog, ja, noch kraftloser in den Schultern. Sie pfeift – Lutz, wie findest du das? – Angst? – Spiel mir das. Ah, Claudia – jetzt tut's dir leid! Leg den Kopf näher ran. – Ich brauch kein Stöhnen, Lutz, nur Gesicht! – Das ist euer erster Haltepunkt, Kopf an Kopf! Die alte Liebe, da ist sie – aber: lange vorbei, lange weg! Jetzt der Satz: "Stell dir vor..." – tonloser, keine Kraft! Laß die Worte fallen wie Tropfen. "Wenn dies aufhörte" – Lutz, ich möchte in diesem "dies" hören, was du empfindest! Claudia, was wirst du jetzt tun? – Rattengift holen, aha – dann nochmal: Finde ein anderes Schlußbild statt der Umarmung. Lutz, je weniger Bewegung, desto wichtiger ist die kleinste, dreh nur den Kopf hin. Ja. Das lassen wir so. Wohin hat es geführt?

Die Kunst ist nicht, etwas dazuzutun, sondern mehr wegzunehmen.

Ach ist das schön, daß ich spüre daß ich spüre – überdehnt doch nicht so! Spielt zweischichtig: Rollenträger und Rollenfigur! Bietet mir eine Reduzierung an. – Langsam, weniger! Näher dich mit zusammenfallenden Hemmungen! Ja – Deine hand sagt ja! – Das müssen wir auf einen Dreh-

punkt bringen! – Stop!– du spielst nicht mehr, du probierst aus. Noch mal! Jetzt gib den Text, du weißt nicht, was du dir vorstellen sollst, gib ihr das! Ja, der Ton ist schön. – Jutta, nicht auf den Text gucken, sei in der Situation, nicht im Text! Der Text muß auf der Situation schwimmen wie auf einem schönen Fluß! – Spürt nach, wie's eigentlich auch sein könnte! Jetzt wird deine Vergangenheit schmerzlich. – Mehr Text brauchen wir heute nicht, damit ihr das im Spiel verdauen könnt.

Diese Arbeit ist eine Springprozeßion: zwei Schritte vor, ein Schritt zurück. Die Spieler liefern den Nah-Horizont, die Szene, die Berührung, das Mosaiksteinchen. Der Spielleiter sieht schon die Folgeszene, das Gesamtgerüst.

Ich möchte erleben, daß eine der beiden Figuren – ich weiß nicht welche – dahin kommt, daß sie aufhört zu singen, weil die Kraft nicht reicht. Sie kann nicht mal mehr weinen. Versucht's beide! – Sie hat aufgehört, Jörg, was machst du? – Kraftloser, vom Wort her – ja! Jörg, die Kraft reicht nur noch für



Jakob Jenisch



dich, du mußt sie jetzt alleine lassen. Laßt den Gesang weg, den brauchen wir gar nicht. – Versucht den Schluß anders: Panische Angst, daß jetzt der Schuß kommt. – Jörg, deine Hand fällt nur runter, laß sie ganz runterfallen. – Nimm einen Atem, der zwischen Lachen und Weinen ist. – Noch mal! Ja – da kommst du hin. Wenn das Geräusch kommt, macht euch klein – nein! Zuviel Kraft – genug, genug. – Ich kann das jetzt nicht weiterarbeiten, es ist mir zu nah. – Ich habe gespürt, daß diese Lage am Boden nicht angenehm war

für dich, aber hier ist das Martyrium ausgebreitet. Nur indem deine Hand sinkt, sehe ich das.

Der Humus, aus dem alles entsteht, ist die Ordnung im Raum und die Ordnung im Körper.

Laß ihm die Möglichkeit, eigene Bewegungen zu machen. Bleib stehen, schau ihn an: Du mit deinem Optimismus! Das Kopfschütteln verlagere ich: Mantel zu, eine Geste.

Nein, nein, nicht diesen Theaterblick, der erst in die Tiefe der Bühne geht, dann hinten herum.... Schau ihn einfach an! Biete ihm den Arm' – komm, ich brauch dich – Licht weg.

Du möchtest noch mit allen zehn Fingern in die Farbpalette hinein. Male lieber in Pastell, nicht in Öl!

Einfache physische Handlungen, die plötzlich eine Tiefendimension erhalten, mehr können wir auf dem Theater mit Körper und Raum nicht erreichen.

Frage nicht, stelle eine Behauptung auf: "Ich wußte immer schon, daß du mit meiner Frau schläfst!"

Keine Verabredungen! Spielt es!

Geh erst in die physischen Handlungen rein, dann kriegen wir die psychischen Dimensionen. Noch nicht auf den Text achten, handeln!

Ich brauch zwei Kragen für die physischen Handlungen, dann kriegen wir die Wendepunkte, die Haltepunkte. Die Eindeutigkeit in den Spiel-Requisiten bringt die Eindeutigkeit in den Handlungen!

Warum wackeln diese Schauspieler so? Nimm den Hauchton weg! Jetzt sind wir an dem Punkt, Jürgen: Weg mit dir, hin zu Benedikt: Der hat Saft und Kraft!

Ich sehe zwei Rollenträger, die die Positionen ihrer Rollenfiguren suchen!

Ihr seid jetzt mit Tachometer 30 gefahren, ich möchte Tempo 100! Timing! Ja, die Bremse war schön, jetzt habt ihr einen Drehpunkt gefunden!

Ich bin sehr unzufrieden mit mir. Ich habe direkte Regie geführt, weil euer Angebot so unpräzise war. Was ist los? Ich glaube, Jürgen hat mindestens zwei Hasenpfoten in seiner Hose, und dieser Benedikt ist noch ganz weit weg von Jürgen, der immer die "Bitte-bitte"-Haltung hat. Da knattert es unheimlich im Auto, aber es kommt nicht voran.

Ihr sollt nicht die Rollenfigur spielen, sondern mit der Rollenfigur spielen!

Spiel nicht den großen Verführer, sondern den großen Durchbohrer! Ja, jetzt siehst du sie, mach einen Bocksprung aufs Podest! Da bin ich! Ich bestimme, wann hier gevögelt wird. Stop – du mußt erst den mechanischen Ablauf hinkriegen, sonst verwischt die Pointe! Ja, jetzt: "Stumpf wie ein Fechtdegen, der trifft aber nicht wehtut!" Das sitzt! Zeig das!

Du hast mir viele Haltungen angeboten, ich werde eine auswählen. Die nehm ich als Markknochen, darum köchel ich ein.

Ich lehre euch das menschliche Maß, danach könnt ihr dann in eure blaue Phase eintreten. Picasso hat zu Beginn seiner Arbeit wunderbare Akte gekennzeichnet: Er kannte das menschliche Maß!

Anschrift des Protokollanten

FH Lingen

Am Wall Süd 16

49808 Lingen

Anschrift der Fotografin

Ostendorfer Str. 10

49832 Freren



Der alte Mann und das "Mehr".

Zur Arbeitsweise des Jakob Jenisch

Hans-Joachim Wiese

Nach den "Shakespeare-Lectures" von Norbert Kentrup, der seine Begeisterung für das "Globe – Theatre" auf das vorwiegend aus Lehrern bestehende Publikum übertragen konnte, war ich neugierig auf seinen Lehrer. Jakob Jenisch, "Hinweg mit mir", das besondere Seminar im Veranstaltungsprogramm des TPZ-Lingen, erschien in der Workshopbeschreibung als Anleitung für Schauspieler, war aber dann ein Lehrstück für eine pädagogische Arbeit, die wirklich schülerorientiert ist und nicht schon in der Motivationsphase verängstigt nach den Rahmenrichtlinien schießt. Eine Motivationsphase hat Jenisch nämlich nicht nötig; er setzt zu Recht Motive des Lernens voraus und arbeitet mit ihnen, indem er ihnen ihre eigenen Wege andeutet. Das setzt einiges voraus, und zwar Methode und Sehen.

Ich habe schon immer geahnt, daß Weisheit eine Frage der Ökonomie des Alters ist. Jakob Jenisch ist ein alter Mann, wie man sich ihn am liebsten im Park im Kreise seiner Enkelkinder vorstellt. Der Workshop sollte sein letztes Seminar sein. Vor uns stand jedenfalls kein charismatischer Theaterguru, auch kein hechelnder Animateur, sondern ein Mann, der sich auf der Grundlage seiner Erfahrungen eine präzise Methode zurechtgelegt hat, mit der nicht nur er, sondern auch jeder einigermaßen aufgeweckte Theaterpädagoge arbeiten kann, sofern er bereit ist, sich auf die Prozesse der Schüler einzulassen, ohne sich voreilig vom Produkt und den daran geknüpften Erwartungen ablenken zu lassen.

"Ein Jahr üben, ein halbes Jahr Proben, dann kann man etwas auf die Beine stellen", sagt Jenisch. Eine Theatergruppe müßte täglich miteinander arbeiten, wie eine Jazzband, ständig ihre Veränderungen integrieren und der Arbeit dienstbar machen. "Was wir stattdessen machen, ist meistens Laientheater." Peter Brook würde es das tödliche Theater nennen¹.

Man erkennt diese weitverbreitete Form des Schultheaters daran, daß sich alle Beteiligten Mühe geben. Die Schüler geben sich Mühe, die Texte auswendig zu lernen, die Lehrer opfern familiengefährdend ihre Freizeit, und das Publikum gibt sich Mühe, das Gähnen zu unterdrücken – gutgemeinte Zeitvergeudung, die dann in der Lokalpresse den Ruf der Schule verbessert. Will man das nicht, ist man bei Jakob Jenisch bestens aufgeho-

ben und folge seinen Ausführungen zu den "Entscheidungen der Theaterpädagogen":

"Probieren heißt, so lange etwas falsch machen, bis das Richtige entsteht. Ein Spielleiter hilft, daß es richtig wird. (...) Beginnt er aber Formen vorzugeben oder vorzumachen, weil er mit der nur einfachen Struktur der Schaffensästhetik seiner Amateure nicht zufrieden ist, nähert er sich im Sturzflug dem Unterrichtsdiktat."²

Das hat enorme methodische Konsequenzen, denn eine werkgetreue Inszenierung ist dann mit Schülern nicht mehr möglich. Im Gegenteil, je stärker eine Vorlage zusammengestrichen und neu montiert wird, desto offener sind die konzeptionellen Vorgaben, so daß sich die Spieler in ihren Rollen freischwimmen können. "Sie können mit einer Rollenfigur, die der eigenen Individualität konträr ist, sich neue Ausdrucksmöglichkeiten erspielen, wenn sie Zeit genug haben, die Proben mit gruppendynamischen und künstlerischen Problemen in einer wachsenden Frustrationstoleranz durchzustehen und so die endlich erreichte, erzwungene gelungene oder mißlungene Aufführung als einen Schritt auf dem Wege zu einer kommunikativen Kompetenz am eigenen Leibe erleben."³ Nach einer spielerischen Einführung in den Begriff des "Sozialen Lernens", bei der Übungen zu Gruppenintegration und -koordination durchgeführt und ausgewertet wurden, fragten einige Studenten der FH-Osnabrück, Studiengang "Theaterpädagogik", ob es in meiner Schule (IGS-Lingen) auch ein solches Fach gebe, welches für alle Schüler verpflichtend unterrichtet würde. Blitzartig wurde mir klar, daß das ganze Sammelsurium an Theater-AG's und Wahlpflichtkursen die Aufgaben eines solchen Unterrichts zur Zeit übernimmt und die Schäden des heimlichen sozialen Lernens in Schule und Elternhaus kompensiert. Das bedeutet aber auch, daß Theaterpädagogik seinem Gegenteil, der entfremdeten, instrumentellen Unterrichtstechnologie verhaftet ist und aus sich heraus nur als exotische Enklave eigene Ziele entwickeln kann. Die Einführung der Arbeitsweisen der Theaterpädagogik in andere Fächer oder auch bei der Arbeit in Projekten scheitert nach meinen Erfahrungen an der methodischen Unsicherheit der Lehrer und den eingefahrenen Unterrichtserwartungen der Schüler. Für die Schüler ist der heimliche Lernplan verantwortlich, für die Lehrer müß-

Buchbesprechungen

ten wirksame Fortbildungsmaßnahmen eingerichtet werden, die eine kluge Methodik des darstellenden Spiels vermitteln, wie sie Jakob Jenisch ökonomisch-weise im Seminar dargestellt hat. Diese Methodik muß erlernbar sein, nicht abhängig von Naturtalenten, und sie muß begrifflich sein. Beides bedient Jakob Jenisch, der die Theorien über Theater von Stanislawski bis Brecht auswertet und, ausgehend von seiner eigenen Praxis als Schauspieler, Regisseur und Pädagoge, so zusammengefaßt hat, daß eine praktikable Anleitung nicht nur für Theaterpädagogen, sondern überhaupt für Lehrer entstanden ist, die begriffen haben, daß soziales Verhalten eine Grundbedingung für die Entfaltung des menschlichen Explorationstriebes ist.

"Wenn man so lange in dem Fach arbeitet, hat man das raus." Es gibt etwas, das kann man nicht sprachlich vermitteln, es gehört aber zu den Grundbedingungen der theaterpädagogischen Arbeit. Ich nenne es nach Paul Klee das "Bildnerische Denken." In der Kunst findet es asozial statt, als kontemplatives Einzelerlebnis. Beim Theater ist

es der Impuls, der dem Spielleiter bei der Anschauung eines sozialen Vorgangs die Fantasie eines Eingriffes gibt, auf die Spieler einzuwirken, ohne die Vorstellung der Spieler zu zerstören. Dazu muß der Leiter ahnend sehen können, er muß in den Aktionen die noch unbewußte Richtung erkennen können. Das kann Jakob Jenisch, es ist immer eine Gratwanderung, sagt er, und es ist eine Sache der Erfahrung.

Anmerkungen

1 *George Tabori in einem Gespräch mit Herta-Elisabeth Renk, in Praxis Deutsch*

2 *Jakob Jenisch: Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Theorie, Berlin 1996, S.139*

3 *Ebenda, S.60*

Anschrift des Verfassers:
Flemings Tannen 14
49809 Lingen

Buchbesprechungen

Jürgen Weintz: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit. Mit einem Vorwort von Hans-Wolfgang Nickel. Butzbach Griedel 1998 (AFRA-Verlag)

Heft 32 der Korrespondenzen beschäftigte sich mit ästhetischen und kulturellen Bildungsprozessen in der Theaterpädagogik, mit den unterschiedlichen Akzentuierungen, die das Verhältnis von Theater und Pädagogik in Theorie und Praxis dieser Disziplin erfährt. In der Einleitung zu diesem Thema heißt es: „Die Diskussion um das Spannungsfeld von künstlerischer und pädagogischer Dimension und ihrer jeweiligen Gewichtung ist der Theaterpädagogik als einer kunstpädagogischen Fachrichtung immanent. Sie ist prinzipiell unabschließbar, aber sie wandelt sich auch. Ob sich daraus eine neue Qualität der Diskussion entwickeln kann, ist noch fraglich.“

Mit der umfangreichen Untersuchung von Jürgen Weintz liegt ein stimulierender Beitrag zu einer solchen Neubestimmung der Diskussion vor.

Angesichts der weitverbreiteten These von der didaktischen Resistenz der Künste, der Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, künstlerisches Tun mit pädagogischen Zielsetzungen zu verbinden, sucht Weintz nach einer Balance zwischen den ästhetischen Ansprüchen der

Kunst des Theaters und den Erfordernissen pädagogischer Arbeit.

Der Autor problematisiert die spezifischen Verflechtungen von ästhetischen und pädagogischen Elementen insbesondere auf dem Gebiet der Schauspielkunst bzw. der Rollenarbeit innerhalb des theaterpädagogischen Prozesses und stellt die Frage, „...ob mit theatralischer Eigenarbeit neben besonderen künstlerischen Anforderungen/Erfahrungen spezifische psychosoziale Bedingungen/Wirkungen verbunden sind...“. Und er geht noch einen Schritt weiter, wenn er fragt, „...ob diese ‚nicht-künstlerischen‘ Aspekte überhaupt als außer-ästhetisch angesehen werden können“ (12).

Um die – naheliegende – Antwort vorwegzunehmen: In der theatralen Rollenarbeit findet Weintz ein Medium, das psychosoziale und ästhetische Erfahrung gleichermaßen ermöglicht. Da es sich jedoch nicht um eine vorschnelle und vereinfachende „Verklebung“ zweier grundverschiedener Erfahrungsformen handelt (dass am Ende von „versöhnen“ und „Ausgleich“ konkurrierender Prinzipien die Rede ist, hat mich sehr überrascht), ist der Weg zu dieser Antwort weit und machmal auch verschlungen.

Der Autor geht allerdings sehr vorsichtig mit seinen Lesern um und hat zahlreiche Wegweiser aufgestellt (in Form von zusammenfassenden Einleitungen und Schlußfolgerungen, thesenartigen Wiederholungen wichtiger Erkenntnisse). Die Gefahr, sich zu verirren, ist damit

gering. Dem Quereinsteiger und Diagonalleser wird so der Weg geebnet, sich zu Einzelfragen zu informieren. Die systematische Leserin wählt allerdings auch hin und wieder eine erfrischende Abkürzung, um ihre Lese- lust zu steigern.

Zunächst nimmt der Autor eine Verortung seiner Fragen innerhalb der (post-) modernen Ästhetik-Diskussion vor. Dass er dabei sowohl die kunstsoziologische Position als auch die der radikalen Autonomie von Kunst einer luziden Kritik unterzieht, ist symptomatisch für die gesamte Untersuchung. Die Suche nach einem Feld, das ästhetische und psychosoziale Erfahrung gleichermaßen ermöglicht, verbietet jede einseitige Positionierung von vornherein. Statt dessen schlägt Weintz eine Erweiterung des Ästhetik-Begriffs vor, die für die theaterpädagogische Diskussion erkenntnisleitend ist: die Ergänzung des Untersuchungsschwerpunkts der Kunstrezeption durch den der künstlerischen Produktion und – damit eng verbunden – eine „Revalidierung des Körperlichen“. (Vorsicht: in der Betonung der körperlichen Erfahrung schwingt die Entgegensetzung von sinnlich und abstrakt, von „unmittelbar“ und „mediatisiert“ mit (65), eine Vereinfachung, die Weintz in seiner sonst so differenzierten Argumentation vermeidet.)

In einem zweiten Schritt definiert Weintz seine Leitbegriffe vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und seines Wandels vom sozialwissenschaftlichen zum ästhetischen Paradigma. An die Stelle des „sozialen Lernens“ setzt er den Begriff der sozialen Erfahrung, und spricht „ergänzt um den intrasubjektiven Bereich“ von psychosozialer Erfahrung. Damit grenzt er Lernen als Ergebnis „gezielt initiiertes“ pädagogischer Bemühungen gegenüber Erfahrungen ab, „die eher spontan, beiläufig erworben werden“ (83). Analog verfährt der Autor mit der Kategorie der ästhetischen Erfahrung, die er von jeglicher Konnotation gelenkter Einflussnahme befreien möchte. Ästhetische Erfahrung „scheint eher auf das ‚vagabundierende‘ Moment der Selbstbildung (Selle) hinzuweisen...“ (117). Hier ist weniger die Differenz gegenüber dem traditionellen Bildungsbegriff wichtig als die – im Rückgriff auf Jauss – herausgearbeitete „Dreidimensionalität“ der ästhetischen Erfahrung, nämlich ihr Kunst-, Subjekt- und Sozialbezug. Damit benennt Weintz die Gelenkstelle von pädagogischer und künstlerischer Praxis. Unschwer gelingt es ihm, die künstlerische, subjektive und soziale Dimension auch als konstitutive Bestandteile des Theaters und schließlich des Schauspielens und der Rollenarbeit herauszuarbeiten, wobei er letztere in der Balance zwischen Identifikation und Konstruktion, Erleben und Darstellen verortet. Durch diese Balance ist Rollenarbeit in besonderer Weise geeignet, psychosoziale und ästhetische Erfahrungen gleichermaßen zu verwirklichen: sie knüpft einerseits an das Erleben des Akteurs, seine Fähigkeit zu einfühlendem Handeln an und fordert andererseits die Anstrengung zur künstlerischen Gestaltung heraus.

Ein besonderer Verdienst der vorliegenden Untersuchung liegt im differenzierten Umgang mit theaterpädagogischen Grundbegriffen, vor deren Hintergrund die

o.g. Erkenntnisse erst formuliert werden können. Kategorien wie Spiel/Theater, Pädagogik/Therapie, Rollenspiel/Rollenarbeit werden gegenübergestellt, ihre Gemeinsamkeiten und Differenzen insbesondere hinsichtlich ihrer ästhetischen und/oder psychosozialen Wirkungen werden nuanciert herausgearbeitet. In einer eher „weichen“ Disziplin wie der Theaterpädagogik, in der sich Fachbegriffe nicht immer eindeutig formulieren und von einander abgrenzen lassen, trägt eine solche „Begriffskritik“ wesentlich zur Professionalisierung und zur Formulierung eines Fachverständnisses bei. Ein Kontrastpaar innerhalb dieser Begriffskritik blieb für mich jedoch widersprüchlich: das des professionellen Spielers, der im „Dienst an der Rolle“ spielt und des „Amateurspielers, der um des Spieles und um seiner selbst willen, aus starkem Interesse an Selbstvergewisserung“ (243) agiert. Innerhalb eines Ansatzes, der durchgängig und überzeugend die psychosoziale und die ästhetische Erfahrung des Theaterspielens betont, der die kommunikative Funktion des Theaters als konstitutiven Faktor hervorhebt, ist eine solche Beschränkung ungewöhnlich. Theaterlehrer, die mit Jugendlichen arbeiten, wissen um deren starkes Bedürfnis, sich über die eigene Gestaltung, über künstlerische Zeichen, einem Publikum mitzuteilen. Über das Spielen „primär für sich selbst“ (17) sind die jugendlichen Amateure (Schülerinnen und Schüler) auch entwicklungspsychologisch hinaus. Aktuelle Rahmenpläne für das Fach „Darstellendes Spiel“ in der Sekundarstufe II tragen dieser Tatsache Rechnung, indem sie die Fähigkeit, mit künstlerischen Zeichen umzugehen und diese kommunikabel zu gestalten, als wesentliche Aufgabe des Faches ansehen (vgl. Hessischer Rahmenplan zum Darstellenden Spiel 1998).

Weintz formuliert am Ende seiner Untersuchung konkrete didaktische Hinweise für die „Spieleitungspraxis“ und stellt seine eigene Praxis, seine Erfahrung mit der Anleitung von Rollenarbeit in einem Anhang dar. (Apropos „Spieleitung“: ein erfolversprechender Kandidat für eine Begriffskritik, die noch zu leisten wäre!) Die Tatsache, dass es sich um einen „Praxisanhang“ handelt, verweist bereits auf das – kunstpädagogischer Arbeit immanente – Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis. Für den komplexen Zusammenhang von aus Praxiserfahrung hervorgehenden theoretischen Einsichten und durch Theoriewissen veränderte Praxis, bietet die Untersuchung noch keine adäquate Lösung an.

Sie leistet dagegen einen entscheidenden Beitrag zur Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Theater durch das Ausloten professioneller Schauspielmethoden und deren Reflexion für den pädagogischen Zusammenhang. Indem er für eine ‚theaternahe‘ Theaterpädagogik plädiert, bestätigt Weintz eine Tendenz innerhalb des Fachverständnisses, die Vaßen bereits 1997 festgestellt hat (vgl. Vaßen, *Verkehrte Welt? In: Belgrad, TheaterSpiel. Hohengehren*, 57-65). Weintz' Plädoyer für eine „Theatralisierung der Theaterpädagogik“ (440) grenzt sich dabei wohlthuend ab von den gegenwärtig populären (und inflationären) Ausweitungen des Theaterbegriffs. Sein gezielter „Blick über den

Tellerrand" auf andere kunstpädagogische Ansätze führt nicht zur Diffusion, sondern zur Präzisierung theaterpädagogischen Selbstverständnisses und verweist so auf die Notwendigkeit eines interdisziplinären Verständnisses ästhetischer Bildung.

Anschrift der Verfasserin:
Ulrike Hentschel
Apostel-Paulus-Str. 12
10825 Berlin

Heiner Müller – Buchpublikationen 1996-1999

Vor gut drei Jahren ist Heiner Müller gestorben, vor einigen Monaten wäre er 70 geworden; Anlaß genug, um an diesen wichtigsten deutschsprachigen Theater-Autor der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu erinnern, zumal er zur Zeit relativ wenig auf deutschen Bühnen gespielt wird, am meisten noch, wen wundert's, in den neuen Bundesländern. Die deutsch-deutsche Perspektive, die „deutsche Misere“ – „DER TERROR VON DEM ICH SCHREIBE KOMMT AUS DEUTSCHLAND“ – sind zur Zeit ebenso wenig gefragt wie Erinnerungen an Revolutionen, Sozialismus und DDR-Geschichte, ganz zu schweigen von Müllers „Dialog mit den Toten“ in jenem typisch gewalttätigen Gestus, jener steinernen Metaphersprache, die für seine Texte so typisch sind. Angesagt auf deutschen Bühnen sind dagegen Klassiker, auch solche wie Brecht, der seinen Schüler Müller in den Hintergrund drängt, schiere Unterhaltung oder postmoderne Spektakel und Events.

Als Forschungsgegenstand dagegen ist Heiner Müller gefragt wie eh und je, ja es ist eine zunehmende Ausdifferenzierung festzustellen, wie die folgenden Hinweise zu den Buchpublikationen über Heiner Müller von 1996 – 1999 zeigen.

Ein unentbehrliches Hilfsmittel für die wissenschaftliche, dramaturgische oder inszenatorische Beschäftigung mit Müller ist die *Bibliographie Heiner Müller* von Ingo Schmidt und dem Verfasser, deren Band 2: 1993-1995, 1996 im Aisthesis Verlag, Bielefeld erschienen ist. Wie der erste Band, der vergriffen ist, aber unter <http://www.fbls.uni-hannover.de/sdls/vassen/index.htm> im Internet abgefragt werden kann, finden sich dort neben den bibliographischen Angaben zur Primär- und Sekundärliteratur ca. 100 Seiten kommentierte Bibliographie sowie zusätzlich ein längeres Interview mit Müller und ein Personenregister für Bd. 1 und 2.

Ebenfalls 1996 erschien Reinhard Tschapke: *Heiner Müller (Köpfe des 20. Jahrhunderts Bd. 128)*, Berlin: Morgenbuch, ein schmales Bändchen, das jedoch selbst als Einführung kaum von Interesse ist. Eine differenziertere einführende Beschäftigung mit Müller ist dagegen von Norbert Otto Eke: *Heiner Müller*, Stuttgart: Reclam 1999 sowie von Jan-Christoph Hauschild: *Müller-Biographie* zu erwarten. Außerdem liegen folgende literaturwissenschaftliche Spezialuntersuchungen zum dramatischen Fragment, zu Müllers Dramatik und Geschichtsbegriff, zur „Bildbeschreibung“ und zur Antike vor:

Barbara Christ: *Die Splitter des Scheins. Friedrich Schiller und Heiner Müller. Zur Geschichte und Ästhetik des dramatischen Fragments*, Paderborn: Igel 1996;
Horst Domdey: *Produktivkraft Tod. Das Drama Heiner Müllers*, Köln/ Weimar und Wien: Böhlau 1998;
Helmut Fuhrmann: *Warten auf „Geschichte“*. Der Dramatiker Heiner Müller, Würzburg: Königshausen & Neumann 1997;

Peter W. Marx: *Heiner Müller: Bildbeschreibung. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der Greimas'schen Semiotik*, Frankfurt u.a.: Lang 1998 und Fernando Suárez Sánchez: *Individuum und Gesellschaft. Die Antike in Heiner Müllers Werk*, Frankfurt u.a.: Lang 1998.
Fuhrmann und Domdey versammeln in ihren Publikationen weitgehend ältere Aufsätze, die hiermit nun leicht zugänglich sind und in der Auseinandersetzung mit Müller z.T. auch immer noch von Nutzen, so etwa Domdeys Analysen zum Opfer und zum Stalinmythos, zum Utopieverlust und zum „historischen Subjekt“, zum Lachen und zur Groteske, zum Manichäismus und zur Antigone-Figur. Marx untersucht die „Bildbeschreibung“, wohl Müllers komplexesten Text, mit Hilfe der Greimas'schen Semiotik und kommt dabei nach „theoretischen Umwegen“ zu relevanten Ergebnissen.

Heinz Ludwig Arnold (Hg.): *Text und Kritik III/1997*, H. 73 Heiner Müller, München: Edition Text und Kritik 1997 (2. Aufl.) Dieses gegenüber der ersten Ausgabe völlig veränderte Text+Kritik-Heft enthält Elogien von Virilio und Durs Grünbein, einen „hoffnungsvollen“ Text des Kritikers Heinrich Vormweg und einen „archäologischen“ des Theaterpraktikers Alexander Weigel, mehrere literaturwissenschaftliche Analysen zu Müllers Werk sowie – und dies ist eine neue Tendenz im Umgang mit Müller – nicht nur kritische, sondern ausgesprochen negative Sichtweisen auf die Person Müller.

Während Tom Biburger vor allem den historischen Kontext des „Lohnrückers“ untersucht (Tom Biburger: *Sprengsätze. „Der Lohnrücker“ von Heiner Müller und der 17. Juni 1953. Mit einer Kurzgeschichte von Heiner Müller*, Pfaffenweiler: Centaurus 1997), wenden sich die drei folgenden Untersuchungen vor allem Heiner Müllers Theater zu:

David Barnett: *Literature versus Theatre. Textual problems and theatrical realization in the later plays of Heiner Müller*, Bern u.a.: Lang 1998

Jonathan Kalb: *The Theater of Heiner Müller*, Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1998

Katharina Keim: *Theatralität in den späten Dramen Heiner Müllers*, Tübingen: Niemeyer 1998

Barnett geht von einem interdisziplinären theaterwissenschaftlichen Ansatz aus und untersucht unter den Aspekten „acting“, „character“ und „plot“ reale Theaterinszenierungen; Kalb konzentriert sich auf intertextuelle Beziehungen von Müller zu Brecht, Kleist, Majakowski, Shakespeare, Artaud, Genet, Richard Wagner und Beckett. Keim schließlich arbeitet Müllers spezifische Theatralität heraus. Alle drei Publikationen sind gerade für TheaterpädagogInnen von größerem Interesse als die bekannten literaturwissenschaftlichen Untersuchungen zu Müller, weil sie theaterwissenschaftlich orientiert sind und die Theaterpraxis berücksichtigen. Auch die

Literaturverzeichnisse mit vielen Theaterkritiken zu einzelnen Stücken in jeweils unterschiedlichen Inszenierungen sind für die Theater(Pädagogik)-Arbeit sehr hilfreich.

Wie international inzwischen die Müller-Rezeption geworden ist, zeigt nicht nur Barnett, sondern auch eine Habilitation der Universität von Sao Paulo zur Moderne und Postmoderne in Heiner Müllers Theater:

Ruth Röhl: *O Teatro de Heiner Müller. Modernidade e Pós-Modernidade*, Sao Paulo: Editora Perspectiva 1997
Zu erwähnen sind schließlich noch drei besondere Veröffentlichungen:

Klaus Theweleit: *Heiner Müller. Traumtext*, Basel und Frankfurt: Stroemfeld/ Roter Stern 1996

Frank Hörnigk u.a. (Hg.): *Ich Wer ist das/ im Kalkfell aus Vogelkot Im/ KALKFELL/ für Heiner Müller. Arbeitsbuch*, Berlin: Theater der Zeit 1996

John von Düffel: *Missing Müller (Müllermaschine). Heiner-Müller-Memorial-Monument-Moment-Mimesis*, Gifkendorf: Merlin 1997

Theweleit hat sich in gewohnt anregender und unkonventioneller Art vor allem mit dem „Traumtext“, Müllers letztem zu Lebzeiten veröffentlichtem Text, beschäftigt, und das Arbeitsbuch zu Heiner Müller versammelt viele interessante – auch literarische und essayistische – Texte von und zu Müller, Texte u.a. von Stephan Hermlin und Alexander Kluge, von Volker Braun und Lothar Trolle, von Castorf, Tragelehn, Palitzsch und Steckel, sowie Fotos und Bilder, insgesamt ein äußerst produktiver Zugang zu Heiner Müller.

Auf die Gedichte, den ersten Band der *Werkausgabe* von Heiner Müller im Suhrkamp Verlag (1998) folgt Anfang 1999 als zweiter Band die Prosa; als nächstes sind dann in mehreren Bänden die uns besonders interessierenden Theaterstücke geplant, zuletzt Reden, Essays, Interviews und Briefe; insgesamt etwa acht bis zehn Bände.

Im Augenblick scheint eher der Lyriker Müller „angesagt“, wie auch die Vertonung von Müller-Gedichten durch Wolfgang Rihm zeigt. Das Theater dagegen tut sich zur Zeit schwer mit diesem schwer(gewichtigen) deutsch-deutschen Autor.

Anschrift des Verfassers:
Florian Vaßen
Immengarten 5
30177 Hannover

Angela Merte: Totalkunst. Intermediale Entwürfe für eine Ästhetisierung der Lebenswelt. Bielefeld 1998, (Aisthesis-Verlag).

Angela Merte beschäftigt sich in ihrer 1997 an der Universität Siegen als Dissertationsschrift eingereichten Studie mit dem Problemkomplex „Totalkunst“, darunter versteht sie Entwürfe des 19. und 20. Jahrhunderts, die über eine Koppelung von Künsten und Medien auf die ästhetische Transformation der Lebenswelt zielen. Entsprechend ihrer Ausgangsthese, wonach sich in den Theorien und Programmatiken der Totalkunst grundlegende anthropologische Bedürfnisse artikulieren, fragt

sie in erster Linie nach den kulturellen Motivationen, die für das Entstehen von Totalkunstkonzepten verantwortlich sind. Diese Frage, die hauptsächlich die funktionalen Gesichtspunkte der behandelten Entwürfe in den Blickpunkt rückt, erörtert Merte in drei umfangreichen Kapiteln, in denen unter jeweils leicht veränderter Perspektive ausgewählte Strukturaspekte des Ideenbereiches „Totalkunst“ beleuchtet werden.

Der erste, noch nicht anthropologisch orientierte Abschnitt rekonstruiert anhand exemplarischer Theorieentwürfe von Richard Wagner, Hugo Ball, Hermann Nitsch, Vilém Flusser u.a. die Geschichte der Totalkunstidee als einen Versuch, die Entzweiungen der Moderne im Medium synästhetischer Kunsterfahrung zu versöhnen. Drei zeitlich nicht eindeutig voneinander abgrenzbare Phasen, in denen jeweils unterschiedliche Modernisierungsphänomene dominant sind, werden dabei unterschieden: Die erste, im weitesten Sinne romantische Phase ist vor allem durch den gegen Ende des 18. Jahrhunderts verstärkt einsetzenden Prozeß sozialer Differenzierung und die damit verbundene Entstehung eines Bereichs autonomer, marktabhängiger Kunst gekennzeichnet. Mit dem Ziel, die daraus resultierenden „Differenzierungsschäden“ (S. 35) zu überwinden, entwerfen die Konzepte der Totalkunst umfassende ästhetische Einheitskonstruktionen, die alle das Versprechen einer erneuerten sozialen und weltanschaulichen Kohärenz in sich tragen. In der zweiten Phase, die laut Merte mit der Entwicklung der Psychoanalyse und dem Ersten Weltkrieg ihren Höhepunkt erreicht, verschärfen sich die „Differenzierungsschäden“ insofern, als nun auch die Einheit des Subjekts, die für die Künstler des 19. Jahrhunderts noch fraglos gegeben war, zu zerbrechen droht. Das Projekt „Totalkunst“ reagiert darauf mit zwei unterschiedlichen Strategien: Zum einen werden Ansätze einer „therapeutischen Ästhetik“ (S. 44), die auf die (Wieder-)Herstellung individueller Ganzheit gerichtet sind, entwickelt, zum anderen entstehen Formen ästhetischer Selbstkultivierung, die im Anschluß an dandyistische Traditionen den Prozessen der Ich-Auflösung entgegengesetzt werden. In der dritten, mit der Postmoderne identifizierten Periode wird erstmals eine machtvolle Gegentendenz zu den Prozessen gesellschaftlicher Differenzierung sichtbar: die digitale Vernetzung der Welt durch den Computer. Sie bildet, wie Merte am Beispiel aktueller medientheoretischer Diskussionen zeigt, den Ausgangspunkt für computerorientierte Totalkunstkonzepte, die nicht nur neue Möglichkeiten sozialer Partizipation intendieren, sondern auch eine Freisetzung künstlerischer Potentiale zur Um- und Neustrukturierung des Realen zu erreichen suchen.

Im zweiten Kapitel setzt sich Merte mit den sozialen und kulturellen Funktionsweisen intermedialer Phänomene auseinander. Dabei richtet sie ihr Augenmerk auf drei für archaische Gesellschaften konstitutive Medien, die auf Grund ihrer Fähigkeit, Erfahrungen von Totalität und Partizipation zu erzeugen, von Vertretern der modernen Totalkunstidee als funktionale Anschlußpotentiale für die eigenen Zwecksetzungen betrachtet werden. Zunächst befaßt sich Merte mit dem, wie sie

meint, „ältesten Medium, welches Menschen (...) hervorgebracht haben: dem Ritual“ (S. 81). Auf der Folie anthropologischer Theoreme von Victor Turner und Arnold Gehlen kennzeichnet sie dieses als einen Bewältigungsmechanismus für soziale Spannungen – es biete durch eine Verbindung ästhetischer und lebensweltlicher Bezüge die Möglichkeit, missonante Erfahrungsbereiche (...) auf einer kulturell-gesellschaftlichen, das Individuum übersteigenden (...) Metaebene zeitweilig zu entschärfen“ (S. 88) und so für einen sozialen Ausgleich zwischen Individuum und Gesellschaft zu sorgen. Als zweites ‚archaisches‘ Medium betrachtet Merte das Spiel. Wie die Verfasserin unter Bezugnahme auf den medienanthropologischen Spielbegriff Marshall McLuhans zeigt, läßt sich dieses als ein kulturelles Modell zur Deutung und Erklärung der Welt beschreiben. Das Spiel bringe Ganzheit symbolisch zur Anschauung, wodurch es in der Lage sei, die an ihm Beteiligten in einer gemeinsamen Weltsicht zu vereinen und den Zusammenhalt der Gesellschaft zu festigen. Einen dritten Weg der Totalitätserfahrung verfolge das Fest, es ziele durch den Einsatz unterschiedlichster sinnlicher Reize auf einen Zustand der Ekstase, der den Individuen dazu verhelfen soll, „der Enge der Sinne und des Körpers zu entkommen“ (S. 149) und sich als Teil eines umfassenderen Ganzen zu empfinden. Das Fest stifte somit ein Gefühl unmittelbarer Zugehörigkeit und verhindere Erfahrungen der Entfremdung und Isolation. Ritual, Spiel und Fest sind laut Merte Formen medialer und lebensweltlicher Grenzüberschreitung, durch sie werde ein auf der Trennungslinie von ästhetischer und sozialer Sphäre angesiedelter Schwellen- oder Übergangszustand erzeugt – eine „intermediate area“ (S. 99), wie die Verfasserin nach Donald W. Winnicott formuliert –, in dem der Dualismus von Subjektivität und Objektivität ebenso wie der von Fiktion und Wirklichkeit aufgehoben sei. Vor diesem Hintergrund lasse sich das Projekt „Totalkunst“ als „Suche nach (...) intermediären Erfahrungsräumen begreifen“; in der Absicht „einen Zustand zu erreichen, in dem der Druck, ständig innere und äußere Realitäten vermitteln zu müssen, nicht mehr auftritt.“ (S. 100)

Das dritte und letzte Kapitel der Studie spürt der medientheoretischen Dimension des Phänomens „Totalkunst“ nach. Dabei werden zwei unterschiedliche Betrachtungsebenen miteinander verbunden: zum einen eine fiktionstheoretische Ebene, in der die Verfasserin das Projekt „Totalkunst“ im Hinblick auf seine differierten Realitätsbezüge behandelt, zum anderen eine medienhistorische, in der sie Aspekte seiner ästhetischen Realisation diskutiert. Gezeigt wird, daß das Konzept „Totalkunst“ als Reaktion auf den Kunstdiskurs der Aufklärung entsteht. Dessen Forderung nach strikter Trennung der Künste werde zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Argument zurückgewiesen, daß nur die Kombination verschiedener Medien die Funktionen künstlerischer Repräsentation adäquat erfülle. Spätestens zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerate der Repräsentationsbegriff jedoch in eine Krise. Damit verschiebe sich der Schwerpunkt des Konzepts „Totalkunst“ von einem Modell der Nachahmung zu einem der symbolischen Inszenierung von Wirklichkeit, da nur auf diesem Wege die intendierten Totalitäts- und Partizipations-

erfahrungen noch zu gewährleisten seien. Dieser Prozeß, der von einer permanenten Medienkritik seitens der Totalkünstler vorangetrieben werde, zeichne sich durch vielfältige mediale Verdrängungsvorgänge und Konkurrenzsituationen aus, wobei jedes neuentwickelte Medium, in der Hoffnung, daß es die angestrebten Funktionen besser erfülle als die vorangegangenen, sofort von den Entwürfen der Totalkunst vereinnahmt werde. Im letzten Teil des Kapitels beleuchtet Merte aktuelle Tendenzen auf dem Gebiet der Totalkunst und gibt darüber hinaus einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungsperspektiven. Auf neue Medientechnologien wie den Computer oder das mit ihm verbundene Cyberspace-Projekt verweisend legt sie dar, daß sich das Unternehmen „Totalkunst“ in einem neuen Stadium seiner Entwicklung befinde, da an die Stelle der symbolischen Inszenierung von Wirklichkeit zunehmend die virtuelle Erzeugung künstlicher Realität trete. Damit sei einerseits die Möglichkeit gegeben, Realität technisch perfekt zu simulieren, andererseits werde die Erstellung gänzlich alternativer Welten denkbar. Die Zielsetzungen des Projekts „Totalkunst“ seien auf keinem der beiden Wege zu realisieren: Im ersten Fall hebe sich das Projekt in der perfekten Imitation selbst auf und beraube sich somit seiner ästhetisch-performativen Komponente, im zweiten Fall blende es die anthropologischen und lebensweltlichen Aspekte aus und katapultiere sich in die Sphäre reiner Fiktion. Nur wenn es dem Computer gelinge, reale und fiktionale Dimensionen gleichermaßen anzusprechen, könne er für das Unternehmen „Totalkunst“ fruchtbar gemacht werden, denn virtuelle Welten, so die Verfasserin, „sind nur dann in der Lage, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen, wenn sie Erfahrungswerte bieten, die zwar einerseits die Wirklichkeit transzendieren, andererseits aber auch wieder ‚Effekte des Realen‘ erzeugen.“ (S. 138)

Mertes Untersuchung, die, soweit ich sehe, die erste umfassendere Auseinandersetzung mit dem Thema Total- oder Gesamtkunst darstellt und schon allein aus diesem Grund in höchstem Maße verdienstvoll ist, fördert nicht nur eine Vielzahl anregender und produktiver Einzelergebnisse zu Tage, sie ermöglicht überdies einen neuen anthropologisch fundierten Zugang zu historischen und gegenwärtigen Formen intermedialer Kunst. Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Einsicht Mertes, daß sich in den Bemühungen von Totalkünstlern um eine Synthetisierung ästhetischer und lebensweltlicher Bereiche grundlegende kulturelle Dispositionen manifestieren. Wenn dem so ist, und Merte liefert gewichtige Argumente für diese Annahme, dann sind avantgardistische Versuche zur Aufhebung der Trennung von Kunst und Leben, seien es ästhetisch-soziale Großutopien (Richard Wagner) oder individuelle Projekte ästhetischer Selbsttransformation (Dandyismus, Body-Art), nicht mehr nur als spezifisch moderne Reaktionsweisen auf spezifisch moderne Erfahrungen zu verstehen, sondern als Ausdruck viel älterer Bedürfnisse, die in der Moderne nur eine äußerste Zuspitzung erfahren. Eine solche Sichtweise könnte das bisherige Verständnis der modernen Kunst-avantgarden in entscheidenden Punkten modifizieren und zu ihrer Neubefragung unter anthropologischer Perspektive einladen.

Mitverantwortlich für den Gedankenreichtum der Untersuchung ist neben ihrer innovativen anthropologischen Orientierung die Fülle des theoretischen Materials, das sie verarbeitet. Es reicht von literaturwissenschaftlichen Ansätzen (Wolfgang Iser, Siegfried J. Schmidt) über solche kultur- oder medienanthropologischer Herkunft (Victor Turner, Richard Schechner, Arnold Gehlen, Marshall McLuhan, Johann Huizinga, Lewis Mumford u.a.) bis hin zu Aspekten aktueller medientheoretischer Diskurse (etwa Jean Baudrillard, Vilém Flusser, Florian Rötzer). Diese ausgeprägte Dominanz der theoretischen Argumentation hat jedoch ihren Preis; sie führt zur Vernachlässigung der Empirie. Offenkundig wird dies an Mertes Begriff der Totalkunst, dieser nämlich wird nicht anhand einer Analyse konkreten Materials, d.h. in der Auseinandersetzung mit den theoretischen Äußerungen der Totalkünstler entwickelt, die Verfasserin setzt ihn vielmehr einfach voraus, ohne daß klar wäre, woher sie ihre Definition bezieht. Mertes Totalkunstbegriff bleibt so nicht nur holzschnittartig und abstrakt, er unterschlägt vor allem die vielfältigen Differenzen, die zwischen den unterschiedlichen Totalkunstentwürfen bestehen. Dementsprechend läßt sich auch die von Merte im Kontext ihrer Untersuchung mehrmals geäußerte These, wonach die Konzepte der Totalkunst generell einen auf Permanenz gestellten intermediären Erfahrungszustand anstreben, kaum aufrechterhalten. Wie eine eingehendere Betrachtung der entsprechenden Programmatiken gezeigt hätte, wird die angestrebte Verbindung von Kunst und Leben innerhalb der behandelten Totalkunstentwürfe so unterschiedlich gedacht, daß jeder Versuch einer Einheitsdefinition zu problematischen Verallgemeinerungen führen würde.

Die Theorielastigkeit der Studie hat noch einen weiteren Negativeffekt; sie bewirkt eine hochgradige Hermetik der Argumentation, die dadurch verstärkt wird, daß Merte die Begriffe und Theorien, die sie für ihre Überlegungen heranzieht, in vielen Fällen nicht hinreichend erläutert. Für Leser, die mit den jeweils verwendeten theoretischen Ansätzen nicht vertraut sind, dürften die Ausführungen Mertes somit nur bedingt nachvollziehbar sein. Bedauerlich ist zudem, daß Merte die mit dem Konzept „Totalkunst“ verbundene Totalitarismus-Problematik vollständig ausklammert. Eine Behandlung dieser Fragestellung hätte nicht nur weitere Einblicke in den Problemkomplex „Totalkunst“ ermöglicht, sie hätte die Verfasserin überdies zu einer Differenzierung ihres Totalkunstbegriffs gezwungen.

Trotz der angeführten Kritikpunkte liefert die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag zum Verständnis intermedialer Kunstphänomene; sie macht jedoch zugleich sichtbar, welch enormer Klärungsbedarf in diesem Zusammenhang noch besteht. Nicht nur in begrifflicher, auch in ästhetischer, politologischer und historischer Hinsicht bleibt wesentliche Forschungsarbeit zu leisten. Mertes Studie könnte hierfür einen produktiven Ausgangspunkt bilden.

Anschrift des Verfassers
Roger Fornoff
Am Holzgraben 8
30161 Hannover

Hinweise und Mitteilungen

Theater-Spiel-Workshop

05. November bis 7. November 1999

Spielen und spielen lassen Puppen machen Zeitungstheater

mit *Marianne Fritz* (Puppenspielerin aus Berlin)
Dietlinde Gipsier (Professorin an der Universität Hannover)
(Vorkenntnisse sind nicht erforderlich. Die Puppen werden selbst erstellt)

ACHTUNG: Für den Puppenbau bitte mitbringen: 1 Rolle gewachstes Packpapier, 1 Rolle Bindfaden und schwarze, bequeme Kleidung.)

Beginn: Freitag, 5. November 1999, 18.00 Uhr
Ende: Sonntag, 7. November 1999, nach dem Mittagessen

Kosten: DM 160,—; ermäßigt DM 95,— (einschl. Übernachtung, Mahlzeiten, Kursleitung; Bettwäsche ist von den TeilnehmerInnen mitzubringen).

Überweisung auf das Konto von Florian Vaßen,
Stadtsparkasse Hannover, BLZ: 250 501 80, Konto-
Nr.: 21108323.

Veranstalter: Gesellschaft für Theaterpädagogik (Niedersachsen)
Kontakt: Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover
Ort: Tagungshaus Himbergen
29584 Himbergen
Bahnhofstr. 4
Tel.: 05828-357

Anreise: *Mit der Bahn* bis Bad Bevensen
(an der Strecke Hamburg - Hannover); von hier mit Bussen
oder Sammeltaxi nach Himbergen
Mit dem PKW - nahe der Bundesstraße 4, zwischen Uelzen
und Lüneburg

P.S.: Dieser **offene Workshop** findet statt aus Anlaß der 20. **Wiederkehr** des ersten Besuches des brasilianischen Theatermakers **Augusto Boal** in Deutschland (Hamburg). Dietlinde Gipsier hat damals ihre Ausbildung bei Augusto Boal bekommen.

Rechtzeitig zum Workshop erscheint Heft 34 der "KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik" mit dem Boal-Schwerpunkt. Vor wenigen Wochen erschien Augusto Boals neues Buch "Der Regenbogen der Wünsche" in deutscher Sprache mit einem Interview Boals mit Bernd Ruping und Jürgen Weintz.

Kursangebote der Akademie Remscheid für Musische Bildung und Medienerziehung

D 44 Dramatische Literatur

Theorie – Analyse – Szenisches Spiel

Werkstattkurs mit 2 Kursabschnitten:

1. Kursabschnitt: 16. - 20.10.2000
2. Kursabschnitt: Februar 2001

Leitung: Gitta Martens
Mitarbeit: Dr. Stephanie Jentgens

DM 170,- (EURO 86,92) Kursgebühr und
DM 238,- (EURO 121,69) Unterkunft/Verpfle-
gung je Kursabschnitt

D 46 Musik im Theater – Theatermusik

Werkstattkurs
3. - 10.11.2000

Leitung: Reinhard Gagel (Köln), Gitta Martens
DM 300,- (EURO 153,39) Kursgebühr und
DM 416,50 (EURO 212,95) Unterkunft/Verpfle-
gung

K 84 Reihe "Feministische Kulturpädagogik":

Frauen und Rituale
Das Ritual als Chance zur Begegnung

Werkstattkurs mit 2 Abschnitten:
1. Kursabschnitt: 13. - 17.11.2000
2. Kursabschnitt: März 2001

Leitung: Dr. Ronit Land, Gitta Martens
Mitarbeit: N.N.

DM 170,- (EURO 86,92) Kursgebühr und
DM 238,- (EURO 121,69) Unterkunft/Verpfle-
gung je Kursabschnitt (Stand 2000)

D 45 Werkstattreihe Training

Individuelles Training und szenische Improvisation

Werkstattkurs
23. - 27.10.2000

Leitung: Christof Falke, Leiter und Regisseur des
"Studio7" (Köln)

DM 170,- (EURO 86,92) Kursgebühr und
DM 238,- (EURO 121,69) Unterkunft/Verpfle-
gung

D 47 Biomechanik und szenische Improvisation

Werkstattkurs
Februar 2001

Leitung: Ralf Räuker (Schauspieler, Regisseur und
Dozent der Biomechanik, Berlin)

ca. DM 170,- (EURO 86,92) Kursgebühr und
ca. DM 238,- (EURO 121,69) Unterkunft/Ver-
pflegung (Stand 2000)

M 64 Musical und Musiktheater mit Kindern

Berufsbegleitende Fortbildung mit 4 Kursab-
schnitten:

1. Kursabschnitt: Frühjahr 2001
2. + 3. Kursabschnitt: 2001
4. Kursabschnitt: 2002

Leitung: Herbert Fiedler
Mitarbeit: Barbara Schultze, Thomas Rascher

ca. DM 170,- (EURO 86,92) Kursgebühr und
ca. DM 238,- (EURO 121,69) Unterkunft/Ver-
pflegung je Kursabschnitt (Stand 2000)

L 42 Musikalische Sprachmalerei

Lyrik in Bewegung, Bild und Klang

Werkstattkurs mit 2 Abschnitten:

1. - 3.9.2000 (Fr - So)
3. - 5.11.2000 (Fr - So)

Leitung: Dr. Stephanie Jentgens, Barbara Schultze,
Ursula Kipp

M 62 Songs auf der Bühne

Werkstattkurs
27.11. - 1.12.2000

Leitung: Herbert Fiedler, Barbara Schultze

Ausführliche Informationen zu den Kursen sowie
der Aus- und Fortbildungsstruktur in der:
Akademie Remscheid
Küppelstein 34
42857 Remscheid

An-Ab-Ein-Aus-SICHTEN

1. Berliner Fachforum für Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen 5.-6.11.1999

SICHTEN möchte allen, die im Bereich der Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, die Möglichkeit geben, sich auszutauschen, voneinander zu lernen, miteinander inhaltlich zu diskutieren und gestärkt zu werden für die weitere Arbeit.

SICHTEN bietet die Möglichkeit, sich einen Überblick der unterschiedlichen Arbeitsansätze und Methoden zu verschaffen, und ist zugleich ein Forum für Erfahrungsaustausch und Information.

SICHTEN will durch eine Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse der Stärkung des Selbstverständnisses theaterpädagogischer Arbeit und der Legitimation ihres sozial- und kulturpolitischen Wertes gegenüber Politik und Verwaltung dienen.

SICHTEN möchte zur Entwicklung neuer Ansätze von Kooperation, Vernetzung und Lobbyarbeit anregen.

Das Fachforum wird sich im Rahmen der Arbeitsgruppen u.a. mit folgenden Fragen beschäftigen:

- strukturelle Rahmenbedingungen theaterpädagogischer Arbeit in Hinblick auf personelle und materielle Ausstattung, finanzielle Absicherung und inhaltliche Unterstützung
- spezifische Bedingungen der einzelnen Arbeitsfelder, Organisationsformen, Methoden und Arbeitsansätze, neue Tendenzen und Arbeitsformen
- Professionalisierung, Qualifikation und Qualifizierungsbedarf
- bestehende Formen von Kooperation der Projekte untereinander, mit Wirtschaft, Verbänden und Verwaltung, interdisziplinäre und überregionale Ansätze von Zusammenarbeit, mögliche Formen der Vernetzung

Darüber hinaus werden innovative Ideen und neue Impulse vorgestellt und geprüft, Potentiale der Theaterpädagogik und Probleme der Finanzierung diskutiert sowie Qualitätssicherung, Evaluation und Auswirkungen der Verwaltungsreform erörtert werden.

Persönliches Kennenlernen und individueller Austausch brauchen ihren Raum und ihre Zeit! Gemeinsame Mittag- und Abendessen bieten dazu Gelegenheit. Allgemeine Informationen, die Darstellung von Projekten, die Dokumentation der Arbeitsergebnisse sowie Verkaufsstände werden auf einer Infobörse angeboten. Und natürlich wird es auch ein kulturelles Zwischenspiel geben!

- Veranstalter des Fachforums sind der KinderMusikTheater e.V., die LAG Spiel und Theater Berlin e.V. und das Freizeit- und Erholungszentrum (FEZ) Wuhlheide, in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Schule, Familie und Sport, Berlin.
- Die Anerkennung als berufliche Weiterbildungsmaßnahme nach dem Berliner Bildungsurlaubsgesetz durch die Senatsverwaltung für Arbeit, berufliche Bildung und Frauen liegt vor.
- Tagungsbeitrag: 65,- DM inklusive 2 Mittagessen und Abendbuffet.
- Informationen, Unterlagen & Anmeldungen über das Organisationsbüro KinderMusikTheater e.V., Oranienstr. 19a, 10999 Berlin, Tel. 030 / 61 60 95 45, Fax 030 / 61 60 95 44.
- Ansprechpartnerin: Gabriele Hilsberg

Diplom-Studiengang Theaterpädagogik in Lingen/Ems

Die nächsten Aufnahme-Seminare finden vom 10. bis zum 13. Juli 2000 am Studienstandort Lingen statt.

Zum Wintersemester 2000 nimmt die FH Osnabrück an ihrem Standort Lingen neue Studierende für den Zusatz-Studiengang "Theaterpädagogik" auf. Das 4-semestrige Studium vermittelt die Grundlagen und Vertiefungen zum Darstellenden Spiel, zum Darstellenden Verhalten und zur Darstellenden Kunst.

Anmeldungen bis zum 08.07.2000 an die Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, Am Wall Süd 16, 49808 Lingen, Tel.: 0591/91269-11; FAX: 0591/91269-91. Beginn der Lehrveranstaltungen: Projektwoche vom 18.09.-22.09.1999