

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

...chen
...s im Zusammenh
...terung.
...s Andreas Poppe darum, das Zus
...perlicher und stimmlicher Ausdrucks
...en, die „Stimmgewaltigkeit“ zu entwick
...en erleben ihre eigene Stimme neu durch
...des Resonanzraumes auf den ganzen Körper
...h ist natürlich vernachlässigt oder verlor
...waren so abgestimmt, das sie sich
...als individuelles Übungsprogramm für
...personen eignen.
...unde Testmaterial in Bewegung. Lauter
...und damit nicht nur die Stimme geübt,
...s Zusammenhang mit der bevorstehenden
...menschliches Testmaterial, das auf den
...ein, wurde durch die Studierenden im
...s zu ganz erstaunlichen Leistungen
...Blindlingslaure, Schreie, Stöhnen
...daß die Geschichten dem Zus

Bildung

Ein Gespräch

von ANNETTE LANGE

Zwei Freunde trafen sich bei einem Spaziergange in den schönen und weitläufigen Anlagen der Stadt.

Albert A.: Ich guten Morgen, Hugo! Willst dir wohl auch etwas frische Luft einstampfen, ehe du an deine Arbeit gehst? Wie ich höre, hast du einen ebenso ehrenvollen, wie dankbaren Auftrag bekommen, und dazu gehört ein klarer Kopf und eine ruhige Hand.

Hugo H.: Ja, besonders nach einem verlorenen Abend.

A. Ein verlorener Abend bei dir? Wie so?

H. Ich war bei der großen Jahresgesellschaft des Künstlervereins und da wurde es etwas was.

A. Na, da wärdest du als der neue Berühmtheits-Verwalter sein, aber du machst dir doch sonst nichts aus demselben.

H. Nein, geht nicht. Aber ich hätte es, sagt er, sondern aus gesellschaftlicher Bildung muß für wichtig, solche spezielle Zusammenkünfte aus Beurlaubungen zu vermeiden. Außerdem gibt es auch unter den Künstlern nicht ganz wenige, die nicht nur als solche hoch zu achten sind, und andere, die bei bescheidenen Leistungen verhältnißmäßig liebenswert sind, aber auch solche, die neben ihrem Talent eine überraschend freie und weite Allgemeinbildung besitzen, von denen man lernen kann.

A. Da kommt mir ja wieder auf unser altes Thema die Bildung an: denn du gehörst zu diesen Leuten.

H. Ja, ich habe seit meiner letzten Untersuchung darüber eingehend nachgedacht und möchte jetzt bis zu den Wurzeln des vieldeutigen und viel umstrittenen Wortes „Bildung“ gekommen zu sein.

A. Es muß dich neugierig machen, zu hören, was du gefunden hast. Aber nicht ohne, wie was's denn heißt?

H. Nun, wie es bei dieser Gelegenheit immer ist, gleich sitzen aus Trinken viele Menschen, darunter immerhin einige, die etwas zu sagen haben und zuhören können, wenn man selbst etwas sagen will, in erster Linie die Gastgeber selbst, liebe und feine Menschen beide: denn auch die Frau hat Geist und noch immer einen Scharm, der die meisten Wesen umwirbt. Sie legen sonst überall, einfach und bescheiden, wie sie auch ihre Kinder anzugucken haben, aber diese eine Konzentration im Jahre wird mit vornehmem Glanz machen. Ich hatte die Ehre aus Freund, von der Frau in ein längeres interessantes Gespräch gezogen zu werden, warum ich mich demselben widmete. Wir sprachen über künstlerische Fragen, die sie mit volstem Willen und überaus Gehörlichkeit zu behandeln war. „Nun, wer war die Schwester, die du eben so eifrigstvoll grüßtest und die gegen dich so anmutig erwiderte?

A. Ja, das ist ein Menschenkind, das ich hoch verehere. Ich kenne sie vom Lazarett her, wo sie mich nach meiner Verwundung wochenlang gepflegt hat und wo ich sie nicht nur als unübertreffliche Pflegerin schätze, sondern auch als einen Menschen von echter Geistesbildung leben, ehrensüchtig leben lehrte. Seitdem grüßen wir uns immer, wann und wo wir uns begegnen, und tauschen, wenn es sich fügt, einige herzliche Worte aus, was ihr jedesmal wohl tut, wie ein frisches Bad.

H. Das ehrt Euch beide. Ich sollte an ihnen fragen, als sie grüßte, daß Sie eine innere Gemeinschaft habt.

A. Sie ist von ganz aus ein anderer Naturmensch und redete, wie sie mir erzählte, dem nicht zu überhörsend in dem Auf, als sie noch blutigen ihren Lebensdienst antrat. Diesen Zustand brachte sie zum überwinden. Dieser

hat sie dann, wie ich von der Oberin, die sie mir ein Zeichen hielt, hörte, sie nachlassender Gewissenhaftigkeit und Gleichgültigkeit ausübte, aber die Zeit mit ebenerm Fleiß benutzte, um an sich zu arbeiten, um die Lücken ihrer „auszufüllen“. Das hat sie mit bestem Erfolg getan, wie ich zu meinem inneren immer wieder feststellen konnte im Frage- und Antwortspiel am Kranken- oder runderinglicher bei den Besprechungen im Paß, wo ich öfters, ich kann sagen, das Glück hatte, von ihr bedient zu werden.

NICHT ENTLEIHBAR!!!!

magaziniert
Stadt- und
Hochschulbibliothek
Karolinenstr. 10
49808 Lingen (Ems)

Fachhochschule Osnabrück
Bibliothek
Standort Lingen

Theater der Sprache

„Zauberwald“ und „MusikKiller Virus“

Zwei Theaterstücke für Kinder
in Anlehnung an eine
theaterpädagogische Werkstatt in der Schweiz
Annetta Meißner, Markus Ponick



VORANKÜNDIGUNG!

des Schibri-Verlages



„Wir legen Ihnen hier zwei Theaterstücke, die Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind, vor und eine Art Praxisbericht, der unsere theaterpädagogische Arbeit transparent machen soll.“

Es soll Ihnen eine Vorstellung davon vermittelt werden, was in einem Theaterprojekt mit Kindern bzw. im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern (und z. T. auch mit Erwachsenen), ohne viel Aufwand möglich ist, aber auch davon, was unbedingt beachtet werden muss. Es geht ferner um das Ernstnehmen der Kreativität der (jungen) Mitspielerinnen, die zugleich MitarbeiterInnen sind, und um das Stützen ihrer kommunikativen Leichtigkeit durchs (Theater-)Spiel.“

⇒ ISBN 3-933978-66-1, ca. 80 Seiten, Preis ca. 7,50 EUR
erscheint im Dezember 2002

Annetta Meißner, Markus Ponick

Bestellung möglich per : Tel. 039753/22757 oder Fax 039753/22583
e-mail Schibri-Verlag @t-online.de

kultuRRevolution
zeitschrift für angewandte diskurstheorie



- Ich abonniere **kultuRRevolution** ab Nr. _____ für 1 Jahr (zwei Nummern) zum Abonnementpreis von 17,50 Euro pro Jahr.
Das Abonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht spätestens 4 Wochen vor Ablauf schriftlich gekündigt wird.

- Ich bestelle (je) ___ Exemplar(e) **kultuRRevolution** Nr. _____ zum Einzelpreis von 7,50 Euro (Nr. 23 bis 44) bzw. 5,- Euro (Nr. 1 bis 22).

Zahlungsweise

- gegen Rechnung (nur Abo). Ich zahle sofort nach Erhalt der Rechnung.
 mit Einzugsermächtigung.
 ein Verrechnungsscheck liegt dieser Bestellung bei.

Name _____ Straße _____

PLZ & Ort _____ Datum, Unterschrift _____

Diese Bestellung kann innerhalb von 14 Tagen schriftlich widerrufen werden.

Datum, Unterschrift _____

Anschrift: Klartext Verlag, Dickmannstraße 2-4, D-45143 Essen, Fon 0201-86206-31/32, Fax 0201-86206-22

Fachverband für Theatererziehung und Schultheater

LAG für das Darstellende Spiel in der Schule Niedersachsen e.V.

Ein mitgliederstarker Verband kann viel bewirken. Kommen Sie zu uns!

Wir sind aktiv auf vielen Kanälen:

- „Theater-Info“, die Verbandszeitschrift, informiert halbjährlich über neue Entwicklungen und gibt viele praktische Materialien an die Hand (auch als Nichtmitglied erhältlich)
- über 30 Jahre arbeiten wir für die **Entwicklung des Faches Darstellendes Spiel**, an über 70 Schulen in Niedersachsen ist es bereits eingeführt.
- **Fort- und Weiterbildungen**, durchgeführt von erfahrenen Mitgliedern, geben Ihnen Anregungen und Know how bis zum Zertifikat für das Unterrichten des Faches Darstellendes Spiel
- Das zweijährlich an vielen regionalen Zentren ausgerichtet **Niedersächsische Schülertheatertreffen** mit seinem zentralen Abschlusstreffen in wechselnden Städten des Bundeslandes führt Gruppen und Ideen zum Anschauen und Diskutieren zusammen.

Es lohnt sich, dabei zu sein.

Mehr über uns auf der neuen Homepage: www.schultheater-nds.de

Kontakt über Sabine Peters (1. Vorsitzende), Am Walde 26, 21403 Wendisch Evern,

T.04131 51167, peters-wendisch@t-online.de

oder Dirk Wilkening (Geschäftsführer), Kendalstr.11a, 31737 Rinteln, T. 05751 916993,

dirk.wilkening@epost.de



www.interplay-europe.de

Der Verein „Interplay Europe e.V.“ zur Förderung junger Dramatikerinnen und Dramatiker ist ab sofort im Internet vertreten. Bitte machen Sie regen Gebrauch von unserer Homepage www.interplay-europe.de. Sie finden dort alle notwendigen Informationen über die Interplay-Festivals of Young Playwright. Die Seiten wurden gestaltet von dem Berliner Fotografen und Webdesigner Norbert Spitzer.

Nähere Informationen: Interplay Europe e.V., Henning Fangauf, Schützenstr. 12, D-60311 Frankfurt am Main, Tel. 069/296661, interplay@kjtz.de

Inhalt

Editorial – Die Situation ist widersprüchlich	3
Das Theater der Sprache	
Das Theater der Sprache – eine erste Annäherung <i>Florian Vaßen</i>	5
Zur theatralen Funktion szenischer Texte <i>Hajo Kurzenberger</i>	12
Worte, Worte – nichts als Worte? Über Wege und Umwege, im Theater zur Sprache zu kommen <i>Hans Martin Ritter</i>	18
Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen? <i>Georg Achim Mies</i>	25
„So arbeite ich – und so denke ich darüber“ <i>Tina Wellmann</i>	33
Theater mit Kindern	
Kinder spielen Theater <i>Peter Galka</i>	35
Theater mit Kindern braucht Kooperation und Partnerschaft – überall in Deutschland Über das Projekt „Kinder spielen Theater“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums <i>Gerd Taube</i>	36
„Ich bin ein neues Mädchen“ – Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst <i>Karola Wenzel</i>	38
Theater von Anfang an! Über den Workshop-Auftakt zum Projekt „Kinder spielen Theater“ <i>Annett Israel, Gabi dan Droste</i>	45
Vermischtes – Theaterpädagogik	
Lesebühnen der Kulturen in Berlin-Karlshorst <i>Elisabeth Hackel</i>	48
„Spurensuche“ in Belgien – still muss nicht leise sein <i>Elisabeth Einecke-Klöveborn</i>	48
Theater im Klassenzimmer – ein Festival. Aufführungen – Gespräche – Workshops <i>Marlies Labitzki</i>	51
„Ich hätte nie gedacht, dass ich tanzen kann!“ Internationales Jugendtanzprojekt 2002 in Wünsdorf <i>Gabi Beier</i>	53
Das Allentheater „Theater der Erfahrungen“ mit einer generationsübergreifenden Produktion auf Tournee in Estland oder Ein Plädoyer für Kritik an theaterpädagogischer Arbeit <i>Ursula Kohler</i>	55
Der Regenbogen der Wünsche – Die „neueren“ Techniken Augusto Boals in der theaterpädagogischen Praxis <i>Frederike Wilckens von Hein/ Maria Gorius</i>	57
Theater-Theaterpädagogik	
Theater in Deutschland im Jahre 2002 – ein (auch theaterpädagogischer) Blick von außen <i>Manfred Lukas Schewe</i>	61
„Wahre Freunde“ im Park und in Lingen auf der Bühne <i>Gerd Koch</i>	66

Ausbildung

Es kann losgehen!

Der erste grundständige Studiengang Darstellendes Spiel im Lehramt für Gymnasien in Deutschland

68

Florian Vaßen

Das COMEDIA Schauspieltraining in Köln: Pionier der systematischen Laienschauspiel-
ausbildung in Deutschland – ein Portrait

69

Simone Wrede

Rezensionen

72

Ankündigungen/Mitteilungen

75

Adressen der AutorInnen/Internationale KorrespondentInnen/Fotonachweis

77

Impressum

2

Impressum

Herausgeber:

Prof. Dr. Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,
e-mail: Koch@asfh-berlin.de, Fax: 030-99245-245

Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königs-
worther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: vassen@mbox.sdls.uni-hannover.de, Fax: 0511-7624060

Prof. Dr. Bernd Ruping, Institut für Theaterpädagogik der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen
(Ems), Am Wall Süd 16, D-49808 Lingen, e-mail: B.Ruping@fh-osnabrueck.de, Fax: 0591-91269-92

Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: uhen@udk-berlin.de, Fax: 030-78717974

In Kooperation mit

Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.

Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

BAG Spiel + Theater e.V.

Verlag:

Schibri-Verlag, Milow 60, 17737 Uckerland

Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.com>

E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

Copyright:

Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved

Titelgestaltung:

Arite Nowak

Preis:

Heft 40 Euro 7,50 plus Porto

Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,— plus postage/Porto

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:

Buchhandel,

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

Tel: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, Email: but@netcologne.de,

Gerd Koch, Alice-Salomon-Fachhochschule, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin,

e-mail: Koch@asfh-berlin.de, Fax: 030-99245-245,

Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz

1, D-30167 Hannover, e-mail: vassen@mbox.sdls.uni-hannover.de, Fax: 0511-7624060

Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17737 Milow, Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583,

<http://www.schibri.com>, E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

Editorial – Die Situation ist widersprüchlich

Florian Vaßen

Die Situation ist widersprüchlich. Einerseits entstehen neue Studiengänge in Darstellendem Spiel und Theaterpädagogik für Lehrer/innen, Kultur- und Sozialarbeiter/innen oder in Dramaturgie – z.B. in Hannover und Erlangen, in Lingen und Frankfurt; Theaterspielen hat Konjunktur, vom Obdachlosetheater bis zu Peter Steins Faust-Inszenierung, von ernsthaften therapeutischen Verfahren bis zu esoterischen Zirkeln, und die Theatralisierung der Gesellschaft in Politik, Sport, Kultur und Freizeit, bestimmt von den neuen Medien, schreitet weiter voran – alle spielen Theater und alle wollen dabei gesehen werden! Andererseits verbreitet sich zunehmend ein reduzierter Leistungsgedanke, gefördert von konservativen Politikern und gefordert von verunsicherten Eltern, ein Leistungsgedanke, der offene, kreative Formen des Lernens ebenso ausschließt wie Sozialverhalten und emotionale Entwicklung. Die einseitige Interpretation von PISA mit ihren fatalen Folgen tut ein Übriges, und schon gibt es Berichte aus den Bundesländern, dass die notwendige Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bzw. der Lesekompetenz auf Kosten der ästhetischen Fächer und gerade auch des noch jungen und damit „schwachen“ Faches Darstellendes Spiel gehen soll. Hier scheint mir ein **Bündnis** dringend notwendig bzw. eine **konzertierte Aktion** von Kulturrat, BKJ, BAG Spiel und Theater, BuT, BAG Darstellendes Spiel, Gesellschaft für Theaterpädagogik, aber auch von Bühnenverein und anderen Theaterorganisationen zusammen mit den Verbänden von Musik und Kunst. Es muss den Politikern klar gemacht werden, dass hier Kompetenzen gefährdet sind, die für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft, für Sozialverhalten und Kommunikationsfähigkeit ebenso relevant sind, wie sie als berufliche Qualifikation notwendig sind. Lobby-Arbeit hat sicherlich für viele von uns etwas „Anstößiges“, aber vielleicht sollten wir unsre Bedenken zurückstellen und statt dessen von der Autoindustrie oder den Bauern lernen! Denkbar wäre ein Arbeitstreffen der genannten Verbände, um ein Papier zu entwerfen und eine größere Tagung auch mit Politikern vorzubereiten. Unabhängig davon sollten sich aber alle Theaterlehrer/innen und Theaterpädagog/innen an ihrem Arbeitsplatz und in ihrem Wirkungskreis aktiv und gemeinsam für den Erhalt und die Weiterent-

wicklung von Theater, Theaterpädagogik und Darstellendem Spiel einsetzen.

Dieses Heft der KORRESPONDENZEN – der Titel dieser theaterpädagogischen Zeitschrift sollte vielleicht verstärkt Programm für uns sein – stellt prägnant und in vielfältiger Weise die positive Entwicklung dar, bei der allerdings auch Problematismierungen und kritische Hinweise sehr hilfreich sind.

Vor allem anderen ist der neue **grundständige Studiengang Darstellendes Spiel** für das Lehramt an Gymnasien zu nennen. Getragen von der HBK Braunschweig, der Hochschule für Musik und Theater Hannover, der TU Braunschweig, der Universität Hannover und der Universität Hildesheim, die ihre Ressourcen bündeln und mit Schulen und Theatern kooperieren, wird hier **einmalig in Deutschland** das Studium von Darstellendem Spiel auf hohem künstlerisch-wissenschaftlichem Niveau angeboten, ein Studium, das die Ausbildung von Darstellendem Spiel endlich mit der der anderen Schulfächer, insbesondere mit Musik und Kunst, gleichstellt und damit die Ausbildung allein als Weiterbildung ablöst, die trotz aller Verdienste nur ein Notbehelf war. Bitte macht Werbung für den Studiengang, damit die Besten und Interessiertesten Darstellendes Spiel studieren (weitere Informationen siehe den Artikel „Es kann losgehen!“).

Den eigentlichen Schwerpunkt dieses Heftes bildet das **Theater der Sprache**. Die vier Grundsatzreferate der gleichnamigen Tagung der *Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen* vom 27.-29. Juni 2002 in der Bundesakademie Wolfenbüttel, an der neben Theaterpädagogen, Theaterlehrern und Theaterwissenschaftlern auch Autoren, Dramaturgen und Regisseure teilnahmen, werden hier in überarbeiteter Form abgedruckt. Der analog zum Theater der Bilder gebildete Begriff *Theater der Sprache* soll nicht ausgrenzen oder polarisieren, er soll aber angesichts der Konjunktur von Körperbewusstsein, Bildertheater und Visualisierung, insbesondere in der virtuellen Realität auf die zentrale Stellung von Sprache – auch in Theater und Theaterpädagogik – hinweisen und einen Anstoß für Diskussion und Analyse geben. Nach einer *ersten Annäherung an das Theater der Sprache*, in der Florian Vaßen den neuen Begriff und seine grundsätzliche Tragfähigkeit in Bezug zu den unterschiedlichsten Theater-

Editorial

Bereichen untersucht, beschäftigt sich Hajo Kurzenberger mit der *Theatralen Funktion von szenischen Texten*, Hans Martin Ritter mit *Wegen und Umwegen, im Theater zur Sprache zu kommen* und Georg Achim Mies mit der Frage, was *im Fall von Theater-Machen am Text hängen* könnte.

Den zweiten Schwerpunkt bilden die Beiträge zum **Theater mit Kindern**, überarbeitete Referate der BuT-Tagung vom 12.-14. April 2002, Auftaktveranstaltung des Projekts „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastruktur in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland. Kinder spielen zwar zunehmend in der Öffentlichkeit wieder eine Rolle, aber die Diskussion über eine spezifische Theaterpädagogik sowie über ein möglichst flächendeckendes Angebot von außerschulischer Theaterarbeit mit Kindern muss intensiviert werden. Gerd Taube untersucht in seinem Beitrag *Theater mit Kindern braucht Kooperation und Partnerschaft* die Situation der Theaterarbeit mit Kindern in Deutschland, Annett Israel und Gabi dan Droste berichten *über den Workshop-Auftakt zum Projekt „Kinder spielen Theater“* und Karola Wenzel legt dar, dass Kinder in ihrem alltäglichen Spiel der Vielfalt ästhetischer Formen oft näher stehen als die Pädagogen und dass sie gemeinsam neue theatrale Formen mit eigenem Kunstanspruch entwickeln können. Nach einer kurzen Unterbrechung gibt es in diesem Heft wieder die konkret-anschauliche Darstellung *So arbeite ich- und so denke ich darüber*. Es folgen drei weitere Bereiche: Erstens **Vermischtes zur Theaterpädagogik** im Klassenzimmer, als Lesebühne, als Spurensuche nach der Stille im Kinder- und Jugendtheater, als Jugendtanzprojekt, als Altentheater und mit den „neueren“ Techniken von Augusto Boal; zweitens ein neuer Abschnitt – **der (theaterpädagogische) Blick auf die deutsche Theaterlandschaft** –, schließlich der wichtige **Ausbildungsbereich**. Am Ende stehen wie immer der Rezensionsteil sowie Ankündigungen und Hinweise. Während der erste Teil dieses Heftes seinen Schwerpunkt in einer intensiven und durchaus spannenden Theorie-Diskussion hat, werden im zweiten Teil sehr konkrete Erfahrungsberichte und Praxisdarstellungen gegeben – wir hoffen eine anregende Mischung.

MuTh • Medien und Theater herausgegeben von den Instituten für Theater und Medienwissenschaften an der Universität Hildesheim

Band 1:

Hans-Otto Hügel / Eggo Müller (Hg.)
Fernsehshows. Form- und Rezeptionsanalyse.
Dokumentation einer Arbeitstagung an der Universität
Hildesheim
DM 10,—

Band 2:

Hajo Kurzenberger / Frank Matzke (Hg.)
Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik.
Dokumentation der Tagung und des Festivals an der
Universität Hildesheim
und in der Kulturfabrik Löseke
DM 10,—

Band 3:

Jan Berg / Hans-Otto Hügel (Hg.)
Michelangelo Antonioni
DM 10,—

Band 4:

Edda Holl:
Die Konstellation Pop
Theorie eines kulturellen Phänomens der 60er Jahre
DM 16,—

Band 5:

Johannes von Moltke / Elke Sudmann / Volker
Wortmann (Hg.)
FFK 8
Dokumentation des 8. Film- und
Fernsehwissenschaftlichen Kolloquiums
an der Universität Hildesheim
DM 10,—

Band 6:

Henning Fangauf / Wolfgang Sting (Hg.)
Schreibwerkstatt Kindertheater.
Beiträge und Gespräche zur zeitgenössischen Dramatik
DM 10,—

Band 7:

Hajo Kurzenberger (Hg.)
Praktische Theaterwissenschaft.
Spiel - Inszenierung - Text
DM 16,—

Band 8:

Hartwin Gromes / Hajo Kurzenberger (Hg.)
Theatertheorie szenisch. Reflexion eines Theaterprojekts
DM 12,—

Band 9:

Jan Berg / Hans-Otto Hügel / Hajo Kurzenberger (Hg.)
Authentizität als Darstellung
DM 24,—

Band 10:

Geesche Wartemann (Hg.)
Theater der Erfahrung
Authentizität als Forderung und als Darstellungsform

Zu beziehen über:

Universität Hildesheim • Bibliothek, z.Hd. Herrn
Baumgarten • Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim
• e-mail: erwerb@rz.uni-hildesheim.de

Das Theater der Sprache

Das Theater der Sprache – eine erste Annäherung

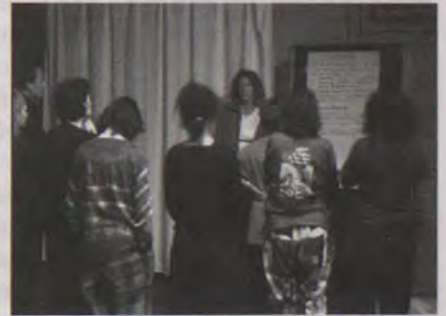
Florian Vaßen

1.

Das Theater der Bilder und noch mehr die Performance Art haben Konjunktur, entstanden vor allem aus der Kritik an der Literarizität des Theaters, aufgrund von neuem Körperbewusstsein und angesichts zunehmender Visualisierung unserer Gesellschaft. Nachdem auch die *Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen*, ein Zusammenschluss aller Hochschulen, die sich mit Theaterpädagogik, Darstellendem Spiel und Theaterausbildung beschäftigen, und Ansprechpartner der Hochschulrektorenkonferenz, sich auf ihrer Tagung in Potsdam die Performance und in Osnabrück das Bildertheater als Thema gewählt hatte, war das *Theater der Sprache* Gegenstand der diesjährigen Tagung an der Bundesakademie in Wolfenbüttel. Es wäre sicherlich problematisch zu behaupten, das wir uns damit wieder stärker auf das Zentrum von Theater und Darstellendem Spiel konzentrieren, aber der eindeutig andersgeartete Akzent ist natürlich offensichtlich – als ein Widerspruch der weder in leichtfertigen Synthesen noch in einer alles umarmenden Totalität aufgehoben werden soll. Widersprüche sind – ganz im Sinne Brechts – der Motor jeglicher Entwicklung. „Widerwort und Widerspiel“¹ nannten wir vor nunmehr gut 10 Jahren eine theaterpädagogische Publikation und in diesem Sinne – denke ich – arbeiten wir alle gemeinsam, jeder an seinem Ort, mit verschiedenen Ansätzen und Methoden und mit unterschiedlichen Theater-Lernern. Natürlich haben nicht nur die Theaterpraktiker Einfluss auf die Theater-Entwicklung, auch Theaterwissenschaftler und Theaterpädagogen wirken am Theater-Prozess mit. Dies belegt u.a. ein Reigen von Publikationen zum Thema Körper – ich nenne nur einige wenige Titel: „Der sprechende Körper“ (1996), „Wechselspiel: KörperTheater-Erfahrung“ (1998), „Ohne Körper geht nichts“ (2000), „Körper-Inszenierungen“ (2000), „Gestik. Figuren des Körpers in Text und Bild“ (2000), „Sprachformen des Körpers in Kunst und Wissenschaft“ (2000), „Verkörperung“ (2001), „Körper-Szenarien“ (2002) und „De figura“ (2002).²

Der Theater-Trend in den 90er Jahren hieß *Körper-Theater*, Bildertheater, Performance – vom Volkshochschulkurs bis zu Robert Wilson, vom Selbstverwirklichungsworkshop bis zum Spektakel der Körper bei „La Fura del Baus“; positiv gesehen heißt das Vielfalt, neue Möglichkeiten, Einbeziehung von Fremdem und Entdeckung von Neuem, zugleich aber – negativ – oft auch beliebiges Mitmachen und opportunistisches Kopieren, verstiegene Übertreibung und massenhafte Banalisierung.

Vom Körper zu reden war in Mode – und nicht nur das Reden, auch das Körper-Sein und das Körper-Fühlen sowie das Zeigen und Ausstellen, das Pflegen und Verschönern, das Trainieren und Stärken, das Entspannen, Konzentrieren und Therapieren. Körperbewusstsein, Körpersprache, die Entfaltung der Sinne sind neu bzw. wieder entdeckte zentrale Aspekte, um nicht zu sagen Schlagworte, in unserer Industriegesellschaft. Zu verstehen ist diese ‚Bewegung‘ – im Kontext von Rationalitäts- und Fortschrittskritik – als Reaktion auf eine über lange Zeit auffällige Vernachlässigung des Körpers in Theorie und Praxis; Aufklärung und Moderne, die den Körper „dem Massaker der Ideen ausgesetzt“³ haben, sind offensichtlich an ihre Grenzen gestoßen und werden in Frage gestellt, wobei allerdings häufig übersehen wird, dass der Aufklärung die Dialektik von Vernunft und Gefühl immanent war und dass die ästhetische Moderne zugleich als Produkt und als radikale Negation der technologischen Modernisierungsprozesse zu verstehen ist. Auch bildet die Vorstellung vom Leib⁴ bzw. die Wiederentdeckung des menschlichen Körpers⁵ keine „rettende Insel“ inmitten von allgegenwärtiger Instrumentalisierung; er ist weder eine heile



Das Theater der Sprache – eine erste Annäherung



Welt noch ein sicheres Rückzugsgebiet, denn trotz biologischer Fundierung steht der menschliche Körper **nicht** jenseits von Geschichte und Gesellschaft. Auch er ist vielmehr Natur im Sinne der zweiten Natur, d.h., geprägt von historischen Prozessen und sozialen Strukturen, übt der Mensch Herrschaft über die Natur „am eigenen Leib“⁶ aus. So erinnert der Verweis auf den gesunden, reinen Körper in vielem an die Ideologie vom „edlen Wilden“, die auch nur die Kehrseite der Sklaverei war. Der menschliche Körper existiert in unserer Gesellschaft statt dessen primär – wir erfahren es alle tagtäglich – als Ware, Konsumartikel und Lustobjekt und er ist gezeichnet von Disziplinierung, Instrumentalisierung und Leistungsdruck bzw. von Verschleiß, Selbsterstörung und Armut. Heute wird der Körper in der Regel im Zusammenhang mit Sex, Arbeit und Krankheit gesehen, und er dient als Mittel zur Segregation, d.h. mit seiner Hilfe werden die angeblich Impotenten und Frigiden, Arbeitsunfähigen und Kranken, Behinderten und Schwachen aussortiert, und er ist Fixpunkt von Krieg und Folter.

Widerstand gegen diese Tendenz findet sich besonders in therapeutischen Zusammenhängen und in ästhetisch-theatralen Prozessen, beides allerdings gefährdet durch Vereinnahmung und Substanzverlust, der Schritt zum folgenlosen, pseudo-therapeutischen Freizeitvergnügen bzw. zur affirmativen Schreckenslust im ästhetischen Kontext ist klein.

Dieser *Körperkult* korrespondiert jedoch zugleich mit *Entkörperung* vor allem in der virtuellen Welt, beides bedingt einander; „hinter einer tendenziell körperlosen Welt als Textfläche“⁷ verschwindet weitgehend die Materialität des Körpers. In der Öffentlichkeit, aber auch bis in die privatesten Bereiche hinein entwickelt sich zusehends eine audiovisuelle Fernseh- und digitalisierte Computer-Wirklichkeit. Die Medien sind nicht mehr primär Vermittler oder

Unterhalter, sie sind zu einer eigenständigen Institution geworden, die quer zu den traditionellen politischen und sozialen Strukturen der Gesellschaft steht. Öffentliche Selbstinszenierungen, ein Geflecht von inszenierten Ereignissen in Politik, Sport, Kultur, Religion und anderen gesellschaftlichen Bereichen werden nicht erst durch die und in den Medien wahrnehmbar, sie werden geradezu für die Medien inszeniert bzw. erhalten ihre Dramaturgie durch die Medien. So erst werden Ereignisse zu Event und Spektakel. In kulissenartigen Environments präsentieren sich die Individuen, kostümiert in speziellen Outfits und ausgestattet mit einem spezifischen Lifestyle. Erfolg haben heißt, wahrgenommen werden, sich zur Schau stellen und Aufmerksamkeit erregen, d.h. tendenziell prominent werden; im Mittelpunkt steht das Marketing der eigenen Person – imagebuilding und impressionmanagement. Die falsche Marke bei Kleidung, Accessoires und Kosmetika steht für ein falsches Leben.

So üben der vestimentäre Code und die facien Botschaften in ihrer Bildhaftigkeit eine größere, vor allem suggestive Wirkung als Diskursivität und sprachliche Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit aus. Es geht nicht mehr primär um reales Handeln, öffentlichen Dialog und politische Reflexion oder Konzeption, sondern um theatrale Regie, darum, sich politisch in Szene zu setzen und Gesellschaft als Spiel in Gang zu halten. Im Zentrum der Medien steht die Facialisierung als Suggestierung von Nähe in Form des Gesichts, das jedoch weder berührt und gerochen noch geschmeckt und gehört werden kann. In dieser Fetischisierung manifestiert sich sowohl die Reduktion als auch die Sterilität des Körpers, ganz zu schweigen von der Sprache, die völlig abhanden gekommen ist.

2

Dominanz und gleichzeitige Gefährdung des Körpers in den Bilderwelten ist also offensichtlich, aber wie steht es um die *Sprache*? Auch hier lassen sich inflationäre Tendenzen feststellen, über alles und nichts wird geredet, nicht nur in den viel gescholtenen Talkshows, auch in Millionen von SMSen und Handy-Telefonaten; Nähe wird suggeriert und zugleich wird Intimität zerstört bzw. sprachlich ‚breitgetreten‘ von den Stars bis zu Lieschen Müller in den Nachmittagsendungen. Politik machen heißt reden, ohne etwas zu sagen. Die Wortbeiträge im Rundfunk dagegen werden immer weiter reduziert und Alexander Kluges Fernsehgespräche zu später Stunde bilden eine ‚exotisch‘ anmutende Ausnahme.

Auch hier kann Sprache im therapeutischen Kontext – was uns hier nicht weiter interessieren kann – wie in ästhetischen Prozessen und Produkten Möglichkeiten bieten bzw. Widerstand leisten. Deshalb ist es wichtig, den Stellenwert und die Relevanz von Sprache in ästhetischen Zusammenhängen, für uns speziell im Theater-Kontext, zu untersuchen und zu erkunden – von der hochartificialen Poesie der ästhetischen Moderne bis zu Gebrauchstexten von Schüler/innen, vom professionellen Sprechen der Schauspieler/innen auf der Bühne bis zur Alltagssprache von theaterspielenden Jugendlichen. Die Konzentration auf den Text negiert nicht, dass der Körper des Schauspielers, des Spielenden zweifelsohne nicht nur in Pantomime und Tanztheater im Zentrum theatraler Prozesse steht und die Re-theatralisierung des Theater, die sich in unterschiedlichen Schüben und Akzentuierungen durch das ganze vergangene Jahrhundert zieht, nicht revidierbar ist und auch nicht zurückgenommen werden darf. Aber nach der Bilder- und Körper-Dominanz gibt es inzwischen – wie es ja häufig geschieht- gegenläufige Tendenzen: Auf dem Theater werden wieder Geschichten erzählt, ästhetische Sprachformen werden interessant und auch Lesen und Schreiben rücken zusehends in den Vordergrund – und sei es nur durch PISA.

Zu fragen wäre also unter anderem: Was sind die besonderen Probleme und Möglichkeiten der Sprache, was ist ihre Spezifik als ästhetisches Material im theatralen Prozess? Was kann Sprache im theatralen Kontext, was Bilder und Körper nicht können, und was fehlt ihr dafür? Wie ist sie auf dem Theater verwendbar und in welchen Formen wirkt sie produktiv im Zusammenspiel mit den anderen Elementen von Theatralität. Worin liegt ihr innovatives Potential und worin ihre verdinglichte Belanglosigkeit? Kann sie subversiv und widerständig sein, beziehungsweise wie stabilisiert sie Herrschaftsverhältnisse?

Diese Fragen sind nicht einfach zu beantworten, schon gar nicht aus einem reduzierten Blickwinkel aus. Deshalb ist es wichtig, sie aus unterschiedlichen Perspektiven immer wieder neu zu stellen und dabei in Dialog und Vernetzung neue Sichtweisen zu erfahren, so dass Sensibilität, Aufmerksamkeit und Neugier entstehen, wenn etwa die Theaterautorin mit dem Hochschullehrer für szenisches Schreiben zusammenarbeitet, die Dramaturgin und der Theaterlehrer in der Schule miteinander ins Gespräch kommen, der Regisseur mit der Ausbildung der Sozialpädagogen konfrontiert wird und die Theaterlehrerausbildung sich mit den szenischen Künsten trifft.

3

Die Formulierung *Theater der Sprache* existiert nicht im allgemeinen Sprachgebrauch und man findet sie auch nicht, wenn man die gängigen Theaterlexika zu Rate zieht. Dort gibt es zwar das Stichwort „Sprechen“ und natürlich viele andere Genetivkonstruktionen vom Theater der Grausamkeit, der Mechanik oder der Unterdrückten über das Theater der Nationen, der Welt oder der Freundschaft bis zum Theater des Absurden, dem Theater der Taubstummen oder dem Theater der Aufklärung. Auch Staats- und Stadttheater gehören im weitesten Sinne zu diesen grammatikalischen Formen und natürlich das berühmte *theatrum mundi*, aber *Theater der Sprache* – Fehlanzeige! Bei all diesen Begriffen bezeichnet der Genetiv sehr Unterschiedliches, der Genetivus subiectivus etwa den Träger des Geschehens, also z.B. das Theater der Nationen, dessen Sonderfall, der Genetivus Auctoris die Agierenden, hier das Theater der Taubstummen, der Genetivus obiectivus dagegen eine Zielgruppe, in unserem Fall die Unterdrückten, bzw. eine Zielsetzung, nämlich Freundschaft; weiterhin drückt der Genetiv eine Zugehörigkeit aus, etwa die zeitliche der Aufklärung bzw. die institutionelle beim Staatstheater oder eine Eigenschaft, ein Charakteristikum, so der Genetivus qualitatis beim Theater des Absurdes, beim Theater der Mechanik – und eben beim *Theater der Sprache*.

Und doch bleibt die Genetivkonstruktion *Theater der Sprache* schillernd, sie hat etwas paradoxes, denn in ihr verbindet sich widersprüchliches, sichtbar etwa in der Etymologie: *theatron* als der Raum zum Schauen und nicht als Raum der Sprache wird in dieser Wortzusammenstellung dennoch mit Sprache verknüpft. Andererseits könnte man auch von einer gewissen tautologischen Tendenz sprechen, denn zentrales Medium von Chor und Protagonist, später auch des Antagonisten in der antiken Tragödie war die Sprache, und Theater und gesprochenes Wort bilden in der Regel auch heute noch eine Einheit. Gerade aber die Verdichtung unterschiedlicher Aspekte in dieser grammatikalischen Konstruktion und die daraus folgende Ambiguität macht – so meine These – die Produktivität dieser neuen Bezeichnung aus.

Im Gegensatz zum *Theater der Sprache* ist die Bezeichnung *Sprechtheater* durchaus geläufig als Abgrenzung zum Musiktheater oder zum Tanztheater, also eine Theaterform, die im Gegensatz zum Körperausdruck der Bewegung im Tanz oder zur besonderen Betonung der Musik die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt des ästhetischen Pro-

Das Theater der Sprache – eine erste Annäherung

zesses auf der Bühne stellt. Eine weitere Eingrenzung charakterisiert die Formulierung *Literaturtheater*: die Dominanz des literarischen Textes, der schriftlich fixierten poetischen Sprache. Das *Literaturtheater* hat eine lange Tradition mit besonderer Ausprägung in Lessings bürgerlichem Trauerspiel und dem Theater der Klassik, man könnte sogar schon die Poetik des Aristoteles mit ihrer Hervorhebung der Tragödie als Text als Vorläufer nennen, und noch Stanislawski geht vom ‚Dichtwort‘ aus.

Der Begriff *Theater der Sprache* dagegen ist ein Neologismus, gebildet analog zum Theater der Bilder. Es ist eine pointierte Formulierung, die bestimmte Präferenzen und Dominanzen zum Ausdruck bringen will, als Polarisierung aber wäre sie missverstanden. Keineswegs geht es um einen Kontrast hie Bilder, hie Sprache, denn auch ein Theater der Bilder kommt nur selten ganz ohne Sprache aus und ein *Theater der Sprache* ist überhaupt nicht denkbar ohne Bilder, selbst in der reduzierten Form einer szenischen Lesung.

4

Lesen von Texten und Sprechen auch von schriftlich fixierten Texten – so meine zugespitzte These und Widerspruch ist erwünscht – ist wichtiger zum Verständnis von Welt als das Wahrnehmen und Verarbeiten von Bildern. Sprache erfüllt gerade in Bereichen wie Problemlösungen und Verarbeiten von Erfahrungen Funktionen, die Bilder nicht in gleichem Maße erfüllen können, zumal Sprache innere Bilder hervorruft, Benjamin spricht in diesem Kontext von Hörbildern. Die Bildkultur kann demnach trotz wachsender Bedeutung die Funktion der Textkultur nur unzureichend übernehmen.

Sprache und damit auch das *Theater der Sprache*, in seinen höchst entwickelten ästhetischen Formen der international anerkannten Bühnen bis zum Laientheater von Schülern, spielt auch eine Rolle in der Herausbildung von Identität, hebt sprachlich die **historische Dimension** hervor, ohne die unsere Gegenwart leer bliebe, produziert im Modell die Möglichkeit von **Erinnerung** und **Erfahrung** – vor allem auch Differenzenerfahrungen, die sich im Material der Sprache konzentriert haben –, initiiert die Verbindung von Imaginationen und Reflexion. Man kann den Bogen vielleicht sogar bis zu den besorgniserregenden Ergebnissen von PISA spannen: Lesekompetenz, die nicht bei der Informationsaneignung stehen bleibt, sondern das Verstehen komplexer Inhalte und vor allem ihre Inbezugsetzung zur Lebenswelt des Lesers

beinhaltet, kann durch die Verbindung von Lesen und szenischem Agieren mit Sprache sicherlich besonders befördert werden.

5

Abschließend skizziere ich vier Aspekte, die mir beim *Theater der Sprache* von besonderer Relevanz zu sein scheinen.

1. Das Verhältnis von Theater-Autor und Theater ist nicht unkompliziert, zumal wenn im Regietheater, der Text nur noch als Vorlage, bisweilen sogar nur als Anregung für die eigene Textproduktion oder Textcollage des Theaters verstanden wird. Viele Schriftsteller und Regisseure entwickeln dennoch oft in kontinuierlicher Zusammenarbeit eine produktive Spannung, die den Texten zu einer intensiven Theater-Realisierung verhilft, ein Beispiel sind Andreas Kriegenburg und Dea Loher; andere Autoren beklagen sich über die Zerstörung ihrer Texte auf dem Theater. Wieder andere fordern mit ihren Texten die Institution Theater und die dortige künstlerische Arbeit extrem heraus. John von Düffel z.B. kritisiert in seinen Anmerkungen zum Regietheater die Autoren, die das Theater mit ihren Texten unterfordern und sich in die Konventionen einpassen. Man darf „dem Theater die Vorrherrschaft über die Bilder nicht einfach (zu) überlassen.“ „Ein Text,“, so von Düffel weiter, „der das Theater sein will, nichts weniger als das ganze Theater, braucht den Regisseur nicht als Erfüllungsgehilfen, sondern als Gegner. Ein Text, der sämtliche Bilder usurpiert, braucht die Bühne als Gegenwelt. Die Kraft des Theaters lag schon immer in der Konfrontation,...“⁸ Schon 1975 betont Heiner Müller: „Literatur muß dem Theater Widerstand leisten.“⁹, ein Anspruch, den er mit vielen Theatertexten verwirklichte und mit ihm auch eine Anzahl anderer Stückeschreiber. Postdramatische Texte wie Müllers „Bildbeschreibung“, Jelineks „*Wolken.Heim*“ oder von Düffels „*Die unbekannt mit dem Fön*“ sind dabei nur eine Möglichkeit. „Wenn es die Funktion des Dramas ist, Gesellschaft an ihre Grenze zu bringen,...“¹⁰, dann muss es zunächst das Theater zwingen, seine Grenzen zu überschreiten. „Körper und ihr Konflikt mit Ideen werden auf die Bühne geworfen.“¹¹ und in der Auseinandersetzung von Dichtung und Theater realisiert. Es gilt Differenzen zu formulieren¹² mit dem Ziel der Unterbrechungen – auch des alltäglichen Bilderflusses – und dem Ziel der Erschütterung von Sprachgewohnheiten. Sprache steht im Theater in einem anderen Verhältnis

zur Realität als in der Realität selbst, sie ermöglicht Ausnahmen und Abweichungen und damit Heterotopien, vor allem weil sie auf der Fremdheit der Stimmen im Text basiert. Vielleicht liegt ihre politische Relevanz eher in ihrer Wendung gegen eine Politik als Reduzierung auf Bilder, Signale und Gesichter als in der direkten politischen Aussage.

Während z.B. Elfriede Jelinek den traditionellen dialogischen Theater-Text in widersprüchliche Stimmenvielfalt auflöst und mit ihren Sprachformen die Macht des öffentlichen Trivial- und Lügenmaterials über die angebliche Selbstbestimmung schein-autonomer Personen zeigt, verweist bei anderen die Zerrüttung der Sprache und Beziehungen auf ökonomische Ausbeutung und psychische Verelendung, etwa René Pollesch in seiner Trilogie „Stadt als Beute“, „Insourcing des Zuhause. Menschen in Scheiss-Hotels“ und „SEX“¹³, in der er mit radikaler Sprachlichkeit und Theorie-Versatzstücken das Theater herausfordert.

Zum einen sollte diese Fremdheit von Texten nicht auf eingängige Präsentationen auf der Bühne reduziert werden, zum anderen scheint ein Fremd-Machen von Bildungsgut gewordenen Texten wie Lessings „Emilia Galotti“ etwa durch Michael Thalheimers Stakkato-Sprechen neue Schichten im Text bloßzulegen.

In der Ankündigung der Spielzeit 2002/03 von Wilfried Schulz, Intendant des Hannoverschen Staatsschauspiels, wird die besondere Bedeutung des poetischen Textes ebenfalls angesprochen. Beginnend mit einem Hölderlin-Zitat schreibt er: „Fasziniert folgen wir dem hohen Ton, der den hohen Gedanken gebiert, dem verzweifelten Versuch, Welt durch mehr als Spiegelung des Alltags zu fassen.“ Im folgenden akzentuiert er die Verbindung von Pathos und Trivialität bei Jelinek, um dann hervorzuheben, dass Theater „sich auf seine Mittel, die Bannung des Chaos in die Form – nicht als Flucht aus der Realität, sondern als Beschwörung und Öffnung eines anderen Denkens“ besinnt, es „Gegenwelten“¹⁴ beschreibt und sich auf die Suche nach einer neuen Sprache macht.

2. Wenn hier die Bedeutung des Theater-Textes derart hervorgehoben wird, geht es – ich betone es nochmals – nicht um eine Umkehrung der Reformbewegungen seit Beginn des vergangenen Jahrhunderts, die mit der Re-theatralisierung des Theaters die absolute Dominanz der Literarizität in Frage stellten. Auch soll keineswegs die immer noch in Schule und Universität praktizierte Reduktion des Theaters auf Literatur le-

Das Theater der Sprache – eine erste Annäherung

gitimiert werden. Literarisch-theatraler Text und Inszenierung müssen nicht nur zusammengedacht werden, sondern auch die szenisch-theatralen Aspekte im dramatischen Text selbst sollten Beachtung finden; es handelt sich hierbei um das **theatrale Potential** oder wie Hajo Kurzenberger mit Volker Klotz formuliert um die potentielle szenische Energie¹⁵ von Theater-Texten. Genauer zu untersuchen wären z.B. die Regieanweisungen, etwa wenn Horvaths und Becketts Texte übersät sind mit dem Hinweis „Stille“ bzw. „Pause“. Auch die impliziten und die im Dialog versteckten szenischen Beschreibungen sind zu beachten, wie auch Titel und Projektionen, Auftritte, Abgänge und Szenenschlüsse, Handlungsrythmus und Zeitbrüche oder die Dialogführung. Diese theatralen Konstituenten des Textes sind als intentionale Brücke zwischen Text und Inszenierung zu verstehen, als Hinweise des Autors auf die Realisierung seines Stücks, seien es nun explizite Formulierungen, indirekte Anmerkungen oder vage Andeutungen. Diese ‚Gelenkstelle‘ zwischen dramatischem Text, Inszenierungskonzeption und realer Aufführung darf jedoch nicht in Richtung auf eine Eins-zu-Eins-Abbildung missverstanden werden. Der Begriff der werktreuen Inszenierung führt in die falsche Richtung, denn ein derartiger Anspruch ist weder praktisch noch theoretisch haltbar; es gibt keine objektiven Kriterien für die Adäquatheit der Transformation eines dramatischen Textes in eine szenische Präsentation. Wie aber muss man sich dann das komplexe Verhältnis von Theater-Text und Aufführung vorstellen? Ausgehend von einem weiten Textbegriff, scheinen mir Überlegungen bedenkenswert, das Verhältnis von Text, Inszenierungskonzeption und realer Aufführung als eine spezifische, sehr enge **Intertextualitätsrelation**¹⁶ zu verstehen. Daraus folgt, dass kein einseitiges, linear sich entwickelndes Verhältnis vom Drama zur Aufführung existiert, diese schon gar nicht, wie oft behauptet, eine reduzierte Realisierung von dessen Komplexität darstellt, eine lang vorherrschende Position, die die Dominanz des literarischen Textes gegenüber der Bühnenrealisierung festschrieb. Vielmehr besteht eine Wechselwirkung: Jede Aufführung eröffnet auch neue Perspektiven und veränderte Sichtweisen auf den Theater-Text.¹⁷

3. Dieses Phänomen trifft in spezieller Weise auch für das komplexe Verhältnis von gesprochener Sprache auf der Bühne und schriftlich fixiertem Theater-Text zu. Wie lang ist der Weg von Shakespeares Blankvers in der Theaterarbeit im Allgemeinen und im Schauspieler im Besonderen, bis er auf der Bühne zu hören ist? Welche situative Verwandlung durchläuft der literarische Text in der Inszenierungsarbeit, welcher ästhetische und kommunikative Vorgang findet auf der Bühne statt? Sprache ist bekanntlich nicht nur eine Fähigkeit und Anlage des Menschen, eine Möglichkeit sich auszudrücken sowie ein historisch entstandenes und sich ständig veränderndes System von Zeichen und Regeln, sondern auch die Art der Redeweise, der Stimme, des Sprechens, das im theatralen Prozess eine spezifisch ästhetische und kommunikative Sprechhaltung impliziert. Notwendig sind sicherlich körpertechnische Voraussetzungen wie Atemtechnik, Stimm- und Artikulationsschulung, doch abgesehen von technischer Perfektion und sprachlicher Kunstfertigkeit geht es vor allem um die **theatrale Aneignung** von literarischen Texten, die sprachlich-körperliche Auseinandersetzung mit

Das Theater der Sprache – eine erste Annäherung

poetischem Sprachmaterial wie mit Eigensinn und Fremderfahrung, konzentriert im Gehalt der Texte. Den Gestus des Textes, seinen Rhythmus, seine Melodie, sein Tempo gilt es in gesprochene Sprache umzusetzen, die Haltung der dargestellten Figuren muss der Schauspieler mit seiner Physis verlebendigen, Bedeutungen, Vorstellungen und Gedanken sichtbar machen, innere Haltungen in äußere umsetzen. Die Sprache auf der Bühne ist demnach nie identisch mit Alltagssprache, selbst noch in umgangssprachlichen Jugendstücken besitzt sie einen literarisch-theatralen Überschuss, ist Modell von Realität, nicht Realität selbst.

4. Das komplexe Verhältnis von Literatur und Theater, Theater-Text und Inszenierung, Sprache und Sprechen auf der Bühne spielt ja nicht nur in der Schauspiel- und Regieausbildung eine zentrale Rolle, sondern auch in der Ausbildung von Theaterlehrern und Theaterpädagogen. Natürlich, unsere Studierenden werden weder Schauspieler noch Regisseure, und doch ist die **theatrale Praxis im Studium** von grundsätzlicher Bedeutung. Zumindest in Teilbereichen muss man als Spielleiter selbst Erfahrungen mit den Grundlagen des szenischen Spiels, mit Atem, Stimme, Bewegung, Haltung, Situation, Raum etc. gemacht haben. In dem grundständigen Studiengang Darstellendes Spiel für das Lehramt an Gymnasien, der ab Wintersemester 2002/03 in der Region Hannover-Braunschweig-Hildesheim in einem Verbund von fünf Hochschulen erstmalig in Deutschland angeboten wird, nehmen deshalb Fachpraxis und Projekt zusammen mehr als die Hälfte der Semesterwochenstunden ein. Hinzu kommen noch praktische Anteile in der Fachdidaktik und in der Theaterpädagogik. Genauso aber achten wir auf eine qualifizierte Ausbildung in Theatergeschichte und -theorie, in Dramenanalyse und -theorie sowie in Aufführungsanalyse und der Ästhetik des Gegenwartstheaters. In den Ausbildungsgängen der Kulturwissenschaft, der Theaterpädagogik oder der Sozialarbeit ist die Akzentsetzung sicherlich anders, aber überall wird eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis praktiziert oder zumindest angestrebt, eine Verbindung, in der Sprache immer eine wichtige Stelle einnehmen wird. Szenisches Schreiben und die Bearbeitung von vorliegenden Texten ist dabei ebenso wichtig wie die Aufführungsanalyse, Grundlagen der Sprecherziehung für Spielende sind gleichermaßen zu erwerben wie Einsichten in die Arbeit des Dramaturgen und die Fähigkeit zur Analyse ästhetischer Theater-Texte; die Sensibilisierung des Text-Verständnisses und des Hör-Verständnisses sollte der des Seh-Verständnisses nicht nachstehen.



6

Ich habe in diesem Text versucht, im Bereich Theater und Theaterpädagogik mit dem Begriff des *Theaters der Sprache* einen neuen Akzent zu setzen, zugleich aber auch Probleme zu skizzieren und Fragen zu stellen – konzentriert auf Körper und Sprache, Theater der Bilder und *Theater der Sprache* und dessen spezifische Aspekte: Theaterautoren und szenisches Schreiben, theatrales Potential im Theatertext selbst, Theater-Text und Inszenierung, ästhetisch literarische Sprache und Sprechen auf der Bühne sowie Stellenwert von Sprache in der theaterpädagogischen Ausbildung. Hajo Kurzenberger, Hans Martin Ritter und Georg-Achim Mies werden diese Konstellationen in ihren Beiträgen weiter entwickeln und vertiefen.

Dass Sprache und Körper keinen Gegensatz bilden und sogar eng miteinander verflochten sind – eigentlich ein Gemeinplatz –, soll abschließend durch einige Hinweise nochmals betont werden. Im antiken Griechenland gab es „keinen Terminus, der den Körper als organische Einheit bezeichnet,...“¹⁸, der Körper war vielmehr „ein Ensemble von keineswegs voll aufeinander abgestimmten Kräften und Wirkungen“, er war kein System, dem das Bewusstsein, das Denken oder die Sprache als andere Systeme gegenüberstanden. „Geistige Vermögen und leibliche Prozesse“, so Hahn, „schwingen ineinander, ohne daß je eine binäre Kodierung von Leib hier, Geist da streng vollzogen würde, da die Multiplizität der Körperlichkeiten eine ebensolche Mannigfaltigkeit von Seelenkräften und geistigen Strebungen (und sprachlichen Materialien – F.V.) entspricht.“¹⁹ Die heute vielerorts betonte, aber keineswegs naturgegebene, sondern gesellschaftlich konstruierte Binarisierung des Leib-Geist-Verhältnisses wird zwei ein halb Jahrtausende nach der Antike erneut in der Beziehung von Schauspiel und Tanz problematisiert. Jenseits von „Territorialfehden zwischen Wort und Leib“ existieren Bemühungen um eine „Versöhnung von Sprachlichkeit und Bewegungsform“, wie Cramer jüngst ausführte.²⁰ Und schon der Theatertheoretiker und -praktiker Brecht negiert grundsätzlich in seiner Theaterarbeit wie auch konkret in dem prägnanten Satz von Herrn Keuner „Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem.“ diesen Dualismus, denn Brecht behauptet: „Weise am Weisen ist die Haltung“²¹. Achten wir also auf unsere Körperhaltung und damit gleichermaßen auf unser Denken und unsere Sprache – im Alltag wie im Theater-Prozess.

Anmerkungen

1 Bernd Ruping/ Florian Vaßen/ Gerd Koch: *Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen, Lingen/Hannover 1991*

2 Walter Pfaff u.a. (Hg.): *Der sprechende Körper. Texte zur Theateranthropologie*, Zürich/ Berlin 1996; Florian Vaßen/ Gerd Koch/ Gabriela Naumann (Hg.): *Wechselspiel: Körper-TheaterErfahrung*, Frankfurt 1998; Gerd Koch/ Gabriela Naumann/ Florian Vaßen: *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*, Berlin/ Milow 1999; Erika Fischer-Lichte/ Anne Fleig (Hg.): *Körper-Inszenierungen. Präsenz und kultureller Wandel*, Tübingen 2000; Margreth Egidi u.a. (Hg.): *Gestik. Figuren des Körpers in Text und Bild*, Tübingen 2000; Gabriele Genge (Hg.): *Sprachformen des Körpers in Kunst und Wissenschaft*, Tübingen/ Basel 2000; Erika Fischer-Lichte u.a. (Hg.): *Verkörperung*, Tübingen/ Basel 2001; Sabine Flach: *Körper-Szenarien. Zum Verhältnis von Körper und Bild in Videoinstallationen*, München 2002; Gabriele Brandstetter/ Sibylle Peters (Hg.): *De figura. Rhetorik – Bewegung – Gestalt*, München 2002; zum Thema und Sprache und Theater gibt es dagegen nur wenige Publikationen, z.B. Hajo Kurzenberger (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*, Hildesheim 1998 oder Hans Martin Ritter: *Sprechen auf der Bühne. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Berlin 1999.

3 Heiner Müller: *Brief an den Regisseur der bulgarischen Erstaufführung von Philoktet am Dramatischen Theater Sofia*, in: H.M.: *Herzstück*, Berlin 1983, S. 103.

4 Zur Unterscheidung von Leib als „belebte(m), erlebte(m), lebendige(m) Körper“ und Körper „als physikalische(m) Terminus technicus“ siehe als erste Annäherung Rudolf zur Lippe: *Vom Leib zum Körper. Naturbeherrschung am Menschen in der Renaissance*, Reinbek 1988, S. 11. „Der Leib des Menschen ist, wie auch die Natur, symbolträchtig, weil er an dem, wofür er stehen kann, zugleich unmittelbar und vermittelt im Symbol teilhat. Der Körper wird zum Zeichen, zur Chiffre, kritisch gewendet zum Signal.“ S. 165.

5 Vgl. dazu den Sammelband „Die Wiederkehr des Körpers“, hrsg. v. Dietmar Kamper und Christoph Wulf, Frankfurt 1982 „Von der Wiederkehr des Körpers zu sprechen, unterstellt bereits ein Verschwinden, eine Spaltung, eine verlorene Einheit. Es geht mithin um die Trennung von Körper und Geist, um den Abstraktionsprozess des Lebens mit seiner Distanzierung, Disziplinierung, Instrumentalisierung des Körperlichen als Grundlage des historischen Fortschritts...“, S. 9; vgl. auch Marie-Luise Angerer (Hg.): *The Body of Gender. Körper. Geschlecht. Identitäten* Wien 1995. dort wird Körper in seiner Materialität und als Fixierung von Identitätspositionen, zugleich aber auch in seiner Konstruiertheit und Künstlichkeit sowie als Repräsentation diskutiert.

6 Dietmar Kamper/ Christoph Wulf (Hg.): *Die Wiederkehr des Körpers*, S. 17.

7 Erika Fischer-Lichte/ Anne Fleig (Hg.): *Körper-Inszenierungen*, S. 8.

8 John von Düffel: *Der Text ist das Theater. Eine Autorenermutigung*, in: J.u.D.: *Die Unbekannte mit dem Fön. Ein Stück in Regieanweisungen und Der Text ist das Theater. Eine Autorenermutigung*, Gifkendorf 2. Aufl. 2001, S. 6ff.

9 Heiner Müller: *Literatur muß dem Theater Widerstand leisten. Ein Gespräch mit Horst Laube über die Langweiligkeit stimmiger Stücke und eine neue Dramaturgie, die den Zuschauer bewußt fordert*, in: H.M.: *Gesammelte Irrtümer. Interviews und Gespräche*, Frankfurt 1986, S. 14.

10 Heiner Müller: *Schreiben aus Lust an der Katastrophe. Ein Gespräch mit Horst Laube*, in: H.M.: *Rotwelsch*, Berlin 1982, S. 184.

11 Heiner Müller: *Ich glaube an Konflikt. Sonst glaube ich an nichts. Ein Gespräch mit Sylvère Lotringer über Drama und Prosa, über „Philoktet“ und über die Mauer zwischen Ost und West*, in: H.M.: *Gesammelte Irrtümer*, S.97.

12 Vgl. Heiner Müller: *Ein Grund zu schreiben ist Schadenfreude. Ein Gespräch mit Rolf Rüdth und Petra Schmitz über Legendenbildung und den Unsinn, den Exegeten zuweilen anrichten*, in: *Ebenda*, S. 122.

13 Betina Masuch (Hg.): *Wohnfront 2001-2002*, Berlin 2002.

14 Wilfried Schulz: *2002/2003, in spielzeit 02/03, schauspielhannover*, Hannover 2002, S. 3.

15 Vgl. Hajo Kurzenberger: *Die theatrale Funktion szenischer Texte*, in: H.J. (Hg.): *Praktische Theaterwissenschaft. Spiel – Inszenierung – Text*, Hildesheim 1998, S. 134-149.

16 Vgl. Andreas Höfele: *Drama und Theater: Einige Anmerkungen zur Geschichte und gegenwärtigen Diskussion eines umstrittenen Verhältnisses*, in: *Forum Modernes Theater* Bd. 6, H. 1, S. 3-23; vgl. auch Erika Fischer-Lichte: *Semiotik des Theaters*, Bd. 3 *Die Aufführung als Text*, Tübingen 1983.

17 Vgl. Hartwin Gromes: *Vom Inszenierungstext zum Text. Die Neustrukturierung von Ibsens „Peer Gynt“ durch David Mouchtar-Samorais Düsseldorfer Inszenierung*, in: Hajo Kurzenberger: *Die theatrale Funktion szenischer Texte*, S. 159-184.

18 J.-P. Vernant: *Corps obscurs, corps élatants*, in: C. Malamoud/ J.-P. Vernant (Hg.): *Corps des dieux*, Paris 1986, S. 22; zitiert nach Alois Hahn: *Kann der Körper ehrlich sein?*, in: Hans Ulrich Gumbrecht/ K. Ludwig Pfeiffer. (Hg.): *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt 1995, S. 667.

19 Alois Hahn: *Kann der Körper ehrlich sein?*, in: *Ebenda*, S. 667f.

20 Franz Anton Cramer: *Fragmente einer Sprache des Körpers. Tanz heute im Zwiespalt zwischen Ausdruck, Bedeutung und reiner Bewegung*, in: *Frankfurter Rundschau* Nr. 178 v. 3.8.2002, S. 19.

21 Bertolt Brecht: *Geschichten vom Herrn Keuner*, in: B.B.: *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*. Hrsg. v. Werner Hecht u.a., Bd. 18. *Prosa 3, Sammlungen und Dialoge*, Frankfurt 1995, S. 13.

Zur theatralen Funktion szenischer Texte

Hajo Kurzenberger

Aus zwei Blickwinkeln möchte ich etwas zum Thema ‚Das Theater der Sprache‘ beitragen: aus dem Blickwinkel der Theaterwissenschaft und aus dem Blickwinkel der Theaterpraxis. Die Differenz der Einschätzungen, Urteile und Vorurteile beider Seiten sollen hier sprechend gemacht werden und zu weiteren Überlegungen anregen.



Die Körperlichkeit des Literaturtheaters

Zu den Topoi theaterwissenschaftlichen Emanzipations- und Behauptungswillens der vergangenen Jahrzehnte gehört die Attacke auf das sog. ‚Literaturtheater‘. Sie wurde aus unterschiedlichen Gründen und unter verschiedenen Vorzeichen geführt. Anfang der siebziger mit der Stoßrichtung, die verschütteten Volkstheatertraditionen freizulegen, außerdem mit dem Ziel, die Theaterwissenschaft aus den Fängen der Literaturwissenschaften zu befreien, ihr den eigenen Gegenstand zu sichern. Dabei folgte man dem Ruf der klassischen Avantgarde, vor allem dem Artauds, nach dem sinnlich-körperlichen Theaterereignis, das Musik, Licht, Tanz oder Schrei sein durfte, aber nicht Text. Der davon abgeleitete Theaterbegriff stand quer zur sog. „logozentrischen Dramaturgie“, war tauglich im Kampf gegen die vermeintliche „Herrschaft der abstrakten reproduzierenden Wortkultur“ (Lehmann 1986, 987). Bis heute hat diese Auseinandersetzung missionarische Züge: „Gegen das Diktat der Schrift (Drama) sucht avanciertes Theater im 20. Jahrhundert stammelnd seine verlorene Stimme“, so H. Schramm in seinem Aufsatz „Theatralität und Schrift/Kultur“ (1993, 105). Solche Wissenschaftsposie moralisiert, statt genau hinzuschauen, denn ‚Literaturtheater‘ ist nicht gleich ‚Literaturtheater‘ und nur in den seltensten Fällen ‚Diktat der Schrift‘.

Dass der dramatische Text derart in Verruf geriet, mag u.a. an jenen deutschen Stadttheatern liegen, die das Theater zur Klassikerinterpretationsanstalt mit geringer darstellerischer Eigenkraft machten.



Am ‚Literaturtheater‘ Jessners, Kortners oder Steins hätte man freilich schon immer entdecken und erforschen können, was heute auf der theaterwissenschaftlichen Desideraten-Liste steht: Körperlichkeit, Emotion, expressive Geste, Rhythmus und Musikalität des Sprechens. Peter Stein hat in einem Interview von 1978 „Die Mobilisierung von schauspielerischer Energie“ als wichtigstes Geschäft des Regisseurs bezeichnet, alles andere sei daneben sekundär. Es gehe „einem das Herz auf, welche Möglichkeiten in Körper, Stimme und Psyche des Schauspielers existieren“ (1981, 172f.). Offensichtlich ist und war Theaterwissenschaft viel stärker und in anderer Weise als Theaterpraxis auf Bedeutung und Sinn des Theatervorgangs fixiert. Denn zu den Paradoxien der Fachgeschichte gehört, dass zwar in den letzten Jahren fleißig an der Konstitution und der Autonomie des theatralen Gegenstandes gearbeitet wurde, man bei dessen Bestimmung aber äußerst „logozentrisch“ verfuhr. Dem dramatischen Text wurde der sog. ‚Inszenierungs-Text‘ parallel gestellt. Dieser sog. Inszenierungstext, d.h. die Aufführung abzüglich des dramatischen Textes, wurde zwar als komplexer Zeichenprozess auf verschiedenen Zeichen- und Informationsebenen systematisiert, aber eben,

wie erwähnt, auf der Basis von linguistischen und informationstheoretischen Zeichenmodellen. Es entstand ein „polyphoner Logos“, der das am Theater vorgang weitgehend unterschlug, was die vielbeschworene Theatralität, die Spezifik des Mediums ausmacht (Hiß 1993, 23, vgl. Pfister 1977, Fischer-Lichte 1983).

So wuchs der Abstand zwischen Theorie und Praxis in dem Sinne, dass die einen über ganz andere Sachverhalte nachdachten als die anderen bei ihrem Tun bewegte. Während Theaterwissenschaft die zeichentheoretische Erfassung von Theateraufführungen und deren Bedeutungsprozesse verfolgte, arbeiteten die Theatermacher (wie ehemals) am energetischen Niveau der Schauspieler, an der Wirkungsintensität ihrer Darstellung, am Tempo einer Szene, an den Modulationen und Akzentuierungen der Sprache, letzteres mit Hilfe von Tonwechsellern, Rhythmusveränderungen, Lautstärke-differenzierung etc. Aber selbst dort, wo Inszenierungspraxis Intentionen des Bedeutens verfolgt, erwächst solches Zeigen aus Raumkonstellationen und deren Spannungsverhältnissen, realisiert sich Sinn in der Tempoveränderung eines Ganges oder einer körperlichen Bewegung, die wiederum hervorgeht aus einem szenischen Vorlauf, der Entwicklung und Dynamik eines Spielvorgangs. Der Text stößt diesen Vorgang möglicherweise an, begleitet ihn semantisch, zuweilen mag er ihn auch bedeutungsmäßig leiten, aber er bestimmt ihn keineswegs ‚eindeutig‘ oder dominiert ihn gar. Meine 1. These also lautet: Körperlichkeit und dramatischer Text, theatrale Sinnlichkeit und literarische Form schließen sich nicht aus. Im Gegenteil: sie können sich wechselseitig steigern, im Gestischen ebenso wie in der Konkretisierung von Bedeutung.

Der theatrale Gebrauch des szenischen Textes

Theaterwissenschaft hat das Verhältnis zwischen Spiel, Inszenierung und Text bisher vor allem hermeneutisch allgemein ins Auge gefasst: dass die Unbestimmtheitsstellen dramatischer Texte in der jeweiligen Inszenierung ausgefüllt werden, dass für jede Inszenierung eines Textes gilt, was Text-Verstehen immer ausmacht, nämlich diesen auf die gegenwärtige Situation anzuwenden und in solcher Anwendung zu spezifizieren, dass Inszenierungen notwendige Transformationen sind, um Texte den ästhetischen, moralischen oder gesellschaftlichen Standards der jeweiligen Zeit anzupassen, Text und Inszenierung in einer komplexen Wechselbeziehung stehen, dass heutige

Inszenierungen gerne ein „selbstentworfenen Spiel spielen“ (Fischer-Lichte 1983, XI), all das wurde konstatiert und reflektiert. Mit den für diese Thesen vorgetragenen Argumenten sind die Grundsatzprobleme der Inszenierung von Klassikertexten erschöpfend behandelt und das Thema ‚Werk-treue‘ für die, die hören wollen, endgültig vom Tisch. Was keineswegs erledigt ist, ist die theatrale Relevanz des Textes im Spielvorgang und in der Inszenierungsarbeit, aber auch, wie am Ende zu zeigen ist, seine neue theatrale Funktion innerhalb avantgardistischer Theaterformen.

Was aus der Perspektive einer praktischen Theaterwissenschaft ansteht, ist die Erweiterung und Entideologisierung des „theatralischen Blicks“ (vgl. Hiß 1993). Und zwar nicht nur in Richtung Körperlichkeit und Materialität, sondern auch in bezug auf den mündlichen, literarischen, szenischen Text und seine sprecherische und dramaturgische Realisierung. Dabei geht es mir um eine Pragmatik des szenischen Textes und des szenischen Sprechens. Der Wandel des szenischen Textbegriffes, der durch Theaterpraxis in den letzten Jahren in Gang kam, ist dafür eine gute Voraussetzung. Nicht nur für die Theatermacher, sondern auch für die theatermachenden Theaterwissenschaftler ist ein Theater- und Textverständnis selbstverständlich, das nicht vom Nachspielen oder dem Nachvollzug einer sog. Vorlage ausgeht. Dramatische Texte stehen nicht mehr auf dem Klassikersockel, sind nicht mehr sakrosankt, sondern sind theatrale Gebrauchstexte wie in vormaligen Theaterepochen auch. Das schafft nicht nur viele Möglichkeiten kreativer Transformation im Theaterprozess, sondern auch ein breites Anschauungs- und Untersuchungsfeld, für die Wissenschaft besonders lohnend z.B.: die Transformation von epischen Texten, nein, nicht in dramatische Stücke, sondern in „Gegenstücke“, die sich erst und allein im Spiel einer ganz bestimmten Aufführung realisieren. Von der „Odyssee“ Homers, über die Artusepik, Goethes „Wahlverwandtschaften“ bis Kafka, Bernhard oder Houellebecq reicht das Spektrum von epischen Texten, die zu eigenartigen Theaterereignissen mutieren können und unsere Spielpläne meist bereichern. Dabei ist häufig zu beobachten: je weiter sich die szenischen Transformationen von den Konventionen des Dramas entfernen, je eigenwilliger sie die äußere Textgestalt ihres epischen Ausgangspunktes, seine Chronologie und Abfolge auflösen, um so größer ist der theatrale Zugewinn im Medium Theater.

Dass der Text im Theater der Gegenwart häufig als Teil der Inszenierung entwickelt und komponiert wird, gattungsspezifische Großstrukturen verändert und aufgelöst, Text-Motive weiter- und um-

Zur theatralen Funktion szenischer Texte

formuliert werden, von der verbalen auf die non-verbale Darstellungsebene wechseln, in einer spezifischen Spielweise ihre eigene Formsemantik finden, zerstört nur in einem ganz äußerlichen Sinne den Textzusammenhang und die Textgestalt. In Wahrheit vitalisieren diese Verfahren den Text, wobei derart produktive Rezeption sich nicht nur auf der Ebene der Bedeutungen und der Interpretation vollzieht, sondern in neuen szenischen Strukturen und Spielweisen ausformt, wie etwa bei Produktionen von Christoph Marthaler oder Frank Castorf signifikant zu sehen ist.

Der szenische Text hat daneben, ja zuallererst eine ganz pragmatische, in ihrer Wichtigkeit kaum zu überschätzende Funktion im Proben- und Inszenierungsprozess. Er ist primäres Bezugsfeld und Medium der am szenischen und intellektuellen Diskurs Beteiligten. Er ist vor allem „*Ergründungshilfe des Erlebens*“ (Turner 1989, 21). Gemeint ist seine maieutische, seine Hebammen-Funktion bei der Figurenfindung des Schauspielers, auch dort, wo es nicht um ein Rollenspiel im traditionellen psychologischen Sinn geht. Denn Erlebnisse und Erfahrungen, die Schauspieler in den Probenprozess und ins Spiel einbringen, liegen nicht als ausformulierte Ergebnisse vor, die im Spiel wiederholt oder nachgeahmt werden, sondern sie müssen im Darstellungsvorgang erst hervorgebracht und fixiert werden.

Dies wird besonders deutlich im sog. ‚Theater der Erfahrung‘. Dort geht der Formulierungsvorgang von den biographischen Erfahrungen der SpielerInnen aus. Es ist ein Gestaltungs- und Transformationsprozess, der nicht bei einem schriftlich fixierten Text ansetzt und beginnt, sondern sich artikuliert in und mittels szenischer Improvisationen. Diese helfen, gemachte Erfahrungen neu zu entdecken, zu verändern, zu einem (vorläufigen) Abschluss zu bringen, der in der Aufführung szenisch und textlich fixiert wird.

In unserer Theatertradition ist der umgekehrte Weg üblicher: die im dramatischen Text aus- und festgeschriebene Rolle ist für den Schauspieler die Artikulationshilfe seines Erlebens, führt ihn, wenn der Darstellungsprozess innovativ ist, also gelingt, zu Entdeckungen, Grenzüberschreitungen und Neuformulierungen seiner Person – nicht zuletzt aufgrund jener Fremderfahrung, die die Rolle als Aktions- und Bedeutungsfeld an den Schauspieler heranträgt. Grotowski hat diese Funktion der Rolle sehr anschaulich als „Köder“ bezeichnet, der den sog. „personalen Prozess“ in Gang bringt, ihn aber auch „durch die Strukturierung der Rolle“ stützt und präzisiert. Die Spannung zwischen „innerem Prozeß“ und „Form“ wirke steigernd, vor allem aber werde die Phantasie „durch die

artifizielle Komposition einer Rolle nicht eingedämmt, sondern geleitet“ (in: Brauneck 1982, 415). Sieht man die Schauspielkunst nicht als eine reproduzierende, sondern eine schöpferische Kunst, die, wie Julius Bab sagt, „Eigenartiges und Einzigartiges“ hervorbringen will (1960, 264), ist diese Text- und Rollenfunktion für die Schauspielkunst von nicht nur pragmatischer Wichtigkeit. Bernhard Minetti betonte immer wieder, was die Spezifik seiner Darstellung ausmacht: „Ich möchte meine Phantasie aus der Rolle“ [gewinnen] (1980, 22); er verweist aber ebenso entschieden auf Lebenserfahrungen und Erlebnisse, deren es bedarf, um die eigene schauspielerische Möglichkeit in einer Rolle zu realisieren (ebd., 49).

Der Text ist also Interaktionspartner des Schauspielers bei der Rollengestaltung, steigert die Interaktion zwischen den Figuren bzw. ihren Darstellern, aktiviert den Dialog zwischen Darstellern und Regisseur. Volker Klotz hat „die szenische Energie“ der nicht mehr heiligen, aber noch immer wirkkräftigen dramatischen Texte beschworen als Inzitate, Stimulanzien der Theatermacher. Diese hätten mit „phantasiegespitzten Augen und Ohren“ die in den Texten „schlummernden Räume und Körper, Bewegungen, Töne und Rhythmen“ zu erkunden (Klotz 1994, 39).

Fassen wir als 2. These zusammen: der szenische Text, der heute nicht mehr selbstverständlich dramatischer Text ist, bleibt auch im gegenwärtigen Theater wichtiger Anlass oder deutliche Bezugsgröße der Theaterarbeit. Nicht nur im traditionellen Theater der Figuren- und sog. Menschendarstellung, sondern auch im Theater der szenischen Erzählung, ja selbst im performativen Theater der Selbstdarstellung oder der von den Figuren abgelösten Textpräsentation stimuliert oder fixiert er das Erleben der Darsteller, fungiert er als Erfahrungs-, Phantasie- und zuweilen auch noch als Gedankenraum.

Materialität und Imaginationskraft des szenischen Textes

Zu einer Pragmatik des szenischen Textes gehört die Bestimmung seiner Funktion in avantgardistischen Theaterformen. Hier hat man vorschnell die Marginalisierung von Sprache konstatiert, sie sei „zu bloßem Klangmaterial nivelliert“ (Pfister 1988, 466). Das mag für einzelne Inszenierungen von Bob Wilson gelten (der aber sicher die Textfunktion nicht so bewerten würde). Diese Feststellung gilt nicht für ein breites Spektrum avancierter Theaterkunst. Diese interessiert sich freilich nicht für den dramatischen Text in seiner dialogisierten, figurencharakterisierenden und Handlungen vor-

antreibenden Formen, sie favorisiert den Text ‚an sich‘. „Mich beschäftigt die Frage, wie ein Text, unabhängig vom Schauspieler, der ihn spricht, auf der Bühne zur Realität werden kann“, formulierte Heiner Müller (zuweilen auch Wilsons Textproduzent) und fragte mit Blick auf eine Inszenierung Pina Bauschs „Wie macht man einen Text zum Nilpferd?“. Das Nilpferd auf der Bühne bildet nichts ab, es ist einfach da: Gewicht und Massigkeit seines Körpers vermitteln zuallererst Materialität. Das Nilpferd auf der Bühne bedeutet aber auch die Sprengung bisheriger Theaterkonventionen. Worauf Müllers Wunsch zielt, ist deutlich: er will den vorgegebenen Rahmen des Theaters überschreiten, Kunst und Leben unmittelbar zusammenschließen und das mit Hilfe des Textkörpers. Dabei hängt er dem Traum vieler Theatermacher von der ‚sinnlichen Direktheit‘ an, die sich jenseits von Mitteilung und Information vollzieht, hier in der Melodie der Sprache und ihres Rhythmus: „Gute Texte leben von ihrem Rhythmus und strahlen ihre Information über diesen Rhythmus ab, und nicht über Mitteilung“ (Müller 1989, o.S.). Müllers Charakterisierung beschreibt die materielle Seite des Textes, kennzeichnet auch ein neues Bedürfnis nach dem Text in einer Welt der Bilder und Bildschirme. Die andere vor allem vom Theater der großen episch-szenischen Erzählungen zunehmend wiederentdeckte Textqualität ist die immaterielle, imaginative. Peter Brooks szenische Version von „Mahabharata“ war nach der Beschreibung eines Kritikers zuweilen nur „Luftgebildetes“ (v. Becker 1985, 10), setzte wie andere Formen des Erzähltheaters ganz auf die Imaginationskraft des Textes. Diese ist in der jüngsten Diskussion, die einseitig auf die sinnliche Wirklichkeit des Theaters aus ist und die ‚Ästhetik der Schmerzgrenze‘ des Theaters feiert, um an dessen „Scheincharakter zu rütteln“ (Lehmann 1993, 116f.), nicht nur aus dem Blickfeld geraten, sondern Missdeutungen ausgesetzt. Imagination schließt Sinnlichkeit nicht aus, im Gegenteil, sie ist – in jeder Theaterform in unterschiedlichen Dosierungen – ihr notwendiges Komplement. Vielleicht muss man Lessings sicherlich auch zeittypische Behauptung abschwächen, dass theatralisch nur das „fruchtbar“ sei, „was der Einbildungskraft freies Spiel lässt“ (ebd., 121). Aber Theatralität entfaltet sich im Wechselspiel von *Versinnlichung* und *Imagination* von Materialität und Bedeutung, beansprucht, wie uns Käthe Hamburger gezeigt hat, beide Rezeptionsmodi: den der Wahrnehmung und jenen der Vorstellung (Hamburger 1957). „Die dialektische Spannung zwischen tai (dem, was von der Vorstellungskraft wahrgenommen wird) und yu (dem, was vom

Auge gesehen wird)“ präge die Spielweise des Nô-Theaters und erhöhe, so Schechner, das Vergnügen am Spiel, weil die Zuschauer „um die unvollständige Verwandlung des Darstellers“ wissen (Schechner 1990, 15). Genauer müsste es wohl heißen: In dieser Spannung liegt die Voraussetzung, dass wir zu sehen meinen, es gäbe so etwas wie ‚Verwandlung‘. Lessing hat den Imaginationsprozess mit der ihm eigenen Klarheit im „Laokoon“ beschrieben und dabei auch die besondere Dynamik des Rezeptionsvorgangs im Blick: „Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzudenken können. Je mehr wir dazu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“.

Die hier beschriebene Spiralbewegung theatraler Rezeption muss nicht als Beleg für die Scheinhafigkeit, den Als-Ob-Charakter des Theaters gelesen werden. Erzähltheater, etwa in seiner Variante des „Material-Erzähltheaters“, legt das Spannungsverhältnis zwischen empirisch realer Gegenständlichkeit und Text, zwischen Materialität und Immateriellem der theatralen Darstellung schon in der Gattungsbezeichnung programmatisch offen. ‚Track-Work‘, szenische Verfahren, wie sie Wilson und Foreman entwickelt haben, durchziehen ihre Aufführungen nicht nur mit unterschiedlichen Darstellungsspuren, die scheinbar unverbunden oder kontrastiv nebeneinander herlaufen. Mit der Trennung machen sie auch die Darstellungsebenen und deren Materialcharakter bewusst. Ist der Text nicht mehr Figurenrede, eine Körperbewegung nicht mehr Verhaltensausdruck, wird Sprache und Bewegung also nicht mehr synthetisiert und gebunden durch vertraute visuelle Ganzheiten und Bedeutungseinheiten (etwa der gewohnten Figurenpsychologie), löst sich der Fokus unserer traditionellen Wahrnehmung auf, und diese wird in vielen der derartigen szenischen Fälle mehrdimensional. Die Darstellungsmittel werden, wie es linguistisch heißt, ‚selbstreferentiell‘ und reflektieren dabei ihr Material und seine besondere Darstellungsqualität: hör- und sichtbar werden so die akustische, die expressive, die poetische Funktion des Textes, je nachdem, ob sich Geräusche, Laute und Sätze mikroverstärkt zu Sprech- oder Klangräumen erweitern wie bei Wilson, Sätze und Satzstrukturen in serieller Anordnung sich ballen und die Hörer und Zuschauer attackieren wie etwa bei Handke, oder aber zu einem dynamischen Redefluss und -rhythmus verschmelzen, der jede gängige Rollenzuordnung hinwegschwemmt, wie bei den späteren szenischen Texten Heiner Müllers oder den heutigen Elfriede Jelineks. Die „triadische Relation von Wahrnehmung, Körper und Sprache“ wird in all diesen Text-Theaterformen neu bestimmt, wie Fischer-Lichte das

Zur theatralen Funktion szenischer Texte

summarisch für alle Theaterformen der Avantgarde des 20. Jahrhunderts festhält (Fischer-Lichte 1995, 6). Allerdings sollte man bei der jeweiligen Bestimmung dieser Relation auf der Hut sein. Vorschnell ist es, Dominanzrelationen derart herzustellen, schwindet die Bedeutung, steigt die Sinnlichkeit, erfolgt ‚Desemantisierung‘, tritt die wahrnehmbare Materialität der Zeichen hervor, haben die Signifikanten kein (sofort erkennbares) Signifikat, entsteht Theater pur (vgl. ebd., 180f., Pfister 1988, 458f.). An der Körperlichkeit des sog. Literaturtheaters habe ich eingangs darzulegen versucht, wie problematisch solche Dichotomien sind. Die behauptete reziproke Dominanzrelation ist dort erwiesenermaßen falsch: Körperlichkeit verstärkt Bedeutung, konkretisiert und intensiviert die semantischen Teile des Textes, gibt ihm im gelungenen Spiel eine Evidenz und Dringlichkeit, die die Lektüre nicht erreichen kann. In Formen des Erzähltheaters wiederum gehen Materialität und Text Korrelationen ein, die beide Darstellungsebenen, deren Materialität und Funktion bei der Rezeption derart erfahrbar machen, dass der Vermittlungsvorgang dabei einen neuen, besonders hervorgehobenen Status gewinnt. Das Hin- und Herspielen zwischen fiktiven Textelementen und realen Bühnenobjekten, zwischen Sinnlichkeit und Imagination löst den vermeintlichen Gegensatz von Fiktion und Wirklichkeit auf. Es zeigt ihn als besonders wirksamen Modus theatraler Wirklichkeitsvermittlung.

Zu einer 3. These ließe sich zusammenfassen: Viele avantgardistische Theaterformen machen den Text und seine Materialität zum Zentrum der Darstellung. Seine Materialität verstärkt häufig zugleich seine Imaginationskraft, bringt das Wechselspiel von Versinnlichung und Vorstellung in neuer Weise zur Geltung. So wird das Theater, wie Heiner Müller gesagt hat, zu einem Ort, wo „ein Text arbeiten kann“.

Stimme und Individualität, Körperlichkeit und Text

Damit ist ein weiteres Terrain betreten, das mehr Fragen bereithält als (bisher) gesicherte Antworten erlaubt: Es ist das weitgehend unerschlossene Feld, das sich zwischen Körperlichkeit und Bedeutung auftut.

Die Stimme des Schauspielers ist der Ort, wo Körper und Bedeutung zusammenkommen, Sinnproduktion körperlich lokalisierbar ist. Wenn Sprache „intoniert“ wird, hören wir das „Wort als Atem“, als „sinnlicher Ton“ (Schechner 1990, 34). Die Stimme ist, wie Barba metaphorisch sagt,

„eine Verlängerung des Körpers, die im Raum handelte, schlug, berührte, streichelte“ (Barba 1985, 62). Den Sprechakt als Handeln der Stimme zu begreifen, hebt die physische Qualität dieses Organs hervor. Von besonderem Interesse aber ist sie als Schwellenort, an dem der stumme Körper in die Körperlichkeit der Artikulation und von dort ins Bezeichnen und Bedeuten übergeht. In der Tat stellt die Stimme „etwas wie ein Scharnier dar. Ihr Timbre, ihre Bindung an die Physis färbt das Intelligible um“ (Lehmann 1991, 41).

Der Philosoph Manfred Frank hat in seinem Essay „Über Stil und Bedeutung. Wittgenstein und die Frühromantik“ die romantische Ironie so charakterisiert: „Ich durchsetze mein Sprechen mit einem gleichsam physiognomischen Zug, der diesseits der Semantik das Bezeichnete in die Schwebel oder zum Zittern bringt“ (Frank 1992, 99f.). Nicht nur „gleichsam“ gibt der Schauspieler seinem Sprechen Physiognomie. Und seine Rede ist nicht nur hörbare Festlegung und Konkretisierung einer manifesten Bedeutung, sondern sie bringt den Text auch immer in die Schwebel, und zwar aufgrund jener individuellen Artikulation, die dem Schauspieler in unserer Tradition Gesicht und Ausdruck gibt. „Die Art und Weise, wie ein sprechendes Individuum in der Sprache mit präsent ist, gehört nicht zu einer (oder vielen) der syntaktischen oder pragmatischen Regeln der Sprache, auch nicht zur Bedeutung des Gesagten“ (ebd., 98). Aber dieser paralinguistische Teil jeden Sprechens macht ein gut Teil der Schauspielkunst aus, denken wir an große Darstellerinnen wie die Duse oder die Lampe, an Gründgens, Olivier oder Minetti. Im schauspielerischen Sprechen ist die Einmaligkeit der Person, die spricht, gegenwärtig, sie z e i g t sich eben in jenem Zwischenraum, der zwischen einem vorhandenen, ausgelegten Text, seinen eingespielten Bedeutungen bzw. Darstellungskonventionen und der erneuten Fixierung einer szenischen Interpretation liegt. Für die schauspielerische Darstellung scheint mir in besonderer Weise zu gelten, was Frank „jeder individuellen Artikulation“ zuschreibt: sie ist „nicht nur reproduktiv (d.h. eine fixe Konvention wiederholend), sondern auf systematisch unkontrollierbare Weise erfinderisch. Sie ist inventiv, ja sie ist innovativ. Immer rüttelt der individuelle Stil an der Zeichensynthese, die Ausdrucks-Materie und Sinn verfügt, immer verschiebt er die bis dahin geltende Grenze der Normalität“ (ebd., 20). Individualität, Unteilbarkeit macht das Sprechen unteilbar: sie stellt sich quer zur verabredeten Mitteilung, zu den Übereinkünften allgemeiner Sprachverwendung und -konvention. Gerade also in der partiellen Begriffslosigkeit steckt demnach die anarchische und innovative Kraft des Sprechens.

Das sind Anhaltspunkte, neu über die Wirkung des Schauspielers und die Funktion seiner Kunst nachzudenken. Präsenz wäre demnach nicht allein eine energetische Kategorie, sondern basierte auf der jeweils individuellen Art des schauspielerischen Sprechens, die nicht verallgemeinerbar ist. Der Eindruck der Unmittelbarkeit hinge möglicherweise mit der Nicht-Mittelbarkeit jener Darstellungsmomente zusammen, die individuelle Artikulation ausmacht und mit sich führt. In einer solchermaßen eigenartigen Präsenz des Sprechens und Darstellens würde also nicht nur der Code eingespielter Bedeutungen und Darstellungskonventionen unterminiert und sodann flüssig, sondern neu belebt und erweitert. Desemantisierung wäre also nicht nur am Werke, wo es im engen avantgardistischen Sinn um Körperlichkeit und Materialität auf dem Theater geht, sondern besonders auch dort, wo die Individualität des Schauspielers im traditionellen europäischen Theater zum Zuge kommt. Desemantisierung hätte so aber auch eine neue Funktion und Bedeutung: der Abbau des Sinns, seine Verdunkelung, Bedeutungsverlust sind notwendige Bedingungen für den Zugewinn an neuer Bedeutung, und zwar als eine Umcodierung besonderer Art – geöffnet werden Bedeutungsfelder des Textes mittels der körperlichen und geistigen Anwesenheit, durch die Präsenz des Schauspielers.

Mit dieser 4. und letzten These, die hervorhebt, dass auch das Terrain der Theaterkunst am Rande oder jenseits der vereinbarten und eingespielten Zeichenrelationen liegt, kehre ich zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurück.

Gesprochene Sprache auf dem heutigen Theater, Texte im Zusammenhang aktueller szenischer Darstellung sind, das haben die dramatischen und postdramatischen Formen und Aufführungen der letzten Jahre gezeigt, nur selten Literatur- und Sprechtheater im traditionellen Sinn. Sie sind sehr viel häufiger das Gegenteil verbaler Abstraktion und Konvention. Nicht logozentrische Dramaturgie, sondern Erweiterung der theatralen Spiel- und Sprechräume: Die Transformationen epischer Texte, der Text ‚an sich‘, neue, nicht dialogisch dramatische Formen der Text-Präsentation und Text-Präsenz zeigen dies genauso wie jene Theaterformen, die ihre szenische Energie aus der Zerrümmung, der Dekonstruktion alter dramatischer Texte gewinnen.

Zu konstatieren ist mit Blick auf das Theater der Gegenwart eine deutliche Verschiebung: die Arbeit am Text, seine Bearbeitung und szenische Neuorganisation, die Hervorhebung seiner poetischen Funktion stehen im Vordergrund, nicht mehr wie in dramatisch geprägten Zeiten seine



referentielle und diskursive Stringenz, seine argumentative und dialogische Kraft. Das neue Theater der Sprache ist weniger Gedanken-, Reflexions- und Verständigungsraum, als vielmehr ein Ort von Sprechweisen und ihrer Wahrnehmung. Auch hier greift der theatrale Paradigmenwechsel: Figurenrede und dramatischer Dialog repräsentieren nicht mehr Welt auf dem Theater, treiben keine fiktiven Handlungen mehr voran, dienen immer seltener dem Nachvollzug eines geschlossenen Geschehens. Sprache wird in Szene gesetzt, wird präsent gemacht mit ganz unterschiedlichen Zielen: Diese können Sinnverdunkelung ebenso sein wie Sinnverdichtung, können die Beobachtung und Reflexion von Sprachprozessen meinen, aber auch die Vorstellungs- und Imaginationstätigkeit des Zuschauers und Zuhörers in Gang setzen wollen.

Literatur

- Bab, Julius (1960) Vom Schaffen des Schauspiels. In: ders. (1960) *Über den Tag hinaus*, Kritische Betrachtungen, Heidelberg und Darmstadt: Lambert Schneider, S. 263-268.
- Barba, Eugenio (1985) *Jenseits der schwimmenden Inseln*, Reflexionen mit dem Odin-Theater, Theorie und Praxis des Freien Theaters, Reinbek: Rowohlt.
- Becker, Peter von (1985) Der Sommernachtstraum des Mahabharata. In: *Theater heute*, 9, S.10.
- Brauneck, Manfred (1982) Theater, Spiel und Ernst. Ein Diskurs zur theoretischen Grundlegung der Theaterästhetik. In: ders. (1982) *Theater im 20. Jahrhundert*, Reinbek: Rowohlt.
- Fischer-Lichte, Erika (1983) *Semiotik des Theaters*, 3 Bde., Tübingen: Narr.
- Fischer-Lichte, Erika (Hg.) (1985) *Das Drama und seine Inszenierung*, Vorträge des internationalen literatur- und theatersemiotischen Kolloquiums, Frankfurt a.M.: Niemeyer.
- Fischer-Lichte, Erika (Hg.) (1995) *Theater Avantgarde*, Tübingen: Francke.
- Frank, Manfred (1992) *Stil in der Philosophie*, Stuttgart: Reclam.
- Hamburger, Käthe (1957) *Die Logik der Dichtung*, Stuttgart: Klett.
- Hiß, Guido (1990) Zur Aufführungsanalyse. In: Möhrmann, Renate (Hg.) (1990) *Theaterwissenschaft heute*, Berlin: Reimer, S. 65-80.
- Hiß, Guido (1993a) *Der theatralische Blick*. Einführung in die Aufführungsanalyse, Berlin: Reimer.
- Hiß, Guido (1993b) Freiräume für die Phantasie! Neue Tendenzen in der Methodendiskussion. In: *TheaterZeitschrift*, 35, S. 19-29.

Worte, Worte – nichts als Worte? Über Wege und Umwege, im Theater zur Sprache zu kommen

- Klotz, Volker (1994) Gesucht: Theater an und für sich und für uns. Wider die Selbstverstümmelung einer Kunst. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 11.11.1994, S. 39-40.
- Kranz, Dieter (1981) *Positionen*. Strehler, Planchon, Koum, Dario Fo, Langbacka, Stein. Gespräche mit Regisseuren des europäischen Theaters, Berlin: Henschel.
- Kurzenberger, Hajo (1980) Zur Problematik von Klassikerinszenierungen auf dem Theater. In: *Trierer Beiträge*, VII, S.15-21.
- Kurzenberger, Hajo / Matzke, Frank (Hg.) (1994) *Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik*, Hildesheim: MuTh Bd.2.
- Lehmann, Hans-Thies (1986) Theatralität. In: Brauneck, Manfred / Schmeilin, Gérard (Hg.) (1986) *Theaterlexikon*, Reinbek: Rowohlt.
- Lehmann, Hans-Thies (1989) Die Inszenierung: Probleme ihrer Analyse. In: *Zeitschrift für Semiotik*, 11/1, Tübingen: Stauffenburg, S. 29-49.
- Lehmann, Hans-Thies (1991) *Theater und Mythos*. Die Konstitution des Subjekts im Diskurs der antiken Tragödie, Stuttgart: Metzler
- Lehmann, Hans-Thies (1993) DIS/TANZ Anmerkung zur Schmerzgrenze des Theaters. In: *Akzente*, Heft 2, München: Hanser, S.116-121.
- Lessing, Gotthold Ephraim (o.J) Laokoon. In: ders. (1996) *Werke*, Bd.6, Darmstadt: WBG, S. 7-187.
- Minetti, Bernhard (1980) Willst was wissen? Der Schauspielkünstler Minetti gibt Auskunft über Handwerk, Weg und Zeit. In: *Theater heute*, 10, S. 19-20 und 12, S. 47-51.
- Müller, Heiner (1990) Stirb schneller in Europa. In: *Wolokolamsker Chaussee I-V*, Programmheft Thaliatheater Hamburg.
- Pavis, Patrice (1985) Klassischer Text und szenische Praxis: Überlegungen zu einer Typologie zeitgenössischer Inszenierungsformen. In: Thomson, Ch. W. (Hg.) (1985) *Studien zur Ästhetik des Gegenwartstheaters*, Heidelberg, S.18-32.
- Pavis, Patrice (1988) *Semiotik der Theaterrezeption*, Tübingen: Narr.
- Pavis, Patrice (1993) *Zum heutigen Stand der Aufführungsanalyse*. Vortrag am Institut für Theaterwissenschaft der FU Berlin am 9.7.1993, summarisches Tonbandprotokoll.
- Pfister, Manfred (1977) *Das Drama*, München: Fink.
- Pfister, Manfred (1988) Meta-Theater und Materialität. Zu Robert Wilsons THE CIVIL WARS. In: Gumbrecht, Hans Ulrich / Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.) (1988) *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 454-473.
- Schechner, Richard (1990) *Theateranthropologie*, Spiel und Ritual im Kulturvergleich, Reinbek: Rowohlt.
- Schramm, Helmar (1993) Theatralität und Schrift/Kultur, Überlegungen zur Paradoxie des Theaterbegriffes. In: *TheaterZeitschrift* 35, S. 101-108.
- Turner, Victor (1989) *Vom Ritual zum Theater*. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Warning, Rainer (1975) *Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik*. In: ders. (1975) *Rezeptionsästhetik*, München: Fink, S. 5-41.

Worte, Worte – nichts als Worte? Über Wege und Umwege, im Theater zur Sprache zu kommen

Hans Martin Ritter

Polonius: Was leset Ihr, mein Prinz?

Hamlet: Worte, Worte, Worte.

Polonius: Aber wovon handelt es?

Hamlet: Wer handelt?

Polonius: Ich meine, was in dem Buche steht, mein Prinz.

Hamlet: Verleumdungen, Herr: denn der satirische Schuft da sagt, daß alte Männer graue Bärte haben, daß ihre Gesichter runzlicht sind, daß ihnen zäher Ambra und Harz aus den Augen trieft, daß sie einen Mangel an Witz und daneben sehr kraftlose Lenden haben. Ob ich nun von allem diesen inniglich und festiglich überzeugt bin, so halte ich es doch nicht für billig, es so zu Papier zu bringen ...

(Shakespeare, *Hamlet*, II,2)

Das Theater und die Sprache

Der Umgang des Theaters mit dem Wort birgt ein theaterästhetisches und ein schauspielpädagogisches Problem. Mir geht es hier vor allem um Fragen der Schauspielpädagogik; dennoch beginne ich mit einem theaterästhetischen Aspekt und folge dabei dem Gedankengang, der auch mein

Buch *Sprechen auf der Bühne* einleitet. Das Theater und das gesprochene Wort bilden in unserer Theaterkultur ein Einheit. Hinzukommt als minimale Vervollständigung der bewegte Körper, darüber hinaus der gestaltete Raum und seine Bildelemente und musikalische Ereignisse rhythmischer, klanglicher und geräuschhafter Art. Diese Elemente konstituieren das Theater als ästhetischen Vorgang. Zum *Bühnenergebnis* werden sie jedoch nicht aus sich selbst oder durch ihre Addition, sondern durch etwas gänzlich Andersgeartetes: durch die *Situation*. Die Situation bezieht die ästhetischen Elemente aufeinander, wendet sie an auf den Lebenszusammenhang, das handelnde Miteinander der Menschen und gibt ihnen damit einen spezifischen *Sinn*. Die Theatersituation bildet nicht notwendig reale Lebenssituationen ab, sie kann das Miteinander von Menschen auf sehr eigene Weise reflektieren – mit „besonderen Spiegeln“, wie Brecht sagt. Dennoch werden alle Vorgänge und Situationen auf der Bühne vor der Folie realer Vorgänge und Situationen wahrgenommen und

verstanden. Sie bleiben – als *Theater* – „tätige Reflexion des Menschen über sich selbst“ (Novalis). Aus ihrem *Verweischarakter* entspringt letztlich der *Dialog* zwischen Parkett und Bühne im Theater. Die Integrationswirkung der Situation hat rückwirkend zur Folge, dass jedes der ästhetischen Elemente – einmal auf das Theater ausgerichtet – von sich aus auf eine Situation verweist. Es enthält sie insgeheim und will sich ihrer entäußern. Erst von daher sind Theaterkonzeptionen denkbar, die diese Elemente auch in *Widerspruch* zueinander zusammenfügen, wie Brecht es unter dem Stichwort von der „Trennung der Elemente“ angestrebt hat. Mit dem Integrationssoz der *Situation* ist aber zugleich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Kunstcharakter der vier Elemente des Theaters und dem *Verweischarakter* der *Situation* verbunden. Je deutlicher der *Kunstcharakter* in Erscheinung tritt, desto mehr Widerstand leisten sie dem Integrationsprozess – zumal sie alle auch für sich ein eigenes Vokabular des Verweisens entwickelt haben.

Auch die Sprache des Theater ist schon vorab – als Literatur – in mehr oder weniger entwickelter Weise *Kunst*. Das ist nicht nur ein Problem für die *Inszenierung* von Bühnenergebnissen, die diesen Literaturtext in einen eigenen *Bühnen- oder Theater*text übersetzen muss, es ist auch ein *schauspiel-pädagogisches* Problem. Sprechen auf der Bühne ist nicht das mehr oder weniger *gute* Sprechen eines Literaturtextes, sondern das adäquate Sich-Einfügen in den Bühnentext mit dem Wort. Auch hier kann ein spannungsreiches, gelegentlich sogar feindliches Verhältnis entstehen. Der Grad der Spannung macht nicht zuletzt die stilistischen Unterschiede von Theaterereignissen aus. Im *psychologisch-realistischen* Theater wird die *Situation* alle anderen Elemente – auch die Sprache – dominieren wollen. Für Strasberg etwa ist fraglos, „daß das Wort nicht Zentrum eines Stückes ist, sondern die Situation“. (Haltiner) Aber natürlich kann auch jedes der ästhetischen Elemente – etwa die Sprache – Führungsanspruch anmelden. Das steigert die Spannungen. So stehen im *Versdrama* die Rhythmen des situativen und die des versgebundenen Sprechens in Widerspruch zueinander. Der Rhythmus *situationsgebundener* Sprechabläufe entsteht aus der Heftigkeit des Affekts, der Zielbestimmtheit des Denkens, aus wechselnden Dominanzen der Vorstellung. Das *Versmaß* erzeugt seinen eigenen, davon unabhängigen Rhythmus. Beherrscht die Verskunst das Theaterereignis, so zerstört sie leicht das situative Moment, dominiert ausschließlich die Situation, so zerfallen die Verse. Fruchtbar kann dieser Widerspruch werden, wenn

formale Momente der Verssprache zur Steigerung situativer Momente führen. (Vgl. Ritter 1999, 155ff) Denn letztlich bedarf gerade auch das Wort des situativen Moments, um in sich und für den anderen sinnvoll zu werden.

Das Theater hat sich Jahrhunderte lang selbst als Erfüllungsgehilfe des *Dramas* verstanden. Das galt lange auch für die Fragestellungen der Wissenschaft vom Theater. Ähnlich standen wissenschaftliche Untersuchungen zum Sprechen lange im Schatten der Betrachtung von *Sprache* und ihrer Struktur. Aber schon bei Wilhelm von Humboldt (1836) ist die Sprache „ihrem wirklichen Wesen nach“ nicht Struktur oder Wortgefüge, also „kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)“ – nämlich „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen“. (Humboldt, 44) Eine solche Arbeit setzt Widerstand voraus, ein (Laut-)Material, das Form annehmen und zugleich durchsichtig werden muss als *Verweis* auf das Gemeinte, den Gedanken. So bildet sich der artikulierte Laut erst durch seine *Bedeutung* zum Wort-Laut.

Der russische Psychologe Wygotski – der Vater der *Tätigkeitstheorie* – knüpft daran an. Er unterscheidet „die äußere lautliche Seite der Sprache“ und die „innere, die semantische Sinnseite“. Die *Bedeutung* „ist das von der Innenseite betrachtete Wort“. In deutlicher Nähe zu Humboldt heißt es: „Die Beziehung des Gedankens zum Wort ist keine Sache, sondern ein Prozeß, diese Beziehung ist eine Bewegung vom Gedanken zum Wort und umgekehrt – vom Wort zum Gedanken.“ (Wygotski, 293ff) Die „Geburt des Gedankens im Wort“ vollzieht sich nach Wygotski durch die *innere Sprache*, das *innere Sprechen*, das weniger ein Umgang mit Worten als mit Bedeutungen ist. Die *innere Sprache* verwandelt sich in einem komplizierten und strukturell gegenläufigen Prozess in die entfaltete *äußere Sprache*. „Das des Gedankens beraubte Wort ist ein totes Wort“ – also eine Art Totgeburt. Aber auch der Gedanke ist noch nicht die „letzte Instanz“, er entsteht „aus dem motivierenden Bereich unseres Bewußtseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfaßt“. Hinter ihm stehen „affektive und volitionale Tendenzen“. Der „Kern“, die „letzte, verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens“ ist seine „Motivation“. (Ebd., 354ff) Dieser *Kern*, der die Sprechfähigkeit erst in Gang setzt und *motiviert*, bindet sie damit in eine Tätigkeit anderer Art ein: die Bearbeitung der Wirklichkeit in einer *Situation*.

Die neuer *pragmatische Linguistik* beschreibt diesen Tätigkeitscharakter in dem Begriff des *Sprech-*

Worte, Worte – nichts als Worte?
Über Wege und Umwege, im Theater zur Sprache zu kommen



akts (Searle), der jeder Äußerung in einer bestimmten Situation zugrunde liegt. Auch die Linguistik fragt also – neben den traditionellen Aspekten der Phonetik und Semantik – nach der *Tiefenstruktur* von Sprache und dem *Handlungsaspekt*, und damit nach dem Ort, in und aus dem Worte entstehen und von dem aus sie ihre Wirksamkeit entfalten. *Sprache* und *Situation* stehen dabei unter einem ähnlichen bzw. gemeinsamen Widerspruch: dem ihrer *Außenerscheinung* aus Wortklängen und Handlungen und ihres *Innenraumes*, der Welt der Beziehungen, der Handlungsmotive und -intentionen, der Bedeutung und des Sinns. Damit ist zugleich ein dialektischer Bezug von Situation und Sprache benannt. Obwohl Sprechen, Denken und Handeln zunächst drei verschiedene Qualitäten im Verhältnis des Menschen zur Welt sind, sind sie für uns nicht mehr trennbar und bearbeiten sich gegenseitig. Wir können nicht mehr denken ohne – zumindest innerlich – zu sprechen und wir handeln auch vor diesem Hintergrund. Auch der Sinn – der Innenraum – einer Situation erschließt sich letztlich erst durch Sprache – im Leben wie im Theater.

Dieser Wechselbezug erscheint auf amüsante Weise in der Unterredung zwischen *Polonius* und *Hamlet*, auf die der Titel verweist. *Hamlets* ironischer, eulenspiegelhafter Reflex *Worte, Worte, Worte!* Kann *Polonius* natürlich nicht befriedigen, er fragt nach Sinn und Bedeutung: *Wovon handelt es?* In *Hamlets* Ausweichen *Wer handelt?* ebenso wie in seiner ausführlichen Antwort erscheint die *pragmatische* Qualität der Sprache: in seiner Anspielung auf alte Männer (*Polonius*) und in seiner *Haltung* zum Text, der ironischen Distanzierung vom Autor: *Verleumdungen* – einmal unterstellt, dass das Buch tatsächlich von alten Männer handelt und das Ganze nicht nur eine böse Grimasse gegen *Polonius* ist: auch dies wäre ein pragmatischer Aspekt der Sprache. Die Begegnung mit dem Theatertext

verläuft nicht viel anders. Auch hier begegnen uns zunächst nur *Worte*. Die Fragen sind ähnlich: Wovon handelt es? Wer handelt? Sind es Liebeschwüre, Flüche, Ratschläge, Verleumdungen, Lügen? Wie stelle ich mich dazu? In diesem Fragenbündel stecken u.a. Stanislawskis berühmte *W-Fragen*. In ihnen liegt eine Skepsis dem Wort gegenüber, wie es „im Buche steht“. Sie sind Suchbewegungen nach den Lebensmomenten von Worten und ihrem situativen Sinn.

Eine ähnliche Skepsis zeigt sich auch bei Goethe in dem Übersetzungsversuch *Fausts*. Der erste Satz des *Johannesevangeliums* „Im Anfang war das Wort“ lautet nach den Zwischenstufen *Sinn* und *Kraft* schließlich: „Im Anfang war die Tat.“ Das ist nicht nur Sprachphilosophie, sondern enthält eine geheime Anleitung zum Sprechen auf der Bühne. Die Schrittfolge *Wort-Sinn-Kraft-Tat* weist den Schauspieler zurück an den Punkt, von dem aus er – in jeder Situation – zum Sprechen ansetzen muss: zu seinem *Handlungsmotiv*, aus dem schließlich das von ihm im Text vorgefundene *Wort* entsteht. Erst in einem doppelten Durchgehen dieses Weges – in der Entfernung vom vorgefundenen Wort, dem Vorstoß in seinen *stummen Umraum*, und dem erneuten Zugriff aus diesem Raum heraus – gewinnt das *Wort* die *Kraft* der *Tat*, durchpulst vom *Sinn* oder wird selbst zur *Tat*. Die Arbeit an Sprache und Sprechen auf der Bühne ist ein solches Umkreisen des Beziehungsraumes von *Wort-Sinn-Kraft-Tat*: eine immer sich wiederholende Suche nach dem Ort, an dem Worte entstehen. Der Text kann also nicht einfach ausgesprochen werden, er wird auch nicht in erster Linie interpretiert, sondern im Handeln, Denken, Wollen und Erleben neu verankert. Das Sprechen auf der Bühne hat – insbesondere wenn es von literarischen Texten ausgeht – einen weiten Umweg zu machen. Dieser Umweg führt von dem vorgegebenen Wortlaut zurück in den Raum des Denkens

und Fühlens, zu den Motivationen und Handlungsimpulsen in einer Situation und in Beziehung zu anderen Menschen. Worte, die – als *Literatur*, als *Ergon* – vorliegen, bleiben *leer* oder wie Wjgotski sagt: „tot“, wenn sie nicht in diesen Prozess eingebracht werden, wenn sie nicht wieder *Energie* werden. Sie müssen, bevor sie ausgesprochen werden, auf neue Weise *gelebt* werden.

Körpersprache – Text und Untertext – Gestus

Der Weg zurück zu diesen Ursprüngen beginnt im Körper. Er ist das Fundament der *elementaren Prozesse* von Sprache und Sprechen – für die Entfaltung der *Stimme*, aber auch als sinnliche Komponente von *Artikulation* und *Kontaktbewegung*. Dazu ist in meinem Aufsatz *Körper und Stimme* (Korrespondenzen 40/2002) einiges gesagt. Als wesentliches Moment ist dort der *Widerstand* beschrieben, den der Körper bei seiner Intention sich zu äußern, in seinem Gegenüber und nicht zuletzt in sich selbst findet. „Der Umgang mit diesen Widerständen“ – heißt es dort – „fordert Kraft heraus, gibt Kraft und gibt dem Menschen, der handelt, *wechselnde Gestalt*.“ Bestimmend dafür ist der körperliche *Ansatz* zum Handeln mit der Stimme – das, was Eugenio Barba mit dem Begriff *sats* beschreibt (Barba, 36), oder auch der Grundvorgang des *Ich will*, der nach Stanislawski jeder Äußerung und jeder Handlung auf der Bühne zugrunde liegt (I, 155ff). Der körperliche *Ansatz* des *Ich will* korrespondiert mit dem, was Wjgotski den *psychischen Kern* der Sprechfähigkeit nennt. Diesem *Kern* sind Körperhaltungen und Gebärden, soweit sie Handlungs- und Denkimpulse enthalten, unmittelbar verbunden als dem Wort. Die Ausdrucksmomente des Körpers strahlen den Sinn von Worten *im Ansatz* aus, oft lange bevor sie ausgesprochen werden – und häufig wird dabei die *nackte Bedeutung* der Worte, „wie sie im Buche stehn“, durch ihren *Handlungs-Sinn* unterlaufen.

Stanislawski selbst hat diese körperlichen Ausdrucksmomente eher beiläufig oder traditionell behandelt. Er hat vor allem die Aufmerksamkeit für die Prozesse im Innenraum der Sprache geweckt, insbesondere durch den Verweis auf den *Untertext*, „das nicht offen ersichtliche, aber innerlich spürbare geistige Leben der Rolle, das beständig unter den Worten strömt.“ (II, 62ff) Schon das Prinzip des *Ich will* zielt auf diesen Strom. Das Entstehen von *Untertext* ist für Stanislawski nicht losgelöst zu sehen von *Vorstellungen*, er ist vor allem ein Leben in Bildern und Emotionen. Damit wird *Untertext*

gleichsam zum *Innenraum* der Körpersprache und zum Impuls für die Körperbewegung und das Körperbild. Wie langwierig die Arbeit an diesen Prozessen ist und wie viele Schritte zu tun sind, bevor die ersten mit Leben gefüllten Worte des Originaltextes fallen dürfen, zeigt sein Plan zur *Arbeit an der Rolle*. Er umfasst im ganzen 25 Punkte oder Arbeitsschritte, und erst mit dem 18. Arbeitsschritt wird kontinuierlich im originalen Wortlaut geprobt, nachdem sich die Partner wechselseitig in eigenen Worten über die „Kette der Gedanken“ und die „Abfolge der bildhaften Vorstellungen“ verständigt und gemeinsam „eine gegenseitige Beziehung und eine Linie innerer Handlungen“ geschaffen haben. (Rolle, 223ff)

Als eine komplexe Form des Stanislawskischen *Ich will* lässt sich Michail Cechows *psychologische Gebärde* verstehen. Sie wird von einer situationsbestimmten, darüber hinaus aber auch grundlegenden, für eine Figur charakteristischen *Handlungsintention* geprägt. Aus dieser Grundprägung bilden sich die konkreten Handlungsansätze, Gesten und Worte in den wechselnden Situationen aktuell aus. Cechow versteht die psychologische Geste – deutlicher als Stanislawski das *Ich will* – als körperliches Phänomen. Wichtig ist ihm aber auch, dass dieser *äußeren* Ausprägung eine *innere* Gestalt entspricht, in der die Ansätze zur Rede zunächst als *innere Gebärde* erscheinen: „Diese im sprachlichen Ausdruck verborgenen Gebärden vollführen wir in der Seele.“ (Cechow, 46) Auch Cechow geht es neben und vor dem *Körperbild* der Figur um die Erschließung des *Innenraums* für das Wort. Die „Gestalt hinter dem Wort“ (ebd., 70) erscheint dann im körperlichen Ausdruck als „visuelle und plastische Verwirklichung des Wortes“. Stanislawskis und Cechows Verfahrenselemente korrespondieren – zusammen gesehen – auf schließliche Weise mit dem Doppelcharakter der Sprache selbst: ihrer *Außen- und Innenseite*. Das gilt im übrigen auch für Artauds Vorstellungen „einer Art von Sprache zwischen Gebärde und Denken“ (Artaud, 95), deren „Ursprung aber an einem noch verborgenen und weiter zurückliegenden Punkt des Denkens erfaßt wird“, deren „Material“ jedoch, deren „Alpha und Omega“ die *Gebärde* ist. (Ebd., 118)

Der unmittelbare Wechselbezug von Körperbild und innerer Rede wird noch einmal besonders einsichtig in der Betrachtungsweise von Roland Barthes. Das „Kommen und Gehen, die Schritte, die Verwicklungen“ eines Beziehungsgeschehens spielen sich nach ihm nicht vor allem in Worten, sondern in *Sprachszenen* ab. Eine *Sprachszene* bildet sich aus zwei Kernmomenten: dem körperlich-

Worte, Worte – nichts als Worte? Über Wege und Umwege, im Theater zur Sprache zu kommen

plastischen *Schema* und dem verborgenen *Mutter-Satz*. Das *Schema* – im Sinne der bewegten Skulptur der griechischen Antike – ist „die Gebärde des in Bewegung erfaßten und nicht des im Ruhezustand betrachteten Körpers“, das „was sich vom angespannten, gestrafften Körper stillstellen läßt“: das Bild eines Menschen „in Aktion“. Der *Mutter-Satz* spricht „den Affekt aus“ und formt von daher das *Schema*, belebt es zugleich und hält es in Bewegung. Der *Mutter-Satz* ist „kein vollständiger Satz, keine fertige Botschaft“, eher ein situationspezifischer Grundansatz des Sichäußerns: „er/sie hätte doch können ...“ – „er/sie weiß doch genau ...“ – „wenn du noch ... müßtest du ...“. (Barthes 15ff) Der *Mutter-Satz* macht also eine Art von vorsprachlichem Motor fassbar, der mit dem *Schema* zugleich die sprachliche Äußerung erst auslöst. An dieser Begrifflichkeit wird noch einmal deutlich, wie weit der Weg ist, den der Theatertext im Schauspiel zurücklegen muss, bevor er als „plastische Verwirklichung des Worts“ neu und – mit Artaud zu sprechen – *notwendig* in Erscheinung treten kann.

Das *Gestische Prinzip* Bertolt Brechts stellt die angeschnittene Thematik in einen umfassenden Kontext und erfasst insbesondere die Beziehung zwischen *Wort*, *Geste*, *Haltung* und szenischem *Vorgang* in aller Komplexität und darüber hinaus die Beziehung zwischen *Bühne* und *Publikum*. (Vgl. Ritter 1986) Das *gestische Prinzip*, wie ich es verstehe, kann als Zusammenfassung und Differenzierung aller genannten Aspekte gelten. Das *körperliche* Moment des Gestus etwa – im Verhältnis zum *Ich will*, auch zum *satz* bei Barba oder zum *Schema* – wird durch das Moment des *Nicht-Sondern* verschärft. Dieses führt einen Widerspruch ein, der auch in der Stillstellung des Körpers, dem *Schema*, das dynamische Moment einer widersprüchlichen Intention bewahrt. (Vgl. Korrespondenzen 40/2002) Als Prinzip der Gliederung von Vorgängen, auch im *Aufblättern* unterschiedlicher gestischer Schichten oder widersprüchlicher Handlungsintentionen, berührt sich das *gestische Prinzip* mit den *Abschnitten* und *Aufgaben* Stanislawskis (vgl. I, 131 ff.), radikalisiert aber auch diese Verfahren. Es bejaht und sucht die *Unterbrechung*, um eine besondere Verhaltensschicht, einen *Verhaltenssprung* erfassbar und erfahrbar zu machen.

Das Zukunftweisende im Prinzip des Gestischen – auch für das heutige Theater und über die Brechtschen Intentionen hinaus – liegt für mich in der *Mehrschichtigkeit* des Handelns auf verschiedenen emotionalen, sozialen und ästhetischen Ebenen, in der *Mehrschichtigkeit* im *Dialog* des Spielers mit

sich *selbst* und mit dem *Publikum*, in der *Durchbrochenheit* der Struktur von Handlungen und der *Diskontinuität* im Ablauf. Das gilt für das Verhältnis der ästhetischen Elemente generell und bei Brecht nicht zuletzt für die *Figur*, als die der Schauspieler in Erscheinung tritt: „Die Einheit der Figur wird durch die Art gebildet, in der sich ihre einzelnen Eigenschaften widersprechen.“ (16, 686) Von daher ist zu verstehen, dass Brecht – im Gegensatz zu Stanislawski – die ersten Schritte des schauspielerischen Handelns und die Entwicklung des Sprecherverhaltens dicht an den Text und die Äußerungen der Figuren bindet: „Von Satz zu Satz vorgehend, gleichsam sich über seine Figur vergewissernd an den Sätzen, die sie sprechen und die sie hören oder empfangen soll, von Szene zu Szene Bestätigungen und Widersprüchlichkeiten sammelnd, baut der Schauspieler die Figur auf.“ (15, 398) Aber auch da, wo die Figur nicht mehr die dominante schauspielerische Aktions- und Erscheinungsform ist, tragen und wirken diese Momente des gestischen Prinzips weiter.

Offene und strittige Fragen

Sprechen und Handeln auf der Bühne scheinen im Zeichen von *Dekonstruktion* und *Postdramatik*, der *Fragmentarisierung* oder gar Auflösung der Figur und der Bühnenvorgänge nach neuen Orientierungen zu verlangen. Ulrike Hentschel spricht in der Rezension meines Buches *Sprechen auf der Bühne* von der „aktuellen Konjunktur postmoderner und postdramatischer Diskussion um zunehmende Heterogenität und Fragmentarisierung in den Künsten und auch um die Vervielfältigung von Identitäten, den Verlust des ganzen (dramatischen) Subjekts“ und einer „Theaterentwicklung, in der der Text mehr und mehr zum Material wird“: „Der gesprochene Text auf der Bühne hat dabei nicht mehr die Funktion, von konsistenten, am Prinzip der Mimesis orientierten Situationen zu erzählen, sondern ist lediglich ein Element im gleichberechtigten Nebeneinander heterogener theatraler Zeichen.“ Ulrich Khuon zitiert in seinem Aufsatz *Zum Wandel des Menschenbildes in der dramatischen Literatur* eine plastische Skizze Günther Rühles, die dies in den Auswirkungen auf das Bühnenergebnis und den schauspielerischen Herausforderungen beschreibt: „Wie sehr auch heute auf unseren Schauspielschulen dem Prinzip der Einfühlung noch gehuldigt wird, die Schauspielerlaufbahnen heute entwickeln sich anders als aus einer Liebe zu den vorzuführenden Schicksalen, nicht aus psychologischem Verständnis und Menscheninteresse. Gesiegt hat vielmehr

– wenn wir grob zeichnen – die Wedekindlinie, die des direkten abstrahierenden, konfrontierenden, bis in die Grotteske übertreibenden Zeigens, in dem Konzentration ohne Nuancen, Intensität ohne Intimität, Energie ohne Beseeltheit, Ekstasen der Stille wie der Roheit und kaltglühende Bildlichkeit die bevorzugten Mittel sind. Nicht mehr an Wahrscheinlichkeit, innerlicher Teilnahme und Erfahrung kontrolliert sich das, was kaum noch als Stück, mehr als Projekt auf die Bühne gestellt wird, sondern an Wirkung und Effekt, an Witz wie an Interesse, an Typisierung und Reizungen der Einmaligkeit.“ (Khuon, 100)

Für mich sind die gegenwärtigen Erfahrungen nicht so eindeutig zu ordnen, sie erscheinen mir – in allen angesprochenen Aspekten – eher widersprüchlich. Neue Theatertexte etwa von Dea Loher, Oliver Bukowski oder auch *Das Lied vom Sag-Sager* des Kanadiers Daniel Danis lassen durchaus *Liebe zu Schicksalen*, *psychologisches Menschenverständnis* oder *innerliche Teilnahme* – d.h. *Einfühlung* spüren, zeigen dies allerdings nicht notwendig in psychologisch-realistischer Weise. Die unverbundene Fragmentarisierung von Lebensmomenten, die Inszenierung und Theatralisierung von Verhalten auf *Effekt Witz* oder *Reizungen des Einmaligkeit* hin, das *Verschwinden des Einzelnen* in der Gruppe usw. sind heute überall erfahrbar – im Leben wie im Theater, also auch beim Schauspieler und Zuschauer. Das Leben gibt die Vor-Bilder, das Theater „reagiert darauf“ (Khuon). Daneben scheint mir die von Günther Rühle skizzierte Theaterwirklichkeit vor allem ein Phänomen einer an Einar Schleef, Frank Castorf oder Christoph Marthaler orientierten *Inszenierungspraxis* und der *Dekonstruktion* ursprünglich in sich stimmiger, vorwiegend älterer Stücke zu sein. Figuren oder ganze Figurenensembles werden aufgebrochen, neu strukturiert, zu Chören verschweißt, erscheinen in neuen Handlungskontexten oder einer Polyphonie dieser Kontexte. Dennoch sind immer – wenn auch gelegentlich rätselhafte – Fragmente von Figuren erkennbar.

Was heißt das aber für den Akt des Schauspielens, wenn die „Vervielfältigung von Identitäten“ oder der „Verlust des ganzen (dramatischen) Subjekts“ droht, was heißt es für den des Sprechens, wenn „der Text mehr und mehr Material“ oder ein „Element im gleichberechtigten Nebeneinander heterogener theatraler Zeichen“ wird? Das „gleichberechtigte Nebeneinander“ erscheint mir dabei kaum mehr als eine begriffliche Neufassung der brechtschen Eigenständigkeit der ästhetischen Elemente und ihrer Trennung im Theaterereignis, vielleicht eine Radikalisierung, in jedem Fall eine

Ablösung von den ursprünglichen gesellschaftspolitischen Intentionen. Durchaus im brechtschen Sinn wird dem Schauspieler dabei ein Spiel in der *Diskontinuität* zwischen Fragmenten von Figuren und Vorgängen, auch zwischen der eigenen Person und der Figur abverlangt – im ganzen eine sprunghafte, aber eben auch sprunghafte Grundhaltung seinem Material gegenüber. Eine Voraussetzung dafür, dass dies überhaupt möglich ist liegt in der Struktur des schauspielerischen Handelns selbst, in dem *doppelten* oder (bei Michael Cechow) gar *dreifachen* Bewusstsein. Als Folge dieser mehrfachen inneren und äußeren Anwesenheit auf der Bühne entfaltet sich grundsätzlich ein mehrschichtiger *Dialog*: der zwischen den *Figuren* – seien sie auch nur bruchstückhaft auf der Bühne präsent, der des Schauspielers mit sich *selbst* und mit seiner *Figur* und schließlich der zwischen *Schauspieler* und *Publikum*. Alle Sprechhandlungen auf der Bühne vollziehen sich in diesem Bewusstseinsgeflecht. Vieles davon bleibt in der Regel verdeckt, aber es ist, auch wenn dies gewisse Verschiebungen in der schauspielerischen Identität bedeutete, doch wiederum ein kleiner Schritt, es aufzudecken.

Neuere monologisch oder chorisches konzipierte Textvorlagen des sogenannten *postdramatischen* Theaters (Hans Thies Lehmann) oder dahingehend angelegte Inszenierungen stellen solche Herausforderungen dar. Es fehlen teils deutlich konturierte durchgehende Rollen, teils ein klar umrissenes Geschehen. Die inszenatorischen oder schauspielerischen Lösungen sind allerdings unterschiedlich. In der – auch von der Autorin – hochgerühmten Hamburger Aufführung von Elfriede Jelineks *Wolken.heim* etwa wird der figurenlose, situationslose Text durchweg bestimmten Figuren – einem Ensemble von Offizierswitwen – zugeordnet, die Grundsituation und die Situationen im Detail werden szenisch neu erfunden. Ein anderes einschichtiges Beispiel einer Stückvorlage ist Heiner Müllers *Hamletmaschine*. Das Textmaterial geht immer nur phasenweise in einer Figur auf, es erscheint als Gefüge mehrerer Figuren, als fragmentarische Sammlung von Figurenresten oder mehrerer – auch zeitlich oder psychisch – sich überlagernder Schichten von Figuren, einschließlich einer schauspielerischen Metaposition auf verschiedenen Denk- und Handlungsebenen. Ein Textausschnitt mag das verdeutlichen – der z.T. sprunghafte Wechsel des Gestus, der äußeren und inneren Orte ist durch die originalen Großbuchstaben und zusätzliche Absätze, die im Original fehlen, markiert:

Worte, Worte – nichts als Worte?

Über Wege und Umwege, im Theater zur Sprache zu kommen

FAMILIENALBUM

Ich war Hamlet. Ich stand an der Küste und redete mit der Brandung, im Rücken die Ruinen von Europa.

BLABLA

Die Glocken läuteten das Staatsbegräbnis ein, Mörder und Witwe ein Paar, im Stechschritt hinter dem Sarg des Hohen Kadavers die Räte, heulend in schlecht bezahlter Trauer

WER IST DIE LEICH IM LEICHENWAGEN UM WEN HÖRT MAN VIEL SCHREIN UND KLAGEN DIE LEICH IST EINES GROSSEN GEBERS VON ALMOSEN das Spalier der Bevölkerung, Werk seiner Staatskunst.

Die Dramaturgie solcher scheinbar *figurenloser*, *segmentierter* Stücke oder Theaterereignisse schließt im schauspielerischen Sinn an das an, was Brecht das *Zusammenfügen widersprechender Züge* beim *Aufbau der Figur* nennt. Ein solches Zusammenfügen von Zügen in einer mehrschichtigen Figur oder auch das Handeln aus einer *Metaposition* diesen Zügen oder Fragmenten gegenüber ist also keine grundsätzlich neue, wenn auch neu herausfordernde Aufgabe für den Schauspieler, dessen Sprechverhalten auf diese Weise von widersprüchlichsten Aktionsimpulsen ausgeht, möglicherweise in abruptem Wechsel.

Man könnte denken, dass gerade die zuletzt genannten Textvorlagen, weil sie sich einem eng verstandenen realistischen Zugriff entziehen und keine kontinuierliche Geschichte erzählen, für Schauspieler eine grundsätzliche Verschiebung in der Balance zwischen artifiziellem Vollzug ihrer Aktionen und deren Verweischarakter bedeuten. Erika Fischer Lichte spricht mit Blick auf die vergangenen Jahrzehnte von einem „Performierungsschub“ und entsprechend von einer Verstärkung der „performativen“ gegenüber der „referentiellen Funktion von Theater“, zu der insbesondere auch die angesprochenen „Inszenierungspraktiken“ führen sollen. (Fischer-Lichte 1999, 20 ff) Bemerkenswerterweise stellt sich aber die Balance immer wieder neu und quasi von selbst her. Je komplexer das Performationsangebot, desto komplexer gestaltet sich auch die Suche nach dem Sinn – im Parkett wie auf der Bühne selbst. Schauspieler sprechen eben nicht nur in diesen Inszenierungen oder in Konfrontation mit Textvorlagen der genannten Art so, „daß das, was sie sagen, hinter dem zurücktritt, wie sie es sagen,“ wie Erika Fischer Lichte meint – sie tun dies immer. Dies ist ein essentieller Bestandteil von Schauspielkunst. Gerade das *Wie* aber enthält den Verweischarakter, den die schauspielerische Aktion und ihre spezifische Energie braucht und aus sich heraus zugleich erzeugen muss, will sie nicht leer und automatenhaft erscheinen. Um dieses *Wie* sammeln sich die Fragen

des Schauspielers nach dem Sinn seiner Tätigkeit und die des Zuschauers nach *seinem* Sinn. Das situative Moment – auch das zwischen Bühne und Parkett – wird in diesen neueren Theaterereignissen nur vielschichtiger, und damit auch in sich brüchiger – wie die schauspielerischen Aktionen selbst. Das *Referentielle* ist jedoch dem *Performativen* – zum Glück – nicht auszutreiben, weil wir da, wo wir ästhetisch handeln, wo wir Kunst machen, immer zugleich auch *leben*. Im komplexen ästhetischen Zusammenhang wiederholt sich damit der Wechselbezug von *Wort und Gedanke*, der beides notwendig auf einander verweist. Das *Referentielle* bildet sich im *Performativen* und ebenso umgekehrt. Das ist das Dialektische an diesen Verhältnissen.

Literatur

- Artaud, Antonin: Das Theater und sein Double. Frankfurt/M 1969
- Barba, Eugenio: Bemerkungen zum Schweigen der Schrift. Schwerdt 1983
- Barthes, Roland: Fragmente einer Sprache der Liebe. Frankfurt/M 1988
- Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke Bd. 1-20. Frankfurt/M 1967
- Cechov, Michail: Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart 1990
- Fischer-Lichte, Erika: „Ah, die alten Fragen ...“ und wie die Theatertheorie heute mit ihnen umgeht. In: Nickel, Hans-Wolfgang (Hrsg.): Symposium Theatertheorie. LAG-Materialien 39/40. Berlin 1999
- Haltiner, Fred: Gibt es eine Methode? Bericht über das Actor's Studio. In: Theater heute 9/1966
- Henschel, Ulrike: Rezension des Buches *Sprechen auf der Bühne*. In: Korrespondenzen 35/36 – 2000
- Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. Darmstadt 1949
- Khuon, Ulrich: Zum Wandel des Menschenbildes in der dramatischen Literatur. In: Becker, Peter (Hrsg.): Zum Wandel des Menschenbildes in Musik und Theater. Hannover 2002
- Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt/M 1999
- Ritter, Hans Martin: Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln 1986
: *Sprechen auf der Bühne*. Berlin 1999
: *Körper und Stimme*. In: Korrespondenzen 40/2002
- Stanislawski, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. I und II. Berlin 1981
: *Die Arbeit an der Rolle*. Berlin 1981
- Wygotski, Lew S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M 1971

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

Georg-Achim Mies

0. Übersicht:

Einleitend werden in aller Kürze die Rahmenbedingungen der Prüfungs- und Studienordnung der Hochschule Niederrhein mitgeteilt. Wie alle Studien-Ordnungen haben sie Einfluss darauf, wer die Projektteilnehmer sind, warum sie kommen und warum sie bleiben. Das Spezifische der Theater-Projektgruppe an der HS Niederrhein ergibt sich auch aus diesen Regularien.

Der Teil des Beitrags, der sich mit der eigentlichen Fragestellung des Themas beschäftigt, beginnt mit Hinweisen darauf, wie wir in unseren Theaterprojekten an Texte kommen. Es folgen dann Überlegungen dazu, wie unterschiedlich man beim Theater-Machen überhaupt an Texten *hängen* kann und schließlich Hinweise darauf, wie wir in unseren Theaterprojekten versuchen, *nicht* nur an Texten zu *hängen*. – Den Abschluss bilden Relevanzüberlegungen.

1. Die Ausbildungssituation an der HS Niederrhein.

Ausbildung im *medialen* Bereich – und *Theater-Machen* gehörte zu diesem Bereich –, hieß lange Zeit an der Fachhochschule Niederrhein: die Studierenden sollen neben vielen anderen theoretischen und praktischen Studieninhalten auch den Umgang mit den *Medien*: Kunst, Musik, Theater, Körper, Sprache und Massenmedien kennen und die unterschiedlichsten medialen Verfahren im Hinblick auf ihre spätere sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Praxis anwenden und reflektieren lernen.

Doch das *Theaterprojekt* war und ist auch eine Lehrveranstaltung. Sie kommt dadurch zustande, dass Studierende das im Vorlesungsverzeichnis abgedruckte Angebot einer Lehrveranstaltung neben anderen Angeboten lesen. Für Projektveranstaltungen, so erfahren sie aus Prüfungsordnung und Studienordnung, sind 6 Semesterwochenstunden vorgesehen. Im Falle des Theater-Projekts ist es zusätzlich Pflicht, während einer Blockwoche unmittelbar vor der Aufführung rund um die Uhr präsent zu sein. Weiter wird in den Projekten eine schriftliche Hausarbeit und eine mündliche Prüfung gefordert. Die Studierenden können die Theater-Projektveranstaltung aus einem größeren, sonst weniger zeitintensiven Wahlpflichtangebot aus-

wählen. Insgesamt müssen sie im Laufe ihres Studiums zwei Projekte, die jeweils zwei Semester dauern, absolvieren. Die Gruppengröße ist aufgrund der Kapazitätsverordnung der Studiengänge zur Zeit auf 15-20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschränkt.

Da hat sich im Laufe der Jahre natürlich vieles verschoben. Inhalte werden heute anders bestimmt (vgl. etwa die Leitgedanken: *Autopoiese, Ressourcenorientierung, Empowerment*) und konzipiert (vgl. *Kontingenz, Dekonstruktion*), Wichtigkeiten anders gesehen (vgl. etwa die Dominanz von *Multimedia*) und andere Vermittlungsansätze (vgl. z.B. *Stören statt Belehren, Einüben oder Kreativieren* sowie *problemorientierte* statt *lösungsorientierte* Ansätze) praktiziert.

Zum erstenmal seit der Gründung der FH (1971) wurden durch den Modellstudiengang (1988/89)¹ im gesamten Fachbereich Akzente des Lehrens und Lernens auch im Medienbereich (anderswo hieß der Bereich *Ästhetik und Kommunikation*) deutlich verschoben. Stichworte: *Integration der Einzelfächer, Integration der Praxis*, zum zweiten Mal durch den Ausbau des Studienganges Sozialmanagement (1997/98)². Stichworte: *Dienstleistung, Kunde, Qualitätssicherung, Qualitätskontrolle, Kosten, Effizienz* (vgl. *TQM* oder *LQM*)³ und jetzt schließlich zum dritten Mal durch die Einführung des neuen Studienganges Kulturpädagogik (WS 2002/2003)⁴. Stichworte: *interkulturelle Projekte, Vernetzung kultureller Potentiale, Synergie, Coaching* neben *Kommunikation, Emanzipation, Prävention*. Wie wir mit unseren Projekten: *Theater-Machen* auf die neuen Impulse und veränderten Rahmensetzungen reagiert haben und reagieren, ist ausführlich anderswo nachzulesen.⁵ Von den neu auf uns zukommenden Anforderungen waren einige für das *Theater-Machen* schon seit langer Zeit selbstverständlich. Andere wie *Total-Quality-Management* eher arbeitsfremd oder sogar dysfunktional.

Die Studierenden machen in den Theaterprojekten zunächst Erfahrungen, die u.U. nicht sofort und auf der Stelle pädagogisch, therapeutisch, freizeitpädagogisch oder sonst wie deklariert zu verwerten sind. Die Studierenden werden lediglich angestiftet zu *ästhetischem Tun*⁶ und das ohne Rücksicht auf das sie sonst umgebende Lern-Leistungs-System. Uns leitet dabei die Einsicht, dass *ästhetische Erfahrungen* auf jeden Fall auch

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

berufspraktische Folgen haben werden; umgekehrt bloß inszenierte berufspraktische Vermittlungen nicht immer auch ästhetisch bildende Erfahrungen mit sich bringen.

2. Die Theaterprojektgruppe

Bei unseren Theaterprojektgruppen handelt es sich nicht um homogene Gruppen (vgl. *Ensemble*). Die Teilnehmer haben keine gemeinsamen, professionellen oder semiprofessionellen Theaterkenntnisse und Erfahrungen im Theater-Machen entsprechend anderswo gelernter und ästhetisch abgesicherter Prinzipien erworben. Die wenigsten haben eine Ahnung davon, welche Prozesse in Gruppen ablaufen, die etwas Gestalterisches, etwas Ästhetisches gemeinsam herstellen wollen. Da es am Anfang der Arbeit in der Projektgruppe kein genau zu beschreibendes Ziel gibt, führen das und viele andere Ungewissheiten im Laufe des Machens zu produkt- und prozesshaften Schwierigkeiten. Sie müssen jeweils in Gesprächen geklärt und durch weiteres, viele Umständlichkeiten aushaltendes Ausprobieren auf der Stelle oder nach und nach bearbeitet werden.⁷

3. Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

3.1 Wie wir in unseren Theaterprojekten an Texte kommen

Die Texte, die für eine Aufführung vorgesehen sind, stammen in unseren Theater-Projekten entweder von der Gruppenleitung, von einzelnen aus der Gruppe oder auch von der Gruppe insgesamt. Bringt der Leiter eine Textversion mit, kann sie von der Gruppe angenommen oder verworfen werden. Kommen Vorschläge von einzelnen aus der Gruppe, werden sie entweder von allen mitgetragen oder eben auch verworfen. Wird der Text in der Gruppe selbst entwickelt, kann es sein, dass er *trägt*, doch ebenso kann es sein, dass er die Gruppe nur eine Weile beschäftigt, aber nicht zu einem Ergebnis führt und die Arbeit mit ihm abgebrochen werden muss. Im Unterschied zum professionellen Theater muss bei uns keine durch einen bestimmten Text festgelegte Produktion *rauskommen*. Diese Freiheit und das Wissen darum, dass kein Text so wie er dasteht, für die Arbeit verbindlich ist, erleichtert das Einsteigen.

3.2.1 Textvorschlag durch die Projektleitung

Um ein Beispiel dafür zu geben, wie die Projektleitung auf einen Text verfällt und diesen Text

dann einbringt, zitiere ich aus dem Vorwort zu unserem letzten Stück: „Faust III“.⁸

Faust III wurde angeregt durch Imre Madachs Stück: Die Tragödie des Menschen, Budapest 1863⁹. Ich wollte aus dem Stück eine Fassung¹⁰ machen, die das Stück wieder in die Nähe von Goethes Faust rückt. – Aus Adam, Eva und Luzifer wurden daher in Faust III, Faust, Gretchen und Mephisto.

Mir ging es beim Abfassen des Stückes darum, einen >offenen<¹¹ Text zu schaffen. D.h.: Das Stück sollte in beliebiger Reihenfolge gespielt werden können, nicht nur chronologisch, auch die Besetzungsmöglichkeiten sollten äußerst variabel sein. Das Stück sollte sich sowohl von Gruppen spielen lassen, bei denen Frauen oder auch Männer stark überwiegen. Streichungen und Erweiterungen sollten leicht an allen Stellen möglich sein. Mehrfachbesetzung der großen Rollen sollten keinerlei Schwierigkeiten machen. Der Bühnenaufwand sollte, im Vergleich zu Madách, üppig, aber auch bescheiden ausfallen können. Selbst die Bedeutung, der Sinn des Stückes sollte textlich >offen< bleiben. Das ist z. B. dadurch möglich, dass das Stück zwei mögliche Anfänge und Schlüsse hat.

Insgesamt wurde so die Handlung und die Tendenz des Stückes an vielen Stellen völlig neu konzipiert.

Zusammenfassend: Für das Projekt *Faust III* gab es eine *Irgendwie*-Textvorlage auf Papier und im Laptop. Sie wurde in der Arbeit und durch die Arbeit verändert und auf Darstellbarkeit hin für eine Aufführung nach und nach zubereitet.

3.2.2 Vorschlag durch Teilnehmerin oder Teilnehmer

Im SS 1994 kam ein Teilnehmer mit dem Textvorschlag: Das Schwitzbad (W. Majakowski) in das Theater-Projekt. Er erläuterte voller Begeisterung, warum es gerade das Stück sein sollte und verstand es, aus allen Schwierigkeiten, die der Text bei erster Betrachtung bot, reizvolle Aufgaben zu machen. – Die Gruppe war bald sowohl von dem Text sehr angetan als auch von den Vorschlägen des Studenten, wie man in der Gruppe mit dem Text umgehen könnte. Der Text wurde im Laufe der Proben bearbeitet, der Student übernahm die Rolle des Regisseurs und der Leiter wurde Assistent und Scriptgirl.

3.2.3 Textvorlage entsteht aus einer Zusammenstellung von Textstücken

Bei diesem Verfahren wird entlang an Textfetzen (Zeitungüberschriften, Talkshow-Themen, Mini-

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

dramen usw.) oder auch Prosatexten ein Stück durch szenisches Ausprobieren mit und in der Gruppe gebaut. Das Prinzip des Bauens ergibt sich aus der Arbeit selbst. z.B. szenischer Umgang mit den Texten, danach einfache Addition der Einfälle, Konstruktion einer Handlungsfolgerichtigkeit, Entwicklung einer *Spur*¹² u.a.m.

3.2.4 Textvorlage entsteht aus biographischem Material

Das Verfahren, an einen Text zu kommen, bestand im Falle des Stückes *Bestandsaufnahme* (SS 1997) darin, dass wir die Studierenden aufforderten, auf Over-Head-Folien etwas zu skizzieren, was sie zur Zeit im Alltag sehr beschäftigte. Wir legten dann die bemalten Folien auf den Projektor und ließen das Dargestellte kommentieren. Was gesagt wurde, wurde mitgeschnitten, später abgetippt und als Textmaterial für das Stück verwertet. Das Erstellen des Spieltextes bedeutete, vielfach Fremdes zu Eigenem zu machen und umgekehrt Eigenes zu Fremdem. Denn Personenprofile wurden umkonstruiert, und synthetisierte Personen agierten auf einmal in völlig anderen Umgebungen und mit völlig anderen Bezugspersonen.

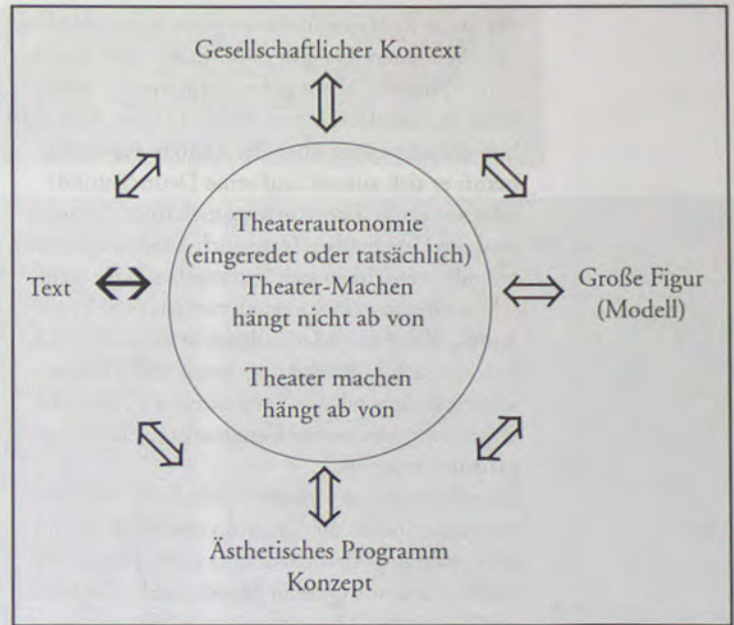
Das Verfahren führte zwingend von den Privatheiten der Personen weg (zu ihnen hin?). Es kam durch das „Bastelverfahren“ (vgl. *bricolage*) zu zahlreichen Verschiebungen, Umwidmungen und Ergänzungen der ursprünglichen auch sehr intimen Aussagen.

4. Für uns mögliche Arten an Texten zu hängen

Theater-Machen ist im allgemeinen nicht nur von Texten abhängig, sondern von Vielerlei sonst. Einige wenige Aspekte möglicher Abhängigkeit benennt *Grafik 1*. Sie soll andeuten, dass Theater insgesamt von den Faktoren: *Gesellschaftlicher Kontext*, *Große Figur / Modell*, *Ästhetisches Programm / Konzept* und *Text* abhängig sein kann, sich aber auch nur exklusiv in die Abhängigkeit von nur einem Faktor begeben kann. Für die Wahl der Abhängigkeit sind häufig Moden oder auch Modellregisseure maßgebend.

Die Situation Theater-Machen kann aber auch von außer ihr liegenden Faktoren, weitestgehend, tatsächlich oder eingeredet, unabhängig sein und autonom aus dem, was im *Hier und Jetzt* vorhanden ist oder entsteht Theater konstituieren.

Überlegt man, wie das *Hängen* an Texten beim Theater-Machen aussehen kann, so lassen sich grob zwei Möglichkeiten ausmachen. Der Text kann das Theater-Machen wie eine Vorschrift in



Grafik 1

allem gängeln. Die theatralische Umsetzungstendenz orientiert sich in diesem Fall maßgeblich philologisch-textkritisch.

Ähnlich abhängig kann man sich machen, wenn man sich den Text in allem aversiv aneignet. Diese Abhängigkeit passiert dann, wenn man einen Text so behandelt, dass man sich ständig von ihm in der Art, wie man ihn z.B. *parodistisch*, *destruktiv*, *entlarvend* usw. theatralisiert, distanziert. Das wäre dieselbe Abhängigkeit nur mit umgekehrtem Vorzeichen.

Eine weitere Möglichkeit¹³ mit einem Text umzugehen ist, den Text zur Kenntnis zu nehmen, um ihn in Theater zu verwandeln. Der Text wird in diesem Fall als Text beachtet und zugleich fallen gelassen, man emanzipiert sich von ihm. Er fungiert in der Arbeit nur als ein anregendes Material unter anderem. Er gibt Impulse und stellt Aufgaben, wird jedoch durch die personalen Fähigkeiten und durch hervorragende szenische Einfälle verändert. Das kann so weit gehen, dass der Autor eines Textes seinen Text, durch die Art wie er verwendet wird, nicht mehr wiedererkennt.¹⁴

5. Theater-Machen kennt im Grunde keine guten oder schlechten nur passende oder passend zu machende Texte

Lässt sich die Qualität eines Textes überhaupt für immer, für jeden und für jede Situation als *gut* oder *schlecht* definieren? Natürlich lassen sich auf

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

der Stelle Kriterien für einen *guten* oder *schlechten* Text benennen. Da gibt es normierte und persönliche Kriterien. Nicht jeder, der Kriterien anführt, kann im einzelnen sagen, woher er seine Maßstäbe hat, die sein Urteil über Texte leiten. Kann er's, beruft er sich zumeist auf seine Deutschstunde oder auf große Literaturwissenschaftler. Immer sind die Urteile über Texte auch Moden unterworfen oder verdanken sich literarischen oder szenischen *Pressure-Groups* wie Dramaturgen, Regisseuren, Kritikern oder anderen literarischen Größen, die sich in Büchern zu *guten* und *schlechten* Texten äußern oder in Seminaren wie *Szenisches Schreiben*¹⁵ bestimmte Gütemaßstäbe für Texte plausibel machen.

Bei unserer Art des Theater-Machens¹⁶ entscheidet insbesondere die Situation des Machens über die Qualität (= Brauchbarkeit) eines Textes. Wir können uns mit unseren Mitteln nicht wie beim professionellen Theater um einen Text wie um eine unantastbare Vorschrift gruppieren, sondern wir müssen Texte finden oder erfinden, die zur Gruppe passen oder vorliegende Texte für die Gruppe passend machen. Für unsere Theaterarbeit kann es bei der Textwahl immer nur darum gehen, dass ein Text für unsere theatralen Möglichkeiten *passt* oder *passend* zu machen ist.

5.1 Wann ein guter Text für das Theater-Machen ein schlechter Text ist und ein schlechter ein guter

Aus der musikalischen Praxis, Lieder zu vertonen, ist häufig zu hören, dass ein nicht ganz so vollkommener Text (Vgl. z.B. Mahler/Wunderhorn- u. Rückert-Texte)¹⁷ das Komponieren eher erleichtert als ein in allem perfekt abgeschlossener Text, dem jedes Hinzufügen und Verändern nur schadet.



Verkündigung an Maria 1194

Beim Schreiben dieses Textes kam mir als erstes im Zusammenhang mit dem Wort *hängen* und *am Text hängen* der Vers aus Goethes *Faust* in den Sinn: „Am Golde hängt / Doch alles! Ach wir Armen!“ Die Textstelle ließ mich darüber nachdenken, was es heißen könnte, an Texten wie an Gold zu *hängen*. – *Hängt* jemand an einem Text wie an Gold, beeindruckt und bannt ihn ein Text so, dass sein Denken, Fühlen und Tun ausschließlich vom Text dominiert wird. Aufgrund der sklavischen Gebundenheit an das Text-Gold auf der einen Seite – Distanz ist äußerst schwer zu finden –, und fehlender Möglichkeiten, Umstände gekonnter Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Gold zu schaffen auf der anderen Seite – bescheidene theatralische Mittel kriegen das Gold nicht zu fassen –, bleibt der Umgang mit dem Gold *armselig*. Genau in dieses Desaster gerät notwendig eine Laientheatergruppe, wenn sie sich an einen Text wie *von Gold* wagt und in allem nur an ihm *hängen* bleibt. Sie kommt dann entweder früher oder später selbst zu dem Fazit: „Ach, wir Armen!“ Oder sie hört bei der Aufführung: „Ach, die Armen!“

In unseren Theaterprojekten hat sich wie in einem bekannten Märchen gezeigt: stellen wir uns beim Theater-Machen nach Text die Aufgabe, aus dem Text, den wir *wie Stroh* verwenden, *Gold* zu machen, ist die Chance, dass jeder sein *Rumpelstilzchen* findet, groß und immer auch die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass aus einem Texthaufen *wie von Stroh*, doch *Gold*, d.h. Theater, wird.

5.2 Wie Texte für das Theater-Machen zu lesen sind, so dass sie passen oder passend zu machen sind

Bei einem Besuch in der Herzog Augustbibliothek in Wolfenbüttel entdeckte ich ein Evangeliar, das eine Buchmalerei mit der Verkündigungsszene u. a. darstellt¹⁸. Auf einem Textband, das der Verkündigungengel (vor sich) in der Hand hält, ist zu lesen: AVE.MARIA.GRA. P.

Erster Anstoß zum Nachdenken:

Dieses Bild ist so von einem malerischen Regisseur um einen Textmittelpunkt inszeniert, dass ein gläubiger Betrachter und im Lesen Gebildeter, im Mittelalter wie heute, den heiligen Text, dogmatisch korrekt, zur Kenntnis nehmen kann. Die Inszenierung mit Haltungen, Stellungen, angedeuteten Bewegungen, Gesten, Kleidungsstücken, Farben, ikonographischen Zeichen usw. *hängt* in allem von der kanonischen Auslegung und Auffassung des Bibel-Textes ab.¹⁹ Diese Art Aneignung von Text durch Inszenierung ist übertragbar auf eine bestimmte Art, wie heute immer noch mit *heiligen* Texten Theater gemacht wird. – Ein *textekundiger* Regisseur liest einen Text und inszeniert einen Text, z.B. nach werk-

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

immanent oder historisch-kritisch abgesicherter Handhabung. Entsprechend dieser Handhabung, die vor allem textgeneriert ist, baut er mit ganz im Sinne des Textes beschaffenen und unter Umständen teuer eingekauften Zutaten sein kanonisch abgesichertes Stück. – Dieses Verfahren ist in unserer Theaterarbeit aus den verschiedensten Gründen nicht möglich.

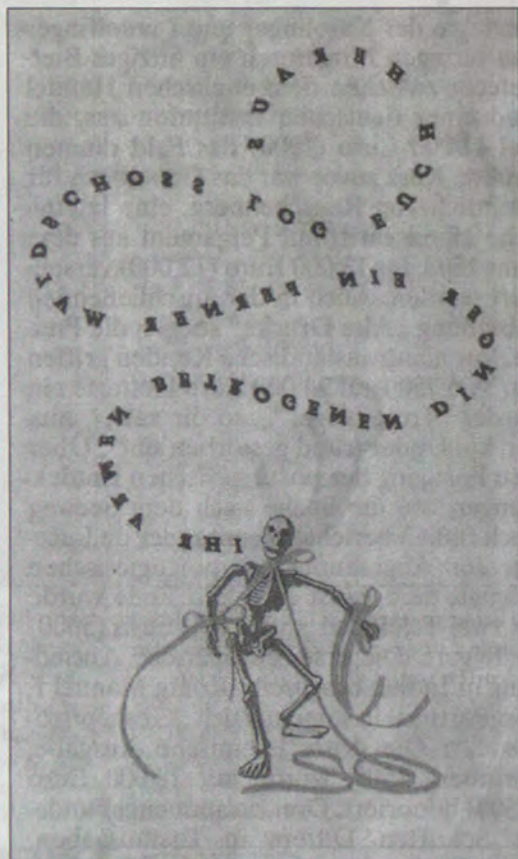
Zweiter Anstoß zum Nachdenken

Den Text der Miniatur versteht ein im Lesen Unkundiger nicht. Er kann sich nur über die beigelegte räumliche Auslegung des Textes ein Verständnis vom Text herstellen. Körperzeichen z.B. erinnern ihn an etwas, das ihm bekannt ist und diese legen ihm in Verbindung mit anderen Zeichen *ein* oder vielleicht sogar *das* Textsinnverständnis nahe. Analoges passiert auch mit Theater-Texten durch deren Theatralisierung. – Unlesbare Texte, auch Texte, die zunächst akribisch gelesen werden und dann behandelt werden als wären sie als Text unlesbar, werden durch Handelndes Umsetzen im Raum, theatralisch aufgeschlüsselt und dann so oder so lesbar.²⁰ Dass es Inszenierungen von Text gibt, die nicht einfach Text szenisch illustrieren, sei es malerisch oder sonstwie *mimetisch*, möchte ich an einem Textbild aus dem Jahr 2002 deutlich machen. Im Unterschied zu der mittelalterlichen, von vorn herein Textverständnis voraussetzenden Textinszenierung: *Verkündigung*, handelt es sich hier um eine Textinszenierung²¹, die verkündigt, indem sie *paradoxiert* nicht verkündigt²². Im Unterschied zum *Engel*, der den Text vor sich herträgt, der den Text zentral in die Mitte des Bildes stellt und ihn philologisch einwandfrei präsentiert, zeigt das *Tödlein* in A. Brauns Textbild, wie es einen unlesbaren Text, eine *Spur*²³ schleifenartig nach sich zieht oder sie kopfschüttelnd oder tanzend produziert hat. Diese *Spur* des *Tödlein* ist im Unterschied zum Engeltext durch verschiedene Kunstgriffe für philologische Methoden unzugänglich gemacht.

Erst, wenn man die *Spur* spiegelt²⁴, ist er zu verstehen: IHR ARMEN BETROGENEN DINGER EIN FERNER WALDSCHOSS LOG EUCH HERAUS

Für die *armen Dinger* gibt es im Vergleich zu dem Gruß des Engels in dem Bild selbst (auf der Bühne) keine definierte Ansprechpartner. Angeblickt und angesprochen wird eine Person außerhalb der Szene. Sie wird in eine für sie zunächst völlig unverständliche Situation hinein katapultiert Und muss sich aus den Zeichen einen eigenen *Reim* machen. Verkündigung bleibt Rätselaufgabe.

A. Braun gibt seiner Inszenierung (vgl. beim Theater das Programmheft) bewusst weitere irreführende (und dann doch wieder aufschlüsselnde) Zeichen mit. Angeblich stammen die Worte der Schriftschleife aus Stifters Erzählung *Der Hochwald*, was aber nicht stimmt. Obwohl der Kontext-Hinweis nicht stimmt, ist der Text sofort und das glaubwürdig mit allem, was der Kontext *Stifter* bedeutet, kontaminiert. Die Textschleife wird *stifterisch*, obwohl sie genau das nicht ist. Es handelt sich also um eine gelungene Textfälschung. Hier wird zwar mit Worten und Zeichen inszeniert und verkündigt, aber die Worte stimmen nicht und die Inszenierung bietet sich an dennoch stimmig gemacht zu werden und wird es auch.



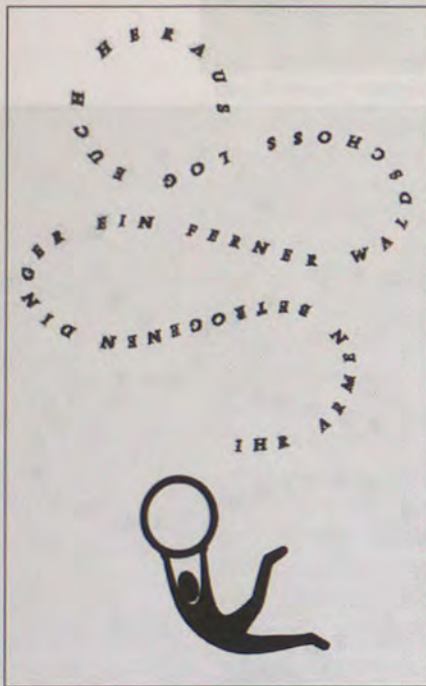
A. Braun:
Tödlein aus dem finsternen Wald (2002)

Zusammenfassend:

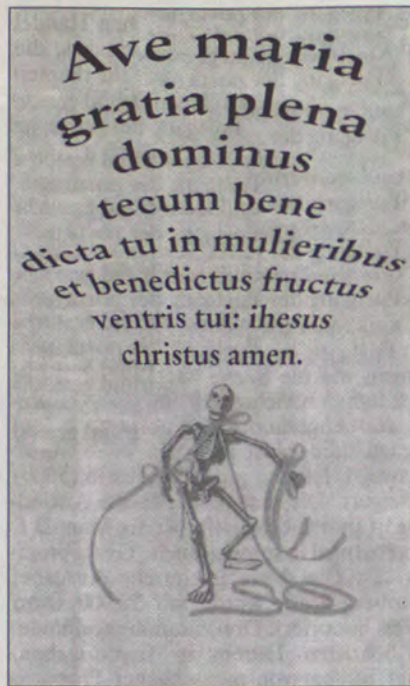
Aus unserer Sicht hat Theater-Machen damit zu tun, Texte für eine bestimmte Situation im *Hier und Jetzt* dadurch *passend* zu machen, dass Texte in gefundene oder erfundene Bedeutungsumgebungen implantiert werden, auch in solche, die für das angedichtete und verbuchte Verständnis des Textes auf den ersten Blick *unpassend* erscheinen. Das häufigste Verfahren, hier voran zu kommen, ist die Bearbeitung.

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

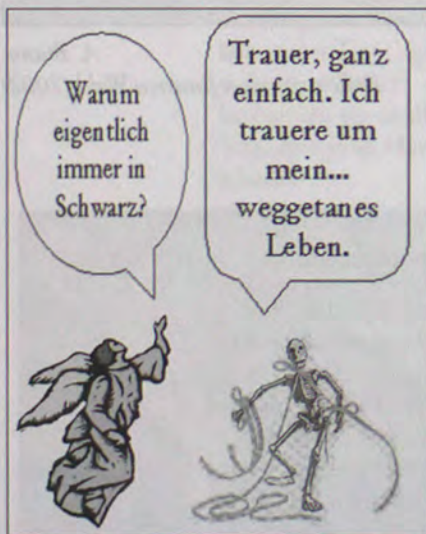
Hier in Andeutungen einige Versuche für derartige Bearbeitungen mit dem bisher vorgestellten Bild- und Textmaterial:



Hier ist zu sehen, was mit dem Text passiert, wenn statt des *Tödlein* jemand ganz anderer den Text sagt.



Hier ist zu sehen, was es bedeutet, wenn eine Person einen Text spricht, der zunächst nicht zu der Person passt. Gleichzeitig ist zu erfahren, dass der Text im Kopf und natürlich auch auf der Szene passend gemacht werden kann.



Hier noch eine weitere inszenatorische Spielart, die Theater-Machen bedeuten kann. Bekannte Personen mit bekannten *Aussprüchen* erhalten andere Texte. Natürlich könnten die Repliken auch Gabriel und Maria zuge-dacht werden.



Hier wird aus der Szene durch den anderen Text zunächst etwas verstörend Unerklärliches. Dann wird eine Situation angestoßen, für die Bedeutung *erst zu erfinden ist*.

6. Relevanzüberlegungen

Das Verhältnis zu einem Text, der zum Theater-Machen dienen soll, wurde beschrieben als Balance zwischen sklavisch am Text *Hängen* und nicht am Text *Hängen*. Letzteres heißt: ihn beachten, dadurch dass man ihn nicht beachtet. Dieser Umgang mit dem Text hat für unsere Art Theater-Machen große Relevanz.²⁵

„Jedes (Theater-Machen mit Texten), das zu verstehen sucht (Verständnis anzustoßen versucht, GAM), ist nur ein Schritt auf dem nie zu Ende führenden Wege. Wer diesen Weg geht, weiß, dass er mit seinem Text nie >fertig wird<; er nimmt den Stoß an. Wenn ein dichterischer Text ihm so angerührt hat, dass er ihm am Ende >eingeht< und er sich darin erkennt (andere sich in ihm erkennbar werden lässt GAM), setzt das nicht Einvernehmen und Selbstbestätigung voraus. Man gibt sich auf, um sich zu finden. Ich glaube mich gar nicht so fern von Derrida, wenn ich unterstreiche, dass man nicht vorher weiß, als was man sich findet.“²⁶

Das ist meine antizipierende Antwort auf vermutete methodische Fragen, die an mich gerichtet werden. Ganz andere Fragen sind auch denkbar:

1. Was haben die Studierenden für ihre berufliche Praxis davon, auf diese Art und Weise Theater zu machen? Und:
2. Welche Bezeichnung würden sie dieser Methode Theater-Machen geben?

Ich habe die beiden Fragen auf der Tagung in Wolfenbüttel nicht beantwortet. – Hätte ich sie beantwortet, wären auf der Stelle aus den Fragen nur weitere Fragen entstanden. Fragen, die sich für das Theater-Machen nicht rezepthaft²⁷ allgemein verbindlich und schon gar nicht *lehrerhaft*²⁸ beantworten lassen.

An anderer Stelle habe ich bereits verraten, wo wir uns methodisch anlehnen: z.B. an Konzepte der *offenen Arbeit* und an die Methode TZI.²⁹

Anmerkungen

1 Vgl. Kersting, H.J. u. Klische, W.: Der Modellstudien-gang am Fachbereich Sozialwesen der FH Niederrhein, in: Kersting, H. u.a. (Hrsg.): Ausbildung für die Soziale Arbeit auf europäischem Level, M.-Gladbach 1995, S.66-77

2 Vgl. Bardmann, Th.: Sozialmanagement – Warum und wozu?, in: Ausbildung für die Soziale Arbeit auf europäischem Level, hg von H.J Kersting u. a., Mönchengladbach 1995, S.368-382

3 TQM = Total-Quality-Management; LQM = Local-Quality-Management. Vgl. Vomberg, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement als Zukunftsstrategie für die Soziale Arbeit, M.- Gladbach 2002 (Schriftenreihe des FB's Bd 22.

4 Homepage des Fachbereichs: <http://www.hs-niederrhein.de/fb06> u. Sommer, P.: Kulturpädagogik – ein neuer Europäischer Studiengang, in: Bulletin international, 1 /2002 Mönchengladbach Juli 2002, S. 12-15 (zu beziehen über FB Sozialwesen Hochschule Niederrhein, Richard-Wagner-Str.101, D-41065 Mönchengladbach)

5 Vgl. Mies, G.-A. u P.-J. Sommer: Über das Theater – Machen / Reflexionen über das wild Ästhetische & wild Pädagogische. Beiträge zu einer bedeutungsoffenen Sozialen Arbeit, Mönchengladbach 1999. ISBN 3-933493-00-5. Einfacher zu beziehen durch FB Sozialwesen, Studenten-sekretariat, Richard-Wagner-Str.101 D 41065

M-Gladbach. Tel.: 02161 / 186 602. Hier finden sich auch Überlegungen, wie man bedeutungsoffen arbeiten kann und das, zunächst widersinnigerweise, nicht ganz ohne methodische Vorüberlegungen.

6 Was unter ästhetischem Tun verstanden werden kann, ist ausführlich beschrieben in: Mies, G.-A. u P.-J. Sommer: Über das Theater – Machen, a.a.O.

7 In unserem Buch vom Theater-Machen denken wir ausführlich nach über mögliche Konstellationen und Beziehungen in Gruppen. Wir benutzen da zur Beschreibung die Begriffe Kollusion, Kollision und Konfusion.

8 Es ist das Vorwort zu der Textfassung, die am Ende der Proben herausgekommen ist, die dem Souffleur für die Aufführung zur Verfügung stand und die von interessierten Besuchern demnächst auch käuflich erworben werden kann.

9 Madách, Imre: Die Tragödie des Menschen, aus dem Ungarischen übersetzt von Julius Lechner von der Lech (1888), Budapest 1999

10 Welche bedeutende ungarischen Inszenierungen das Stück erfahren hat, läßt sich ablesen aus: Madách, Látványtervek: Az ember tragédiájához (Set designs for Madách: The Tragedy of Man), Budapest 1999 Hungarian Theater Museum and Institute.

11 Vgl. Hierzu: Mies, Georg-Achim u. Sommer, P.-J.: Über das Theater-Machen. Reflexionen über das wild ästhetische & wild Pädagogische, Mönchengladbach 1999 (= Bd 21 Schriftenreihe des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Niederrhein)

12 Müller-Schöll definiert Derridas Begriff: Spur wie folgt: „...Es ist eine Schrift, die niemals als solche lesbar war, die sich vielmehr als Schrift in der Schrift, Worte unter Worten

auf den weder letztgültig erschließbaren noch auch beseitigbaren Rest reduziert, der in jeder Lektüre (auch im Inszenieren von Texten GAM) verfehlt werden muß, und der doch zugleich immer von neuem zum Lesen auffordert. Sie verweist auf ein Verweisen, ohne dass damit bereits auf etwas verwiesen würde...“

13 Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, alle Arten, wie man am Text hängen kann bzw. nicht hängen kann, aufzuführen. Das Hängen am Text hat in der Schauspielarbeit, je nach Schule, ganz unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Ich erinnere an die Arbeit mit Subtexten oder an den improvisatorischen Umgang mit Texten. Devise: zunächst vom Text weg, um ihn später mit authentisch psychologischen Einstellungen wörtlich nehmen zu können. Vgl. Penka, R.: Übergang zum Autorentext, in: Schauspielen. Handbuch der Schauspielkunst, 3. überarb. Aufl. Bln 1991, S. 138-150 und Gaillard, O.: Aufgaben und Methoden, ebd., S.153-162

14 Vgl. Federman, R.: Kritifikation: Einbildungskraft als Plagiarismus (... ein unvollendeter endloser Diskurs...) (= 4. Lektion), in: Surfiction: Der Weg der Literatur / Hamburger Poetik-Lektionen, Ffm 1992, S.77-99, hier, S.79: „Lesen heißt heute, dass wir lernen müssen, einen Text zu lesen, um ihn mit Bedeutung zu füllen, um diesem Text Bedeutung zu geben. ... (Text kann) nur als PRÄ-TEXT zu der Bedeutung dienen, die der Leser dem Text gibt. Der Text, der vollendete Text, der letzte und totale Text wird nicht nur das sein, was auf dem Papier geschrieben steht, sondern auch das, was in den Text hineingelesen wird... (Prä-Texte sind)... Ausreden, Gründe, Sprungbretter für den ultimatsten Text.“

15 Mit welchem Hintergrund hier Texte für gut oder besser befunden werden, wurde in Wolfenbüttel anhand verschiedener Übersetzungen von Tschschouws Mäwe demonstriert. – Sobald es nicht nur um das sprachliche Begutachten der Texte ging, sondern szenisch gedacht wurde und zu einer Replik mögliche Umstände, in denen der Text gesprochen wurde oder Aussageabsichten hinzugefügt wurden, war jeder Text prima. Jegliche objektiven Maßstäbe gingen verloren oder waren nur qua Autorität (?) zu halten. Hat man beim Theater-Machen vor allem Textgüte (?) im Auge, geht theatralisches Ausdenken, und das ist Theater, eher verloren. Was wäre z.B. wenn in einer Inszenierung Mascha gar kein >Schwarz< trüge, sondern immer nur davon geredet würde? – Nur ein grober Textverstoß?

16 Unsere Vorstellung von Machen ist der sehr ähnlich, wie die, die W. Rihm zu beschreiben versucht. Vgl. Ders.: Schaffen als Krise, in: Ders.: >ausgesprochen<, Schriften und Gespräche Bd 1, hg von U. Mosch, Winterthur 1997, Vertrieb: Schott, Mainz ab 1998, S. 99 – 110. S. 104: „Kein >unergiebiges< Mittel würde in eine Lehre des Machens, der Verfertigung, einbezogen, es sei denn, eine höhere Stufe des Problembewusstseins hätte bereits eröffnet, Plan- und Ziellosigkeit als den ökonomischeren Ansatz – paradox: als die größere Effizienz – zu erkennen.“ Rihm unterscheidet spitzfindig zwischen Machen und Schaffen, diesen Unterschied machen wir auf der Ebene, auf der wir arbeiten, nicht.

17 Vgl. in diesem Zusammenhang die von H. H. Eggebrecht gemachten und zusammengetragenen Äußerungen zum Thema musikalische Textinszenierungen bei Gustav

Was könnte im Falle von Theater-Machen am Text hängen?

Mahler in seinem Buch: *Die Musik Gustav Mahlers*, 2. Aufl. Mü 1986, S. 122-126 und S. 230f. – Z.B. S.123: „Die Umformung der Texte ist zumeist verbunden mit einer subjektiven Auffassung ihrer Aussage, die als kompositorische Interpretation des Gedichts in Erscheinung tritt. Für beides, die Umformung und die Uminterpretation, gab sich Mahler selbst einen Freibrief, wenn er betonte, dass er keine als Kunst vollendete Gedichte wählte, sondern solche, die – wie Felsblöcke – gleichsam ein Stück Natur darstellen, einen Rohstoff, aus dem er das seine formt.“ Als literarischer Ursupator und naiver Dilettant (ohne philologische und historisierende Verstehenshaltung) nutze Mahler, so wurde ihm vorgehalten, vor allem Texte, die den Vorwurf der Abgedroschenheit, der Banalität und Trivialität bekamen.

Im Gespräch in Wolfenbüttel war das Muster für einen vollendeten Text und dessen doch auch mögliche Inszenierung Kleists *Penthesilea*. – Gerade lese ich von einer von Peter Stein inszenierten *Penthesilea*-Aufführung in Epidaurus. Da heißt es: „... Stein übersetzt ins Italienische. Da ist er nicht nur die Jamben los, sondern auch die Sprache Kleists... Schade... die Gründe: Peter Steins italienische Frau... (hätte) wenig Neigung gezeigt, den Kleistschen Originaltext perfekt in Jamben über die >Runden zu bringen<, die Übersetzung...war da anspruchloser und verständlicher.“ (RM vom 11.Juli 2002)

18 Verkündigung an Maria. Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel: Cod. Guelf. 65 Helmstest. Blatt 10', datiert 1194. Hier ist ein Ausschnitt aus der Malerei (Postkarte) herausgescannt.

19 In meinen Überlegungen geht es nicht um eine kunsthistorische Betrachtungsweise von Miniaturen, sondern um Anschauungsmaterial für mögliche Textumgänge auf dem Theater. – Meisterhafte kunsthistorische (theatralische) Interpretationskriterien auch für dieses Verkündigungs-Beispiel bietet: Gombrich, E.H.: Kapitel >8. Ausdruck und Nachdruck<, in: Ders.: *Bild und Auge*, Stuttgart 1984, S. 91-96

20 Vgl. Bondy, L.: *Theater der Nacht*, hier nach einem Vordruck in der FAZ vom 13.4.2002: „Ich fürchte mich, die Szenen vor der Probe zu lesen. Ich spiele sie so schnell wie möglich mit den Schauspielern durch...Die meisten Schauspieler sind dümmer oder intelligenter als ihre Partitur. Selten stehen sie in einem equilibrierten Verhältnis zueinander.“

21 Sie ist einem Zeitungsbericht über Ausstellungen Münchener Galerien entnommen. Autorin ist Brita Sachs. Veröffentlicht wurde der Beitrag Anfang 2002 in der FAZ. Vgl. ebd. „Erneut übt sich der 1966 geborene, in Dortmund lebende Alexander Braun ... als Meister vieler Medien: Er nähte und baute, filmte und malte, arbeitete mit Bild, Skulptur und mit Text, den er dem auf Filzbildern zum Leben wiedererweckten Tödlein übertrug, das dort Parolen schmettert oder in Schriftschleifen aus dem >Hochwald< zitiert... Aber wie man Adalbert Stifter kennt, bleibt dort alles brav im Rahmen.“

22 Braun verwendet für seine Inszenierung einer paradoxen Verkündigung eine zum Topos gewordene Verkündigungsart: die Todesverkündigung. (Vgl. R. Wagner: *Ring, Hofmannsthal: Jedermann*) Statt Leben wird hier im allgemeinen mehr oder weniger deutlich Tod verheißen. – A. Brauns Verheißung verheißt nichts, sie ist zunächst auch nicht nur verwirrend wie im Märchen, nein sie informiert desinformierend.

23 Vgl. Anm. 12

24 Das ich bisher nicht überprüfen konnte, ob der spiegelverkehrte Abdruck in der FAZ original ist oder nur ein Versehen der Zeitung, tut hier nichts zur Sache.

25 Diese Art am Text zu hängen / nicht zu hängen ist nicht neu. Sie findet sich seit langem in Reflexionen über den Umgang mit Texten auf dem Theater. Vgl. etwa Barthes, R.: „Ich habe das Theater immer sehr geliebt, und dennoch gehe ich sich nie mehr hin“. *Schriften zum Theater*, Berlin 2001. Z.B., S. 34: „Das ganze antike Theater war nur Inszenierung, deshalb war das Wort darin unnötig.“ Oder S. 28: „(Theater-Machen) ist eine tiefe Konstruktion des Raumes und nicht bloß eine Texterläuterung oder die Arbeit eines Schaufensterdekorateurs, der Bewegungen innerhalb eines Rechtecks anordnet.“

26 Derrida zitiert hier Gadamer. Vgl. Derrida, J.: *Wie recht er hatte! / Mein Cicerone Hans-Georg Gadamer* (Übersetzung), in: FAZ vom 23.3.2002, S. 41

27 Bei W. Rihm, a.a.O. Band 1, S. 189 heißt es zum Methodischen: „Auf Erfolgsrezepten ist meist nichts anderes verordnet als Gift zur besseren Selbstauflösung.“

28 Zum Thema Lehrer, ebd., im Bd 2, S. 98: „...Lehrer. Das sind nicht die, die .. Rezepte geben, sondern es sind die, die .. sensibel machen, die .. mit einer Nase, mit Augen, mit Ohren, mit dem Mund, (und im Falle des Theater-Machens auch noch mit leiblichem Handeln, GAM) ausstatten.“

29 Mies, Georg-Achim u. Sommer, P.-J.: *Über das Theater-Machen. Reflexionen über das wild ästhetische & wild Pädagogische*, a.a.O. In diesem Zusammenhang bes. S.162 ff. *Freie Theaterarbeit in Anlehnung an das Konzept offene Arbeit II* S. 168ff: *Die Methode TZI ein Modell bedeutungsoffener Sozialer Arbeit?* Und S. 192ff: *Aspekte zur Theatergruppen-Leitung*.

Gerd Koch/Gabriela Naumann/Florian Vaßen (Hrsg.)

Ohne Körper geht nichts

Ein Theorie-Praxis-Buch

279 Seiten, 2000, ISBN 3-928878-56-5
EURO 14,90

Der Band widmet sich Stand und Perspektiven von Körpererfahrung in verschiedenen pädagogischen Lebensbereichen und Kontexten, thematisiert alltägliche Sinneswahrnehmung und körperliche Befindlichkeit, die Bedeutung des Körpers bei der Erschließung der Umwelt und in Kontakt mit anderen, die Eingebundenheit und Verflechtung in Kultur und Gesellschaft. Gezeigt wird, wie sich der Körper – als Grundlage jeglichen Handelns, jeglicher Selbsterfahrungs- und Kommunikationsprozesse – vielfältig in die pädagogische und psychosoziale Praxis einbeziehen lässt.

Schibri-Verlag
Tel. 039753/22757
Fax: 039753/22583
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

„So arbeite ich – und so denke ich darüber“

„So arbeite ich – und so denke ich darüber“

Tina Wellmann

Ich arbeite als freie Theaterpädagogin in unterschiedlichen Projekten, eines davon ist mein 1999 selbstentwickeltes gewaltpräventives Theaterkonzept: MÄCHTIG GEWALTIG (www.maechtiggewaltig.net). Bislang wurde das Projekt fünfzigmal meist in Schulklassen (5.-10. Jahrgang, alle Schultypen) und in Jugendgruppen erfolgreich durchgeführt.

Im Rahmen von MÄCHTIG GEWALTIG entwickeln die Jugendlichen alltägliche Konfliktszenarien, stellen sie dar und diskutieren über sie. Der spielerische Ansatz versetzt die Akteure in die Lage, eigene Erfahrungen zu machen und Positionen zu entwickeln, ohne dass der „pädagogische Zeigefinger“ sie führt. Die Distanz des Theaterspiels bietet ihnen die Möglichkeit, losgelöst von ihrer Person, von eingefahrenen Denk- und Verhaltensstrukturen, Neues auszuprobieren. Über die spielerische Darstellung findet eine Auseinandersetzung mit Konflikten und Gewalt in ihren verschiedenen Erscheinungsformen statt, die darauf abzielt, Konflikt- und Gewaltsituationen in der Interaktion und als etwas Veränderbares zu verstehen. Darüber hinaus festigt die theaterpädagogische Arbeit die Gruppe positiv, schult Teamarbeit und schafft einen neuen Gruppenzusammenhalt.

MÄCHTIG GEWALTIG ist in verschiedene Projekt-Module aufgegliedert: 1. Gewalt und die Wirkung von Körpersprache 2. Courage – Szenisches Eingreifen 3. Das Spiel mit den Vorurteilen – Die Auflösung des Fremden 4. Gruppendynamik und spielerische Teamarbeit durch kreatives Improvisieren 5. Konflikttraining – Konflikte spielend lösen und schlichten.

Das erste Modul Gewalt und die Wirkung von Körpersprache möchte ich an dieser Stelle ausführlicher beschreiben, um so einen detaillierteren Eindruck einer meiner Arbeitsweisen zu vermitteln. Hauptziel in diesem Modul ist es, eigene Körpersignale (Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung und Stimme) bewusst einzusetzen, die Körpersprache der anderen wahrzunehmen und zu lesen sowie im Spiel Rollen einzunehmen, die im Alltag vermieden werden.

Johnstones Arbeiten zur freien Improvisation, seine Übungen und Schauspieltechniken, insbe-

sondere seine Anregungen zum Status (vgl. Johnstone) habe ich für meine Arbeit modifiziert und mit einer Reihe von brechtschen Lehrstückarbeitsweisen verflochten.

Den Begriff des Status übernahm Johnstone, wie er selbst schreibt, von Konrad Lorenz' „*Beschreibung des Statusverhaltens von Dohlen*“ und übertrug es auf seine Arbeit mit Schauspielern. Seines Erachtens nehmen die Menschen im Alltag mit ihrem Verhalten automatisch eine Statushaltung ein. Er ist der Meinung, sie würden unbewusst diese Verhaltensweise benutzen, weil sie etwas mit ihrem Verhalten erreichen wollen. Johnstone spricht ihnen ein Bewusstsein über ihre Körpersprache ab, indem er diese als unbewusstes Statusverhalten begreift, das aber veränderbar ist. Gemäß Johnstone zeigt jede Beziehung, jeder Dialog, jede Körperhaltung, jeder Ton Status an. Er unterscheidet in hohen Status (dominant) und niedrigen Status (unterwürfig). Manche Techniken unterstützen den Eindruck eines hohen Status und andere den des niedrigen. Angewandt auf den Bereich Improvisation lehrt Johnstone ein Erkennen und Nutzbarmachen der 'mechanischen' Verhaltensweisen, die Johnstone zufolge das Miteinander der Menschen prägen.

In meiner Arbeit trainieren die Jugendlichen abrufrbare Körperanweisungen für ein selbstbewusstes/dominantes wie auch unsicheres/unterwürfiges Auftreten. Das Ausprobieren, Beobachten und



So arbeite ich – und so denke ich darüber

Reflektieren offenbart, dass Details einer Verhaltensreaktion auf eine anwesende Person entscheidend für die Außenwirkung bzw. für die Folgen dieser sein können.

Brechts Anteil in meiner gewaltpräventiven Theaterarbeit ist nicht von der Hand zu weisen, viele Jahre Lehrstückpraxis haben meine Arbeitsweise stark geprägt. Im Lehrstückmodell findet die Übermittlung der Inhalte durch die Reflexion der eigenen Spielerfahrung im Kollektiv statt. Der Lehrstücktext formuliert eine gesellschaftliche Modell-Situation, die so allgemein gewählt ist, dass die Akteure im Spiel mit dem Text individuelle Erfahrungen und Gedanken einflechten können. Der Spieler übernimmt bestimmte Textpassagen einer Rolle, ohne sich mit ihr zu identifizieren. Doch abgesehen von diesem Text und einigen Regieanweisungen bleibt sein Spiel frei improvisierend. Das Einnehmen einer selbstgewählten Haltung für die gespielte Figur gibt die Möglichkeit, die Rolle in der Improvisation mit dem persönlichen Erfahrungsschatz zu füllen, um neue Handlungsansätze auszuprobieren. Anhand von im Spiel imitierten, aber individuell dargestellten Verhaltensmustern (bestimmten Handlungsweisen, Haltungen und Reden) soll der Spieler sie als solche begreifen und lokalisieren, um so erkennen zu können, in welchen Verhaltensmustern er gefangen ist. Anschließend soll durch eine Diskussion im Kollektiv das Verhalten kritisiert und beurteilt werden, gegebenenfalls bis zu einer Veränderung des Lehrstücktextes.

Brechts Ziel war es, dass der Spielende damit das Rüstzeug an die Hand gegeben bekommt, für gesellschaftliche Verhältnisse sensibel und sich seiner Rolle in ihnen bewusst zu werden. Er benutzt die Form der szenischen Improvisation, um

den Spielern die Möglichkeit zu geben sich selbst in ausgewählten Situationen und bestimmten gesellschaftlichen Haltungen erleben und zudem dieses Erlebnis reflektieren zu können. Brecht wollte die Lehrstückspieler in Bezug auf ihr Verhalten in der Gesellschaft bilden.

Dieses Ziel verfolge ich ebenfalls mit dem Projekt MÄCHTIG GEWALTIG. Der Umgang mit dem von den Jugendlichen selbst erstellten Konflikttext greift zurück auf Arbeitsweisen im Lehrstückspiel. Die Akteure erproben neue Handlungsansätze, indem sie die vorgegebenen abstrakten Verhaltensmuster (ihren Text und die eingenommenen Statusrollen) zwar imitieren, aber individuell mit ihren Gedanken, Empfindungen und Verhaltensweisen darstellen. Durch die Gruppenreflexion des Gespielten und die Distanz zur eingenommenen Statusrolle, die wiederholt wechselt, werden die Spielenden geschult, sich aus verschiedensten Blickwinkeln und Spielerfahrungen heraus mit dem gespielten Konflikt auseinander zusetzen. Sie erfahren, in welchen veränderbaren Verhaltensmustern sie befangen sind. Spielerisch bietet hier das Anders-Sehen, Anders-Gesehen-Werden und das Anders-Spielen sowohl den in ihren starken als auch den in schwachen Rollen gefangenen Jugendlichen Ausblicke auf neue Möglichkeiten. In all meinen Projekten, sei es zum Schwerpunkt Gewaltprävention, Konflikttraining, Improvisationstheater, Körpersprache, kreatives Teamspiel etc., gilt immer: Gruppenspaß und Spielkontext sind wichtige Säulen meiner Arbeit. Hierdurch entfällt bei den Jugendlichen das Gefühl, „arbeiten“ bzw. eine nur zur Schau getragene Erkenntnis heucheln zu müssen. Auf diese Weise bleiben sie mit Konzentration bei der Sache, beobachten, nehmen wahr, wagen und formulieren Neues. Alles dies geschieht einfach im gemeinsamen Spiel.



Literatur

- Johnstone, Keith: *Improvisation und Theater*. Berlin 1995, 66 ff.
- Ders.: *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin 1998, 354ff.
- Steinweg, Reiner (Hg.): *Brechts Modell der Lehrstücke*. Frankfurt a. M. 1976.
- Ders.: *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Frankfurt 1995.

Kinder spielen Theater

Peter Galka

In den letzten drei Jahren haben sich der „öffentliche Blick“ und die gesellschaftlichen Debatten stärker auf die Kinder – Kindheit, Erziehung, Bildung – ausgerichtet. Bücher wie „Die Erziehungskatastrophe“ von Susanne Gaschke oder „Das Weltwissen der Siebenjährigen“ wurden gekauft und diskutiert. Äußerungen der Kanzlergattin haben für Aufregung gesorgt und die „PISA-Studie“ hat zum Teil das Selbstbewusstsein der Nation erschüttert. Ob das Interesse ein wirkliches Interesse an den „realexistierenden Kindern“ ist, oder ob durch diese Debatten die Schwächen in unserem Sozial- und Wirtschaftssystem kaschiert werden sollen (Stichwort: mehr Eigenverantwortlichkeit), ist unklar. Auffällig ist nur, dass eine erhöhte Aufmerksamkeit eingetreten ist und dass Kinder wieder eine Rolle im gesellschaftlichen Diskurs spielen.

Kinder spielen eine Rolle, ist der doppeldeutige Begriff, der den Bundesverband Theaterpädagogik e. V. dazu brachte, das Theaterspielen mit Kindern wieder stärker ins Bewusstsein zu rücken, mit der Frühjahrstagung 2002 eine kritische Bestandsaufnahme zu beginnen und die Debatte um die Qualität einer Theaterarbeit mit Kindern zum Thema der nächsten zwei Jahre zu machen. Der Bundesverband Theaterpädagogik beteiligt sich deshalb auch als Kooperationspartner am Projekt „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland und fordert gleichzeitig dazu auf, die Diskussion im Verband, aber auch mit Praktikern und Wissenschaftlern außerhalb des Verbandes zu führen.

Die außerschulische Theaterarbeit mit Kindern ist seit langem ein wichtiges Gebiet im breiten Spektrum der theaterpädagogischen Arbeitsfelder. In der Tat beschäftigen wir uns täglich in unterschiedlicher Ausformung und Intensität damit. Trotzdem gibt es in Deutschland keine eigene, etablierte Szene für das Theater mit Kindern, so wie dies im Jugendbereich durch die Arbeit und das Bundestreffen der „Jugendclubs an Theatern“ oder das „Theatertreffen der Jugend“ entstanden ist. Was wir benötigen, ist eine breite Debatte über die Ästhetik im Theater mit Kindern, über die Wege



der theaterpädagogischen Arbeit in einem gemeinsamen Prozess der Theaterpädagogen mit den Kindern, hin zu einem Theater, das einen eigenen Kunstanspruch behaupten kann. Eine Debatte, die uns zu einem Qualitätsbegriff führt, der die Qualität der theaterpädagogischen Arbeit ebenso erfasst, wie die Aufführung und ihre Wirkungsmöglichkeiten. Ebenfalls ein zentrales Anliegen ist, dass die Spielleiter/innen sich qualifizieren und über die spezifischen Anforderungen an die Theaterarbeit mit Kindern reflektieren. Gemeinsam müssen Anstrengungen unternommen werden, dass die qualifizierten Angebote in Deutschland zunehmen und möglichst eine flächendeckende Dichte erreicht wird, damit Kindern in allen Regionen der Republik die Möglichkeit des Theaterspielens geboten werden kann. Ob ein bundesweites „Theatertreffen der Kinder“ dazu hilfreich und nutzbringend ist, sollte auch Thema des Projekts und der Diskussion im Bundesverband Theaterpädagogik sein. Die Frühjahrstagung des BuT vom 12. – 14. April 2002 in Remscheid, Auftaktveranstaltung des Projekts „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland, ist ein Anfang und soll Anregungen geben für Erwidern, Ergänzung, Erfahrungsmittelteilung sowie wissenschaftliche Reflektion. Die vollständigen Texte sind in der Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. erhältlich oder unter www.but.bkj.de einsehbar.

Theater mit Kindern braucht Kooperation und Partnerschaft – überall in Deutschland!

Über das Projekt „Kinder spielen Theater“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums

Gerd Taube

Beobachtungen

Das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik hat sich in den vergangenen zehn Jahren entscheidend erweitert, strukturiert und konturiert. Die theaterpädagogische Arbeit ist in den verschiedensten Kontexten des gesellschaftlichen Lebens präsent, am Theater, in der Schule in der Jugendfreizeiteinrichtung, in der Wirtschaft, im Seniorenklub. Und so vielfältig wie die Orte für das Theaterspielen, aus so unterschiedlichen Zusammenhängen kommen auch die Menschen, die Theater spielen. Es sind Schülerinnen und Schüler aus den Gymnasien, Auszubildende in Betrieben, Studierende an Fachhochschulen und Universitäten, Lehrerinnen und Lehrer, Angestellte und Führungskräfte aus Wirtschaftsunternehmen, Seniorinnen und Senioren. Alle spielen Theater, nehmen Kurse in den Techniken der Improvisation und erlernen unterschiedliche Schauspielmethoden. In diesem Bild von der Landschaft des Theaterspiels in Deutschland fehlt jedoch das Kind, jenes Wesen, dessen vornehmste Tätigkeit das Spiel ist und das das Spielen nicht erst erlernen muss. Vladimir Chikitshev, Spielleiter und Theaterpädagoge aus Russland mit vielfältigen Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Kindern, speziell mit gehörlosen Kindern, formuliert das so: „Das Improvisationsvermögen des Kindes ist einzigartig und aus kultureller Sicht die klarste Wissensquelle über den Menschen, über die Kunst und die Welt.“ Und er spricht damit fast beiläufig davon, dass es die Erwachsenen sind, die in der theaterspielenden Beschäftigung mit Kindern etwas über sich und die Welt erfahren können. Eine faszinierende Auffassung von der Arbeit des Theaterpädagogen.

Motivationen

Natürlich spielen Kinder auch in Deutschland Theater. Es gibt viele Orte und viele engagierte Theaterpädagogen und Spielleiter, die schon seit Jahren Spielangebote für Kinder bereithalten, die auch genutzt werden. Doch das Theaterspiel von Kindern ist noch lange kein selbstverständlicher Bestandteil der Kinderkultur in Deutschland. Bei

den bundesweit ausgerichteten Theatertreffen von Kindern und Jugendlichen kommen Kindergruppen fast nie vor. In anderen europäischen Ländern ist das Theaterspiel von Kindern hingegen sowohl quantitativ als auch qualitativ weitaus höher entwickelt. Dass Kinder Theater spielen, dafür gibt es überall auf der Welt gute Gründe. Und die Gründe und Motivationen für die Theaterarbeit mit Kindern sind vielfältig beeinflusst von sozialen und kulturellen Bedingungen in den einzelnen Ländern. Die große Tradition kultureller Bildung im Bereich des Theaters in Ländern Osteuropas, die auf die Entwicklungen in der Sowjetunion zurückgeht, wirkt auch heute noch und bringt künstlerisch bemerkenswerte Leistungen hervor. Die sozialen Aufgaben, die das Theaterspielen mit Kindern aus Krisengebieten oder sozial benachteiligten Kindern, wie beispielsweise Straßenkindern, erfüllt, sind oftmals nicht hoch genug einzuschätzen, stellt doch die künstlerische Tätigkeit des Theaterspiels nicht selten die einzige Form von Zuwendung dar, die die Kinder erfahren. Theaterspielen in der Freizeit oder Theaterspielen in der Schule, einfach nur aus Spaß, oder weil sich Kinder zu Themen artikulieren wollen, die sie interessieren und auf den Nägeln brennen, das sind weitere Gründe für das Theaterspielen.

Anregungen

Das Welt-Kindertheater-Fest in Lingen, das im Juni diesen Jahres stattfand und Vorstellungen von Kinder-Theatergruppen aus 24 Ländern zeigte hat für Deutschland vielfältige Anregungen bereithalten. Es zeigte welche eindrucksvollen Erfahrungen den beteiligten Kindern und den Zuschauern das gemeinsame Erlebnis Theater bescheren kann, wenn es mit Ernsthaftigkeit und Spaß betrieben wird. Nicht nur die Vielfalt der künstlerischen Ausdrucksformen des Tanzes, der Musik, des Gesanges, der körperlichen Bewegung und des darstellenden Spiels sind vorgeführt worden, sondern auch auf die nicht versiegenden stofflichen Quellen von Mythen, Legenden und Märchen, nationalen Dichtungen und Kinderbüchern und natürlich der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder selbst ist hingewiesen worden.

Theater mit Kindern braucht Kooperation und Partnerschaft – überall in Deutschland! Über das Projekt „Kinder spielen Theater“ des Kinder- und Jugendtheaterzentrums

Doch in Deutschland wird das Theaterspielen mit Kindern in der Öffentlichkeit und auch innerhalb der Theaterszene in Deutschland oftmals noch gering geschätzt. Noch ist es nicht überall so wie in Lingen, wo während des Welt- Kindertheater-Festes Gastfamilien in Lingen und Umgebung die Theaterkinder für eine Woche bei sich aufnehmen, und die Theaterkinder morgens zu den Workshops bringen und sie abends nach den ereignisreichen Tagen wieder abholen. Das Festival ist so für viele Bürger hautnah zu erleben und der Besucher spürt diese einzigartige begeisterte Atmosphäre und lässt sich davon anstecken. In Lingen fragt niemand, ob denn Theater mit Kindern Kunst sei, dort geht man abends in die Kindertheateraufführung, wie andernorts ins Sinfoniekonzert. Doch das ist noch nicht überall in Deutschland so. Während sich das Theater der jugendlichen Darsteller ästhetisch eigenständig artikuliert und den Spielleitern ein Feld für eigene künstlerische Ambitionen bietet, wird der Möglichkeit, mit Kindern ein künstlerisches Theatererlebnis zu schaffen, wenig Bedeutung beigemessen.

Impulse

Dass Kinder Theater spielen ist in vielen deutschen Großstädten kein Problem, in manch kleineren Orten oftmals schwierig und mit langen Fahrzeiten verbunden und in den Landkreisen Deutschlands fast überall schlichtweg unmöglich. Theaterpädagogen und Spielleiterinnen gibt es viele in der Bundesrepublik Deutschland, jedoch nicht jede Freizeiteinrichtung kennt die Experten für die theaterpädagogische Arbeit in der eigenen Region. So ist zu beobachten, dass vorhandene Ressourcen nicht immer ausreichend genutzt werden. Überdies mangelt es an Austausch, an Zusammenarbeit und an qualifizierten Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die speziell auf die Theaterarbeit mit Kindern vorbereiten. Deshalb hat das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland das Projekt „Kinder spielen Theater. Verbesserung von Infrastrukturen in einem Feld der kulturellen Jugendbildung“ initiiert und sich Partner¹ in ganz Deutschland für dieses Projekt gesucht.

Wo und unter welchen äußeren Rahmenbedingungen findet Theaterarbeit mit Kindern statt? Was sind die Motivationen und Ziele, Inhalte und Methoden in dieser Arbeit? Welche Kooperationen gibt es bereits? Diese und viele weitere Fragen bilden den Ausgangspunkt einer umfangreichen Recherche und markieren die erste Phase des Projektes. Vor Ort in den sechs Projektregionen² wer-

den die Arbeitsbedingungen, die vorhandenen Strukturen und Inhalte der Theaterarbeit mit Kindern untersucht und ausgewertet. Die Ergebnisse dienen in der zweiten Phase des Projektes als Grundlage für die Formulierung individueller Zielvorstellungen jedes einzelnen Partners: Was wollen sie langfristig erreichen? Welche Bedingungen müssten hierfür geschaffen werden? Weiterführend bilden sie die Basis für eine bis zum Projektende zu führende Strukturdiskussion. Die Arbeit in den einzelnen Orten soll Impulse für die Region setzen und von hieraus möglichst breit wirken. Die Ergebnisse und Erfahrungen werden in einer Abschlussstagung zusammengetragen, reflektiert und anschließend publiziert. So können die vielfältigen Anregungen und Erkenntnisse weiterwirken und allen Mut machen, die sich fortan dafür einsetzen wollen, dass Kinder Theater spielen.

Anmerkungen

1 Das sind die bundesweit tätigen Fachverbände, die durch ihre spezifischen Kenntnisse und bereits bestehenden Strukturen das Projekt maßgeblich beraten und unterstützen werden. Dazu gehören die BAG Spiel und Theater, der Bundesverband Theaterpädagogik, die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, der Bund deutscher Amateurtheater e. V. und das Europäische Zentrum der International Amateur Theatre Association.

2 Region Stuttgart (Baden-Württemberg): Theater im Zentrum, Theaterpädagogisches Zentrum Stuttgart; Region Uckermark (Brandenburg): Modellprojekt Management für regionale Lernkulturen Prenzlau; Region Rhein/Main (Hessen): Schultheater-Studio Frankfurt, Theaterpädagogisches Zentrum Frankfurt am Main; Stralsund (Mecklenburg-Vorpommern): StiC-er Jugendtheater, Jugendkunstschule Stralsund; Bad Segeberg (Schleswig-Holstein): Mühle, Jugendbildungsstätte in Bad Segeberg; Erfurt (Thüringen): die SCHOTTE, das Theater, Theaterpädagogisches Zentrum Erfurt.



„Ich bin ein neues Mädchen“ Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst

Karola Wenzel

I. Hauptthese

Kinder sind in ihren geselligen Spielformen der Vielfalt von ästhetischen Formen und Verfremdungsmöglichkeiten des modernen Theaters näher als der Pädagoge selbst.

Wenn der Theaterpädagoge sich in einer quasi mimetischen Spiralbewegung den Kindern annähert, können in einem gemeinsamen Prozess neue theatrale Kunstformen entstehen, die als „Theater mit Kindern“ einen eigenen Kunstanpruch behaupten können

II. Short Cuts

Short Cuts A

Denise ist vier Jahre alt. Mein Lieblingskind. Wir albern mit dem Salzteig herum, verstecken Gegenstände in dem trockenen Teig, gehen im Spiel auf, blödeln und kabbeln herum. Da betritt ihre Mutter den Raum der Zwergengruppe. Denise grinst mich an, rennt zu ihrer Mutter und verzieht ihr Gesicht: „Karola hat mich geschlagen!“

Sonntags, nach dem Spaziergang an der Aller, steigt Familie Wenzel die Treppenhausstufen hoch zur Wohnung. Auf dem letzten Absatz sagt Beate, fünf Jahre alt: „Ihr sollt schon reingehen!“ Die Tür schließt sich, es dauert einige Minuten – dann klingelt es. Draußen steht sie und fragt: „Ich bin ein neues Mädchen, darf ich bei Euch wohnen?“

Annegret, drei Jahre, steht vor der geschlossenen Küchentür, dahinter übliche Nach-dem-Mittagessen-Geräusche. Annegret hat beide Hände gehoben, spielt mit zwei Fingern und spricht rhythmisch: Mama, spielst du mit mir? – Nein, ich muss abwaschen? – Spielst du mit mir? – Nein, ich muss abwaschen! – Spielst du mit mir? – Nein, ich muss abwaschen!

Die erste Stunde in der Klasse 3a nach den grossen Ferien. Frau Habermann kommt herein. Die Kinder stehen auf, wünschen guten Morgen und setzen sich. Karola bleibt stehen, geht im Mittelgang nach vorne, macht einen Knicks und sagt: „Grüss Gott, Frau Habermann!“ Die Lehrerin guckt sie irritiert an, bedankt sich höflich, aber unverstän- dig für die nette Begrüßung und schickt sie zurück auf ihren Platz.

Short Cuts B

Hovsted geht, beleidigt. Der Buchdrucker Aslaksen begegnet ihm in der Tür und haut ihm zum Gruß auf die Schulter. Hovsted schlägt zurück an die Wand, ein Arm federt zurück, er dreht sich, schlägt erneut gegen die Wand und poltert laut die ganze lange Seitenwand entlang; taumelnd und mitgenommen ringt er nach Fassung: „Wollten Sie zu mir?“ Seine eigene Tochter irritiert den Bodearzt Stockmann: „Sie ist mir fremd geworden.“ Er richtet sich an einen Herrn im Publikum: „Kennen Sie das Problem?“ Locker und „authentisch“ erzählt er dem Herrn „seine“

Probleme, bietet ihm ein Bier an. Auf der Bühne geht das Spiel indessen langsam weiter.

Immer wieder wickelt die Frau einen Stein aus dem Papier. Stapelt sie vorne, winkt mit dem Papier: „Ein Brief für dich, Thomas! Und wieder: „Ein Brief für dich, Thomas!“ Plötzlich stoppt sie: „Der Schlaf der Vernunft gebiert ungeheuer.“ Guckt, zieht die Schultern an, kichert über sich selbst. Schlagartig wieder ganz Hausfrau, emsig: „Ein Brief für dich, Thomas!“ Der Rhythmus geht weiter.

Bodearzt Stockmann macht Aslaksen die Bedeutung seiner Meldung klar: „Wenn die Leute morgen in der Zeitung erfahren, dass ich mich den ganzen Winter über – ...“ Er wechselt die Geste, die Stimm- lage und fährt ins Leere grüßend fort „...Fröhliche Weihnachten – frohes neues Jahr – frohe Ostern – ...“ Er wechselt zurück: „...um das Wohl der Stadt abgeplagt habe...“

Short Cuts C

Einige Schüler aus der siebten Klasse der städtischen Gesamtschule in Vahrenheide. Vahrenheide, der Stadtteil mit der höchsten Medienaufmerksamkeit, stigmatisiert zum niedersächsischen Slum. Das zweite TheaterAG-Treffen. Wir versuchen uns an einigen Theaterübungen. Das Feedback: Wann spielen wir endlich Theater? – Das ist doch Theater! – Nein, also richtiges Theater! – Was meint ihr denn damit? – Ein Märchen oder so... – Ein Märchen? – Keine Ahnung, Schneewittchen oder Rotkäppchen... Die laut Polizei gewaltbereite Jugend nickt zustimmend.

III. Vielfalt der Formen

Spiel scheint dieser Gruppe von 12 bis 14jährigen ein Fremdwort. Sind sie damit eine unrühmliche Ausnahme? Ich meine nicht. Mir stellt sich vielmehr die Frage:

Was passiert in den Jahren dazwischen? Wo geht die Vielfalt der Formen verloren, die in den professionellen darstellenden Künsten wieder auftaucht? Wo reißt der unsichtbare Faden zwischen Spiel und Kunst? Wo greift ein Theaterverständnis, das der Theatralität von Kindern im Alltag diametral entgegen steht?

Ganz offensichtlich ereignen sich im Alltag von Kindern (Shortcuts A) Spielmomente, deren besondere Theatralität erst bei genauerem Hinsehen bzw. in genau dieser Ausschnitthaftigkeit auffällt.

Ich habe versucht, in den Shortcuts B diesen Momenten einige entsprechende Momente aus der Theaterkunst an die Seite zu stellen. Zeigen möchte ich damit, dass in den Spielformen der Kinder ganz verschiedene theatrale Kunstformen bereits enthalten sind.

Dies sind in den Short Cuts

- schlagartiges Ein- und Aussteigen in Rollen
- schlagartiger Wechsel von Rollen
- bedienen mehrerer Rollen simultan im Wechsel
- spielen mit imaginären Rollen
- darstellen von Vergangenem
- ironische Brechung
- Darstellung von Alternativen
- Transparenz von Umbau, Vorbereitung und Spiel
- Überzeichnung
- Wiederholung
- Rhythmisierung
- psychologisches Spiel

Denise spielt mit alternativen Möglichkeiten aus dem spielerischen Moment des Herumalberns heraus. Blitzartig wechselt sie den Rahmen in eine Rolle und weist damit auch mir eine Rolle zu. Nur wir beide kennen diesen Rahmen, die Mutter, die zur Tür hereinkommt, kennt ihn nicht. Ich stehe in der Not, den Rahmen erklären zu müssen – das beabsichtigt Denise. Noch bei ihrer Mutter stehend, durchlaufen belustigt-ironische Züge ihr Gesicht – sie findet dies als Spielsituation höchst genussvoll, weil sie unserer Beziehung diesen Rahmenwechsel zutraut.

Beate bereitet ihre Szene vor: Ihr sollt schon reingehen. Dann nimmt sie sich Zeit, sich in ihre Rolle einzufühlen, ich habe sie beobachtet: Sie läuft auf der Treppe auf und ab, stellt sich an das Fenster, spricht vor sich hin, spielt mit ihren Schnürbändern und schließlich (wenn sie sich richtig allein fühlt), so nach zwei bis fünf Minuten klingelt sie und wird erlöst. Die Rolle fällt mit dem Betreten der Wohnung von ihr ab, als wäre nichts gewesen. Und sie kann sich wieder sicher sein: Die Eltern und die Schwester mögen sie, unabhängig davon, ob sie zur Familie gehört oder nicht.

Annegrets darstellendes Fingerspiel steht auf der Grenze zwischen Puppenspiel und der ganzkörperlichen Übernahme nur einer Rolle. Die Finger dienen als Stellvertreter für sie und ihre Mutter, aber sie spricht für beide, sie versetzt sich also in beide Rollen abwechselnd. Sie spiegelt die – vielleicht kurz vorher erlebte – Wirklichkeit ausschnitthaft und macht damit ihre Mitmenschen aufmerksam auf ihre Sicht der Situation. Die Pointierung dieses Moments geschieht über die Rhythmisierung und Wiederholung und dem Variantenreichtum ihrer Stimme, die mit mehr oder weniger Nachdruck betont: Nein, ich muss abwaschen!

Karola wechselt den Rahmen zum Spiel sehr unvermittelt – so, dass es andere irritiert. Sie leitet das Erzählen von den Ferien ein durch die Art der Begrüßung, die sie in Österreich kennengelernt hat. Aber die Lehrerin sieht den Rahmen nicht. Die Funktion ihres Spiels ist eine der ältesten Funktionen von darstellendem Spiel überhaupt: Eine Erzählung mit Bildern versehen, darstellen, wie es war in Österreich.

In allen vier Beispielen wird Realität durchs Spiel geprüft, gespiegelt: Bei Beate und Denise durch den Gegensatz, die Alternative, bei Karola und Annegret durch die ausschnitthafte, verfremdete Abbildung. Die Funktion des Spiels könnte hier also beschrieben werden als eine Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung, mit dem eigenen Selbst. Gleichzeitig finden wir in ihm ästhetische Formen, die in der Kunst bewusst eingesetzt werden, um genau diese Auseinandersetzung mit Außen- und Innenwelt beim Zuschauer zu evozieren.

Kinder beherrschen weitaus mehr theatrale Formen, als wir ihnen meistens zutrauen und zwar auf einer genauso unterschätzten Bewusstseinstufe. Denise und Beate geben schon vor ihrem Spiel deutliche Signale, die darauf schließen lassen, dass sie das bewusst tun. Bei Annegret realisiert sich schon die ästhetische Funktion des Spiels, denn in Wiederholung und Variation bezieht sich das Spiel auf sich selbst.

Theater bespielt die Theatralität als Gattungsspezifisch des Menschen, indem sie diese von ihrer Funktionalität im Alltag trennt und im Kunst-raum gestaltbar macht. (Ruping 2001)

Der Blick auf die Theatralität des Menschen, gemeint als soziologische Kategorie (Goffman) geschieht in der Spieltheorie so gut wie immer aus der Perspektive der Funktionalität, indem die Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit oder die Bedeutung für die Entwicklung anderer Fähigkeiten (Kreativität, Motorik u.ä.) herausgearbeitet wird.

Die Theaterpädagogik blickt auf dieselbe Theatralität mit einer weiteren Perspektive, mit der gestaltenden, ästhetischen. Hier werden die Bezüge, Wege und Verbindungen zwischen der Theatralität als soziologischer Kategorie (die gesellschaftlichen Rollen und Spielrahmen) und der Theatralität als ästhetischer Kategorie (die Rollen und Spielformen als darstellende Kunst) gesucht. Die geselligen Spielformen der Kinder unter einer nicht-funktionalen, ästhetischen Perspektive zu untersuchen, ist ein sehr junger Ansatz.

Bisher gründete sich der theaterpädagogische Bezug zur Theatralität von Kindern meist nur auf die

„Ich bin ein neues Mädchen“ Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst

Signifikanz des sozial-realistischen Rollenspiels im Kindesalter. „Kinder spielen Rollenspiele“ ist die Feststellung. Diesem Spiel wird eine entwicklungspsychologisch hohe Bedeutung zuerkannt. Kinder sollten also in ihrem Rollenspiel gefördert werden. So der vorherrschende Dreischritt der naiven Praxis im Theater mit Kindern.

Dass das sozial-realistische Spiel nur eine Form unter vielen anderen ist, wird dabei leicht übersehen. Es hat mit seiner Manifestation in „Vater-Mutter-Kind“ Spielen, Kaufmannsspielen u.ä. mit fester Rollenaufteilung und der direkten Nach- oder Vorahmung einer Realität (z.T. auch über Puppen oder Figuren) nur den prägnantesten Bezug zum traditionellen Theater.

Ein ästhetischer Forschungsansatz zur Theatralität von Kindern kommt von Faith Guss. Sie vergleicht Formen im Kinderspiel, „childrens play-drama“, mit religiösen Ritualen und der postmodernen Kunstform „New Performance“. Alle drei Formen gehören für sie zur „cultural performance family“ und so sucht sie Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb dieser Familie. Beim Spielbegriff unterscheidet sie zwei Hauptformen: „social-realistic drama“ und „inventive phantasy drama“. Wenn sie auch deutlich unterstreicht, dass beide Formen oft im selben Spiel vorkommen und auch ineinander übergehen, so interessiert mich hier die Seite des „inventive phantasy drama“, dem erfindend-phantastischen Spiel.

Guss interpretiert eine auf Märcheninhalten basierende Spielbewegung, beobachtet in einer Kindertagesstätte, mit dem Titel „Capture the wolf, we shall!“, in der die erfindend-phantastischen Anteile überwiegen, folgendermaßen:

The traditional fairy tales are the prescripts for the performance, but rather than imitating them, the performers interrogate and transform their meanings. Through reversals and inversions they turn the culturally inherited status quo on its head. Thus, the players transform their cultural and emotional experiences. (Guss 2001)

Sie beschreibt weiterhin dieses Spiel als einen offenen form- und bedeutungssuchenden Prozess, in dem die Kinder als Erzähler, Spieler, Regisseure, Zuschauer und Kritiker kontinuierlich ihre Position neu bestimmen und ihre Erfahrungen als Material nutzen, mit dem sie ihr Spiel gestalten. Auf der Suche nach dem Spiel inhärenten Dramaturgien findet sie neben der klassischen linearen Form auch nicht-lineare fragmentarische Dramaturgien, epische und simultane Formen. Die Nähe zum Ritualen und Postmodernen wird nachvollziehbar.

IV. Formen im Theater mit Kindern

Die sozial-realistische, chronologische, klassische Dramaturgie, die vielen Theaterproduktionen mit Kindern zugrunde liegt, entspricht damit nicht dem Spielkönnen und der Abstraktionsebene der Kinder.

Es scheint jedoch wechselseitig in Sozialisation und Entwicklung Phasen zu geben, in denen realistische Spielformen im Vordergrund stehen (Piaget und andere Entwicklungspsychologen haben diese beschrieben und festgeschrieben). Erwachsene Vorbilder mit einem oft bürgerlichen, klassischen Kunstverständnis verstärken dies und so bilden sich zwischen Krippenspiel und Weihnachtsmärchen theatrale Verständnisse, die keinen Bezug zu eigenen Formen haben und damit auch keinen Bezug zur eigenen Person, zur eigenen Identität. Wenn die Formen aus der natürlichen Theatralität von Kindern in der Theaterpädagogik so unzulänglich genutzt bzw. gefördert werden, muss man sich fragen, was für ein Erziehungs- und Begriffsverständnis dahinter steckt, wenn Theaterpädagogen dann relativ schwammig von „Identitätsbildung“ und „Persönlichkeitsstärkung“ sprechen. Was für eine Persönlichkeit soll wie gestärkt werden?

Da spielt ein etwa neunjähriger Junge den Peter in einer Adaption von „Peterchens Mondfahrt“. Während einer Tanzszene steht er daneben und sagt mit absoluter Widerständigkeit: „Ich tanze nicht.“ Da blitzt plötzlich ein Bezug auf zwischen ihm als Spieler und seiner Rolle. An diesem Satz hat er Spaß. „Er wollte wirklich nicht tanzen“, sagt die Spielleiterin nach der Aufführung. In der übrigen Zeit spielt er brav seine Rolle, ohne dass er seine Frechheit und Widerstandskraft in anderen Momenten ausspielen könnte.

Es ist ein Irrtum zu glauben, nur weil Kinder meist nach einer Geschichte mit Anfang und Ende verlangen, müsste diese dann naturalistisch dargestellt werden.

Ebenso absurd erscheint vor diesem Hintergrund die verbreitete Auffassung, Kinder sollten auf der Bühne keine Erwachsenen spielen. Dies ist nach den bisherigen Ausführungen abhängig von der Funktion der Rolle: Soll sie psychologisch gearbeitet sein, möglichst natürlich und facettenreich, so wäre es tatsächlich die falsche Entscheidung, sie von einem Kind spielen zu lassen. Soll sie aber pointiert, überzeichnet oder verfremdet dargestellt werden in bestimmten Eigenschaften, so kann sogar ein Regisseur des Theaters für Erwachsene auf die Idee kommen, Kindern die Rollen zu übertragen (vgl. Israel 1999).

Es entspricht überhaupt nicht der theatralen Denk- und Handlungsweise von Kindern, eine Rolle facettenreich, mit Biographie und Motiven versehen, über einen Zeitraum illusionistisch durchzuspielen, die Beziehungen zu den anderen Rollen psychologisch zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, über einen Zeitraum mehrerer Aufführungen gar.

Ihre Qualitäten liegen in schnellen, auch abrupten Rollenwechseln, Rahmenwechseln, im Überzeichnen, in der Musikalisierung. Sie sind Meister in einer Form von Doppelbödigkeit, die nur wir von außen identitätsverwirrend finden: „Du bist jetzt kein Hund mehr! Hör auf!“ Das Kind lacht und spielt weiter. Es zeigt die Rolle mit seinem Spiel, kann schlüpfen aus der Rollenfigur zum bloßen Rollenträger.

Somit sind es die ironisch-brüchigen Montageformen des postmodernen Theaters mit seinen Rhythmisierungen, mit Simultanität, Wiederholung, Überzeichnung, Parodie und Selbstreferenz (vgl. Lehmann 1999), die den Formen der Kinder ähneln. Auch das brechtsche Theater mit der Distanz von Rolle und Spieler, mit seinen epischen Erzählformen und den Wechseln zwischen Erzähler, Spieler und Chor entspricht den Formen der Kinder in hohem Maße.

Das Theater mit Kindern und Jugendlichen lebt von Verfremdungen, wenn beispielsweise eine Siebenjährige eine Siebzjährige spielt oder an Stelle des einen sich sechs Gretchen in Faust verlieben, oder wenn Schüler Lehrer darstellen, dann übertreiben sie oft bis zur Karikatur. Die jungen Spieler zeigen das Verhalten eines bestimmten Menschen, manchmal skizzenhaft wie im Comic, manchmal in der perfekten Nachahmung (z.B. von Rockstars) und oft, wie sie es selbst betroffen wahrgenommen haben. Und ein Theaterpädagoge verdient diesen Titel, wenn er fähig und willens ist, die jungen Spieler auf die ihm eigenen Fähigkeiten und Bewusstseinsinhalte zu bringen, ihn also nicht als Vollziehenden der Rolle zu verstehen. (Hoffmann, 1999)

V. Von der natürlichen Theatralität zur ästhetischen Kunstform: Improvisation

Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass es von einer natürlichen Theatralität zu einer ästhetischen Kunstform nur noch ein kleiner Schritt wäre. Das Spiel der Kinder, das Ironische, die Überzeichnung, die Parodie, der Rhythmus entsteht im gegenwärtigen Moment, entsteht in der Reibung an der erlebten Welt und gilt für genau die Zu-

schaauer und Spieler, die an dieser Situation teilhaben, Teil sind, Zuschau-Spieler, oder wie bei Denise, in der Situation plötzlich eine Rolle bekommen, zum Spieler werden. An den sperrigen Widerständen der Alltagsrealität bilden die Kinder über diese Spielformen ihre Identität, ihr Weltverständnis und ihre Beziehungen zu anderen. Das Spiel gilt auch nur einen Moment lang, weil die Kinder sich darin mit dieser Situation so und nicht anders auseinandersetzen. Kein Spiegelbild ohne Bild.

Das darstellende Spiel ist die engste und direkteste Beziehung eines jungen Menschen zwischen der Wirklichkeit und seiner Phantasie und nicht nur seiner Phantasie, sondern auch seiner Moral, seiner Weltsicht usw. (Hoffmann 1999)

Das heißt, dass die Formen der Kinder sich eben nicht mittwochs zwischen 16 und 18 Uhr bilden, wenn sich die Theatergruppe trifft. Und es bedeutet, dass die theatralen Formen der Kinder auch nicht am Mittwoch zwischen 16 und 18 Uhr abrufbar sind. Denn: Die Kinder setzen das Spiel in einem gewissen Maß zwar bewusst ein, können es aber nicht von dieser Situation lösen. Sie wissen, ob und welche Rolle sie gerade spielen, aber sie können diese Rolle, diesen Moment nicht Stunden oder Tage später in einem anderen Raum mit anderen Personen reflektieren und als Form beschreiben. Die Außenwirkung des Spiels ist oft Zufall.

Die Kinder in diesem Sinne von der im Alltag unbewusst angewandten Dramaturgie spielerisch zu bewusstem dramaturgischen Denken zu leiten, ist für mich der wesentliche pädagogische Aspekt der Theaterarbeit mit Kindern. (Hoffmann 1991) Wenn die natürliche Theatralität Ausgangspunkt der theaterpädagogischen Arbeit sein soll, dann müssen am Mittwoch zwischen 16 und 18 Uhr Bilder da sein, die Spiegelbilder provozieren. Der Theaterpädagoge muss die Reibungsflächen bieten, die sonst Realität und Alltagsnot für Kinder bereit halten.

Die Bedeutung eines solchen Reibungswiderstandes ist in der Theaterkunst wie auch in der Theaterpädagogik bekannt. Sich an einen Text, eine Rolle, eine Szene heranarbeiten – immer reibt sich ein fokussiertes Thema an der Beliebigkeit der Realität.

Viola Spolin etablierte in diesem Zusammenhang den „Punkt der Konzentration“: Er liefert die Kontrolle, die künstlerische Disziplin bei der Improvisation, wo sich sonst eine ungebändigte Kreativität eher zu einer destruktiven als zu einer stabilisierenden Kraft entwickeln würde. (Spolin 1993)

„Ich bin ein neues Mädchen“ Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst

Auch Hoffmann stellt fest: Es geht immer, ob bei kleinen Übungen oder großen Szenen, um die Lust der Verwandlung, in dem das Eigene sich mit dem Fremden reibt. (Hoffmann 1999)

Ich behaupte weiter: Das Fremde ist notwendig, damit etwas Eigenes entstehen kann.

Welche Rahmen kann man im Theater mit Kindern setzen, die ihnen nicht nur die Möglichkeit, sondern geradezu die Notwendigkeit bieten, eigene Formen einzubringen, eigene Spielrahmen zu setzen, sich spielend an Fremdem zu reiben und dabei neue und eigene Ausdrucksformen zu nutzen?

Die entscheidende Methode in darstellendem Spiel ist die Improvisation. Da gibt es nun jede Menge an Möglichkeiten und Mischformen, die abhängig sind von den jeweiligen theaterpädagogischen Zielen.

Ist eine Aufführung das Ziel, gibt es gar schon einen festen Termin, besteht die Gefahr, dass die Vorgaben für das Spiel, für die Improvisationen so konkret sind, dass sie die Erfindungsmöglichkeiten der Kinder einschränken. Man kann nach dem eigentlichen Wortstamm von „Improvisation“ (lat. im-pro-*visus* „unvorhergesehen, unerwartet“) hier nicht mehr von Improvisation sprechen, denn es geschieht nichts Unvorhergesehenes mehr. Die Kinder produzieren erwartete Spiegelbilder, die sich zum vom Theaterpädagogen etablierten Bild verhalten wie ein Klon zum Original.

Ist die Gruppe noch neu, eine Aufführung in weiter Ferne oder nicht das Hauptziel, besteht die Gefahr, dass die Vorgaben zu weit gefasst sind, dass also die Kinder sich mit ihren Spiegelbildern in der Wüste der Möglichkeiten verlieren. Die Impulse des Theaterpädagogen ähneln, um im Bild zu bleiben, einer Fata Morgana.

Das heruntergekommene Zuhause eines Mädchens soll dargestellt werden. Zwei Mädchen, 10 Jahre, spielen das Mädchen und ihren Vater. Der Theaterpädagoge:

Moment 1: „Also, das Mädchen wohnt bei seinem Vater. Der hat kein Geld und keine Arbeit, die Wohnung ist ziemlich heruntergekommen. Geht mal in Kleingruppen und denkt euch eine Szene aus.“

Moment 2: Der TP verteilt die Requisiten auf der Bühne: ein Stuhl, zwei Kartons, alte Zeitungen, Flaschen und den Inhalt einer Mülltüte: „Das ist eure Wohnung. Fangt an, euch darin zu bewegen. Sprecht erst mal nicht.“

Moment 3: „Nimm die Flasche in die eine Hand und die Chipstüte in die andere. Der Karton ist dein Fernseher. So. Du musst sitzen wie ein Penner, ungefähr so. Deine Tochter springt um dich herum.“

In Moment 1 werden die Kinder mit einem Anfangsbild allein gelassen. Das reicht als Reibungsfläche nicht aus. Wenn die Kinder in den Kleingruppen überhaupt arbeiten, entstehen ähnliche,

langatmig sozial-realistische Spielsequenzen, die oft Tisch, Stuhl und Bett als Requisiten nötig machen. Zudem muss mit mindestens einem der Ergebnisse weiter gearbeitet werden. So stellt auch der Regisseur Thomas Heise im Interview über seine Arbeit mit Kindern fest:

Wenn du einmal in eine falsche Richtung läufst in der Inszenierung, kannst du die nicht mehr bremsen oder nur sehr, sehr schwer. Und das ist eigentlich die Schwierigkeit: dass du ihnen nichts mehr wegnehmen kannst. (Israel 1999)

Die Freiheit besteht in der Beschränkung durch möglichst konkrete Vorgaben für die Improvisation. In Moment 2 sind die Requisiten sehr konkret und die Vorgabe, nicht zu sprechen, schränkt zuzätzlich ein. Die Freiheit bezieht sich auf das Bewegen in der Wohnung mit den Requisiten. Es ist wahrscheinlich, dass unvorhergesehene Momente entstehen, die für die Weiterentwicklung der Szene fruchtbar sein werden.

In Moment 3 sind die Vorgaben zwar auch konkret, aber es wird nichts unvorhergesehenes mehr erwartet. Eine Gestaltungsfreiheit ist nicht vorhanden und daher ist es auch keine „Improvisations“-Vorgabe.

Die Angst, den Kindern Ideen vorzusetzen, ihre Kreativität einzuschränken, sie „wie ein Regisseur“ von rechts nach links zu schicken, ist unter Theaterpädagogen sehr verbreitet.

Der Unterschied zwischen konkreter Improvisationsvorgabe und erwartetem Erfüllen von Vorgaben erscheint vielleicht zu fein und zu schwierig zu treffen.

Die Qualität der Reibungsflächen, die erst den Boden bieten für eine entstehende Kreativität wird nicht gesehen und die Kinder werden dann lieber in ihrer Suche nach Formen allein gelassen. Freiheit ist immer ein gutes Ziel... Geige und Bogen werden in die Mitte des Raumes gelegt: Wenn du Lust hast, probier mal.

Improvisationskurve – Versuch einer Darstellung: Die Vorgaben für eine „Improvisation“ beginnen im Wortsinn erst, wenn die Vorgabe nicht nur konkret ist, sondern Gestaltung möglich macht. Dann aber steigt meiner Erfahrung nach die Kurve exponentiell – die reichhaltigsten ästhetischen Momente entzünden sich am (noch) Konkreten. Da junge Spieler auch bei sehr unkonkreten Vorgaben irgendetwas, mehr zufällig interessantes gestalten können, sinkt die Kurve zum Unkonkreten langsamer ab. Damit ist dieser Bereich die „pädagogisch-moralisch sichere Zone“.

VI. Die mimetische Spirale

Unabhängig davon, wie konkret die Improvisationsvorgabe war, innerhalb der Improvisation müssen die Formen der Kinder wiedergefunden werden. In der Gratwanderung zwischen „Vorgaben setzen“ und „Formen der Kinder im Prozess sehen und aufgreifen“, manifestiert sich die Qualität von theaterpädagogischer Arbeit.

Diesen Wechsel zwischen Impulsen für Formen und dem Finden von Formen in der Beobachtung der Kinder im Spiel, in der Improvisation sehe ich als eine rhythmische Bewegung, die wie die hermeneutische Spirale das Vorherige auf einem neuen Niveau versteht, weiterführt, weiterentwickelt. Es ist für mich das konstitutive Element im Theater mit Kindern. Die Arbeit zwischen Bild und Spiegelbild ist eine Arbeit des gegenseitigen Verstehens und Annäherens aneinander und lässt sich m.E. am ehesten fassen mit dem philosophischen Begriff der „Mimesis“. Gebauer/ Wulf (1992) beschreiben Mimesis in Anlehnung an Adorno als Voraussetzung des Mitempfindens und der Liebe zu anderen Menschen zunächst als aktiven Prozess des sich Ähnlich-Machens, betonen jedoch auch: In seinem Mittelpunkt steht der Bezug auf das Andere, das es nicht einzuverleiben, sondern dem es sich anzugleichen gilt. In dieser Bewegung gibt es einen Moment der Passivität, ein Innehalten der Aktivität, das für den mimetischen Impuls charakteristisch ist.

Ohne ein solches Innehalten wäre es schon nicht möglich, theatrale Formen von Kindern, wie z.B. in den Shortcuts A beschrieben, überhaupt zu sehen. Alle Phasen der theaterpädagogischen Arbeit sind gekennzeichnet durch diesen mimetischen Prozess:

So steht am Anfang einer Theaterarbeit für den Theaterpädagogen die passive Annäherung; das Wahrnehmen der Gruppe, der einzelnen Spielerpersönlichkeiten. Es folgt aktiv die Auswahl und das Setzen der für sie geeigneten Impulse. Aus den Bildern entstehen Spiegelbilder: Die Kinder gestalten ihr Spiel. Der Theaterpädagoge hält inne, ohne in sich zu gehen, er bleibt auf die Kinder gerichtet in seiner Wahrnehmung – Gruppe und Spieler werden neu wahrgenommen – dann ihre Formen herausgesammelt und mit neuen Impulsen versehen auf die nächste Stufe geführt. Es ist nichts Außergewöhnliches, dass der Prozess ins Stocken gerät, dass die Kinder nicht inspiriert sind von den Improvisationsaufgaben, dass es schwer fällt, Formen zu finden. Das bedeutet nicht zurückgehen, das bedeutet anders vorgehen, neu innehalten, andere Wege suchen. Manchmal be-

deutet es nur, ein zweites Mal genauer hinzusehen. Es gehört dazu, sich ständig aufs neue zu befragen, wie konkret die Vorgaben sein sollen.

Die Theaterarbeit lebt von der Lust, immer wieder neu zu finden, zu suchen und sich anzunähern. Sie stoppt, wenn das Gerichtetsein auf den Anderen verschwindet.

Moment 4: Wie sollen sich die Liebeswesen bewegen? Die Kinder sind begeistert von Laras Idee, sie sollen Pfeile verschießen. Ich zögere, bin unsicher, das ist mir zu kitschig und warte ab, ob weitere Ideen kommen – ich schaffe es nicht, dafür einen besseren Impuls zu setzen, wir bleiben halbherzig und kommen zum Schluss auf die Pfeile zurück.

Moment 5: Die Mädchen liegen mit ihren Stühlen auf der Bühne, Steffi und Ann Christin proben im Vordergrund. Rilana beginnt aus Langeweile, mit ihren Fingern auf dem Stuhlholz zu tippeln. Ich sehe es und stoppe die Probe. Das passt genau in diese Szene. Gemeinsam legen wir die Momente fest, an denen alle im Hintergrund die genervten, abwartenden Geräusche machen und erfinden noch weitere dazu.

In Moment 4 verfängt sich die Theaterpädagogin in eigenen Urteilen, in dem Wunsch nach Produktivität. In Moment 5 entsteht etwas aus einem Moment der Unproduktivität, im nicht-intentionalen Gerichtetsein auf den Anderen.

In der Konzentration auf den anderen bin ich nicht ich, ich bin aber auch nicht der andere. In diesem paradoxen Dazwischen begründet sich der mimetische Prozess.

Der Mensch macht sich der Außenwelt [dem Anderen] ähnlich und ändert sich in diesem Prozess; in dieser Transformation wandeln sich seine Wahrnehmung des Äußeren [des Anderen] und seine Selbstwahrnehmung. Eine mimetische Spirale entsteht. (Gebauer/ Wulf 1992)

Das Bild einer solchen mimetischen Spirale ist m. E. sehr reichhaltig. Im Oszillieren zwischen Innehalten und Weiterführen, zwischen Wahrnehmen und Impulse geben führt die mimetische Spirale den Theaterpädagogen und die Kinder zusammen in einen künstlerischen Prozess. Darin muss auch der Theaterpädagoge es zulassen, durch die Kinder verändert zu werden. Dieser Prozess verliert in Moment 4 seinen Rhythmus. Im Rhythmus zu bleiben hieße hier, das Gesehene aufgreifen, akzeptieren und damit arbeiten (übertreiben, verfremden o.ä.) oder einen klaren Impuls finden, der reichere Spiegelbilder provoziert.

In Moment 5 wird etwas aufgegriffen, was in dem Moment auch dazu hätte führen können, die Mimesisbewegung (der Konzentration auf den anderen) zu unterbrechen und zu sagen: Rilana, du störst die Probe. Sei doch bitte leise!

Christel Hoffmann greift chorische, theatrale Formen schon sehr früh, noch im tradierten Spieleka-

„Ich bin ein neues Mädchen“ Theater mit Kindern zwischen Spiel und Kunst

non der Kinder auf. Da wird aus dem Spiel „Ochs am Berg“ ohne den „Ochs“, der vorne steht, plötzlich eine Übung in Imagination und Gruppenimpuls. Hinzugesetzte Emotionen schaffen verschiedene Spannungszustände und Eindrücke; Textfragmente können die Beziehungen der Personen untereinander hervorheben. So entsteht Schritt für Schritt eine Szene, die entweder nah am Ursprung des Spieles ist – eine Gruppe vorsichtiger Tiere, Detektive, die sich anschleichen – oder weit davon entfernt: Die eingeschlifften, rhythmisierten Beziehungsmuster einer Familie oder das Kokettieren einer Festgesellschaft.

Den für die künstlerische Arbeit konstitutiven Rhythmus zwischen Innehalten und Weiterführen muss jeder Theaterpädagoge in jedem mimetischen Prozess wieder neu finden. Es ist das alte sozialwissenschaftliche Problem, das hier auch für die theaterpädagogische Praxis und Forschung gilt. Den mimetischen Prozess beschreiben kann nur der, der sich in ihm befindet.

Es zeigt sich aber im nachhinein, ob es ihn gegeben hat. Es zeigt sich, ob die mimetische Spirale der theaterpädagogischen Arbeit von den Formen der Inszenierung auf die erste Idee blicken lässt, ob die gemeinsame Annäherung im künstlerischen Prozess durchscheint, sich im Produkt transzendiert.

In zwei Extreme kann die gemeinsame Arbeit so deutlich abrutschen, dass die Aufführung es aufdeckt: In eine adrett gearbeitete Inszenierung, in der der Theaterpädagoge mehr Regisseur als Pädagoge ist und die Formen der Kinder keinen Stellenwert haben. Oder in eine spaßige „Wir wollten eigentlich gar keine Aufführung machen“ – Aufführung, in der der Theaterpädagoge der Lebendigkeit der Kinder unterliegt und an der nur deren Eltern wirklichen Genuss haben werden. In diesem Fall findet eine indirekte Überformung statt, weil den Kindern damit vermittelt wird, dass ihre Formen nicht ernst zu nehmen und unvollständig sind, dass es also „richtigere“, „bessere“ Formen gibt.

Wo geht die Vielfalt der Formen verloren, die in den professionellen darstellenden Künsten wieder auftaucht? Wo reißt der unsichtbare Faden zwischen Spiel und Kunst?

- Die Formen gehen verloren, weil sie nicht gesehen werden.
- Sie gehen verloren, weil sie gesehen, aber nicht als solche erkannt werden.
- Sie gehen verloren, weil sie überformt werden: Still, wir proben!
- Sie gehen verloren, weil den Kindern ein Theaterbegriff vermittelt wird.
- Sie gehen verloren, weil sie gar nicht erst provoziert werden.

Damit wird der unsichtbare Faden zwischen Spiel und Kunst zerrieben. Das Bemühen um eine mimetische Spirale im künstlerischen Prozess zwischen Theaterpädagoge und Kindern kann ihn jedoch aufnehmen und fester spinnen.

Literatur:

- Fischer-Lichte, E./ Pflug, I.(Hg.): Inszenierung von Authentizität. – Tübingen; Francke 2000 (Theatralität; Bd. 1)
- Gebauer, G./ Wulf, C.: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. – Reinbek: Rowohlt 1992
- Guss, F.: Ritual, Performance and Children's „Play-drama“. In: Rasmussen/ Kjølner/ Heikkinen (Hg.): Nordic Voices in Drama, Theatre and Education. IDEA Publications, Bergen 2001
- Hoffmann, C.: Die Kunst des Spielleiters. In: Hoffmann, C.; Israel, A. (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. – Weinheim; München: Juventa 1999
- Hoffmann, C.: Theater mit Kindern als Kunstereignis. In: Ruping, B./ Schneider, W. (Hg.): Theater mit Kindern. Erfahrungen, Methoden, Konzepte. – Weinheim; München: Juventa, 1991
- Israel, A., Riemann, S.: Das Kind als V-Effekt. Gespräch mit Thomas Heise über seine Arbeit mit Zehn- und Elfjährigen... In: Hoffmann, C.; Israel, A. (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. – Weinheim; München: Juventa, 1999
- Lehmann, H.-T.: Postdramatisches Theater. – Frankfurt: Verl. der Autoren, 1999
- Ruping, B.: Stadt Land Fluss – Verortungen der Theaterpädagogik. Die Brauchbarkeit des Ästhetischen. In: Korrespondenzen, Ztschrft. f. Theaterpädagogik, H. 38, 2001
- Spolin, V.: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. – Paderborn: Junfermann 1993



Theater von Anfang an! Über den Workshop-Auftakt zum Projekt „Kinder spielen Theater“

Annett Israel, Gabi dan Droste

Das Theater ist eine besondere Form der Kunst, und es kann nur in einem Falle wirklich existieren, nämlich wenn es ein Ensemble gibt. Deswegen gibt es in der Beziehung zu den Kindern nur eine Regel: Die Kinder müssen Partner sein. Vor dieser Aufgabe steht der Spielleiter. Er schafft keine Inszenierung, er schafft ein Ensemble, das in der Lage ist eine Aufführung zu erarbeiten und zu zeigen.

So leitete Vladimir Chikichev, Regisseurs des Theaters PIANO aus dem russischen Nishninovgorod seine Werkstatt für Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen ein.

Jeder ist wichtig und gleich bedeutend

Das Kind als künstlerischer Partner in einem Ensemble steht im Zentrum der Theaterarbeit von Vladimir Chikichev. Seit 1986 ist er an einer Internatsschule für gehörlose Kinder tätig und leitet die Theatergruppe PIANO, die sich auf Gastspielen in ganz Europa Zuneigung und viele Preise erwarb. Gemeinsam mit seiner Frau, einer Malerin, hat er es sich zur Aufgabe gemacht, Voraussetzungen zu schaffen, unter denen die gehörlosen Kinder fähig sind, künstlerisch zu arbeiten. „Wir bilden keine Schauspieler aus, wir erziehen Menschen, die in der Lage sind, eine Aufgabe zu lösen. Das Wichtigste ist, dass etwas Originäres, nicht Wiederholbares entsteht.“ Dabei soll das Kind sich als Autor fühlen. Mit dieser Grundhaltung kreiert er gemeinsam mit seinen jungen Künstler jene besonderen Aufführungen, die wir in Ausschnitten per Video betrachten konnten. Noch die auf's Magnetband gebannten Eindrücke zeugten von der enormen Sensibilität und künstlerischen Ausstrahlungskraft seines Theaters mit Kindern.

„Das Theater ist eine Werkstatt, wo jeder sucht und jeder die Möglichkeit hat, die Arbeit des Partners zu beobachten. Derjenige, der sucht, zeigt seine Arbeit auch. Und eigentlich ist jede Probe eine Aufführung für sich.“ meint Chikichev. Dabei bemüht er sich, die freie Suche als Regel aufrecht zu erhalten. Manchmal improvisieren seine Kinder zum Thema, und manchmal setzt er als Spielleiter Grenzen. Doch immer achtet er darauf, in welchem Maße das Kind sich öffnet. Dabei ist jedes Kind mit seiner Aufgabe beschäftigt. Es ist ein bisschen wie im Sandkasten. Und seine Aufmerksamkeit richtet sich darauf, die Kinder dabei nicht zu stören. Er übt sich seit 16 Jahren darin. Chikichev bittet er die Teilnehmer, ihm Fragen zu stellen, nur ohne Worte, mit einer Bewegung. Zwei Punkte im Raum werden fixiert. Nun soll die Frage als Bewegung zwischen diesen beiden Punkten formuliert werden und zwar mit den Füßen.

Keiner drängt sich und so beschließt er, die Teilnehmer zeichnen zu lassen, ganz so wie die Theaterarbeit in Nishninovgorod oftmals beginnt. Seine Frau lässt die Kinder sehr viel zeichnen. Insofern glaubt er, man sollte seine Gruppe „Künstlerstudio“ und nicht Theater nennen. Nur manchmal, „da gehen die Künstler auf die Bühne“. Alle Teilnehmer haben ein großes Blatt vor sich und einen Stift. „Zeichne einen Kreis!“, lautet die Aufgabenstellung. „Das ist die Bühne.“ Diese Bühne wird nun mit dem Stift bespielt. Es ergeben sich Wege, aus denen dann farbige Flächen entstehen, die ausgeschnitten und zu neuen Bildern zusammengesetzt werden. Wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Bild anschauen, finden sie darin vielleicht ein Märchen oder eine Episode. Nun werden alle Arbeiten an die Wand gehängt. Einzelnen beginnen die Teilnehmer zu ihrem Bild ihr Märchen zu erzählen. Zunächst mit dem Fuß, dann mit der Schulter, mit dem Kopf, mit der Hüfte oder nacheinander mit verschiedenen Körperteilen. Immer jedoch ohne Worte. Später treten sie miteinander in Dialoge der Körper. Dann wird der ganze Raum zum Erzählen genutzt. Und schließlich sind alle Bilder in der Mitte des Raumes verteilt. „Aus jedem Bild kann man eine Aufführung machen. Alles liegt hier“, sagt er. Jedes Detail ist zufällig und eine Figur. Die Bilder geben ihm Hinweise auf Konflikte und auf Farben. Für Chikichev ist es ein Sinnbild seiner Arbeit mit Kindern, zu schauen, was vorhanden ist. Wenn sich eine Gruppe zusammenfindet, hat sie das Potential für eine Aufführung. Dieses Potential muss man lebendig machen. Dazu braucht es Zeit und Geduld. Dabei ist jeder wichtig und gleich bedeutend. So fühlt sich auch jeder gleichberechtigt und in der Gruppe angenommen. Die Kinder sollen verstehen, dass die erwachsenen Spielleiter nicht „irgendwo schweben“, sondern alles sehen, was vor ihren Füßen liegt. „Das Kind kann vielleicht noch nicht gehen, aber die Hand ausstrecken und was es mit dieser Geste erreichen kann, das hat Bedeutung und bekommt Aufmerksamkeit.“

Theater von Anfang an! Über den Workshop-Auftakt zum Projekt „Kinder spielen Theater“

Die Leidenschaft, etwas zu kreieren, möchte ich auf die Kinder übertragen

Zeitgleich fand die Werkstatt des Holländers Theo Ham statt. Der Künstlerische Leiter und Mitbegründer der „Jeugdtheaterschool Zuid-Holland“ stellt den Aufbau der Schule und die Entwicklung von Curricula bezogen auf einzelne Lerneinheiten wie auch auf deren Abstimmung aufeinander in den Mittelpunkt seiner Werkstatt.

„Wovon Ihr träumt, all das haben wir bereits schon.“

Das kleine Land verfügt über ein breit gespanntes Netz von 40 Theaterschulen für Kinder und Jugendliche, den „jeugdtheaterschools.“ Die „Jeugdtheaterschool Zuid-Holland“ ist eine der größten Schulen innerhalb dieses Netzwerkes: Das Haupt- haus in Gouda (gegründet 1991) ist mit einem 180 Plätze umfassenden Theaterraum, Proben- räumen, Studios und einem Büro ausgestattet und versorgt durch mobile Arbeit in Gemeindehäusern und Schulen auch die nähere ländliche Umge- bung. Insgesamt können so rund 650 Kinder Süd- hollands am Theaterunterricht teilnehmen.

Die Region Südholland ist der maßgebliche Geld- geber, der innerhalb eines vierjährigen Kunstplans

einen Großteil der Kosten abdeckt und die Grund- versorgung sichert. Zum einen wird damit der Unterricht für viele erschwinglich, zum anderen wird die Qualität der Arbeit durch Kontinuität sichergestellt: 6 Festangestellte, sowie Verwaltungs- personal und insgesamt 24 Lehrkräfte arbeiten im Haus.

„Wir wollten ein Unterrichtssystem dem Niveau von Musikschulen entsprechend.“

Die Schule bietet ein ganzes Paket von Angeboten, mit dem man versucht, das kulturelle Leben und Erleben der Kinder zu erweitern und Theaterspiel zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebens zu machen. Sie initiiert und organisiert beispielsweise kunsterzieherische Projekte in Schulen, Nachbar- schaft, Bibliotheken und Museen. Sie erarbeitet Leseförderungsprogramme, bietet Vor- und Nach- bereitungen von Aufführungsbesuchen an und lädt andere Gruppen ins eigene Haus ein. Jedes Wochenende gibt es alternierend eine Aufführung für die Jungen und eine für die Älteren.

Ein wesentlicher Bestandteil ist der Theaterunter- richt selbst. Für Theo Ham ist Theater der Schmelz- tiegel für Drama, Tanz, Musik, die visuellen Kün- ste, Literatur und Multimedia. 5 bis 20-Jährige besuchen den Unterricht, doch die Einzelkünste dienen dem Erlernen des Theaterspiels und dem Finden des eigenen Ausdrucks.

Dabei durchlaufen die Lernenden verschiedene Stufen, die nach Altersgruppe und Kenntnissen ausgerichtet sind. Die Inhalte jeder Stufe sind in einem Curriculum festgelegt und werden alters- spezifisch entweder von den Bildenden Künsten, Musik oder Literatur inspiriert.

Schon im Alter von 5 bis 6 Jahren können sich Kinder in einer Spiel- und Lernklasse ausprobieren. Ab 10 Jahre erlernen sie Theater, Tanz und Gesang in erweiterten Spiel- und Lernklassen. In Trainingsklassen können sie dann von 12 bis 16 Jahren ihre Kenntnisse in einem hauptsächlich auf die Methode Stanislawskis basierenden Unterricht vertiefen. Zudem werden für 12- bis 20- Jährige Produktionsklassen angeboten und eine einjährige Studioarbeit mit einem Lehrer eigener Wahl für Fortgeschrittene ab 16.

Die ‚leerlinge‘ zeigen Erlerntes und Erarbeitetes in Aufführungen vor Zuschauern; Anfänger vor einem kleinen Kreis aus Verwandten und Bekann- ten, Fortgeschrittene sogar in einer durch Holland reisenden Tournee vor großem Publikum.

„Wir in Holland kennen das nicht – die Unterschei- dung zwischen künstlerisch und pädagogisch.“

Theo Ham thematisiert zudem die heutige Situati- on der Kinder in einer westlichen Industrienation und ihre Bedeutung für die theaterpädagogische Arbeit.



Die Erfahrung, dass auch Kinder in Holland zunehmend eher konsumieren als selbst die Initiative ergreifen, veranlasste das Lehrpersonal, die individuelle Eigenheit und Widerspenstigkeit zu fördern. Auch wenn die soziale, emotionale Entwicklung nicht im Mittelpunkt der Arbeit steht, so soll die Theaterarbeit zur Ausbildung von „starken, offenen Menschen, die weiter-schauen als ihre Nase lang ist“ beitragen. Die Kinder sollen erfahren, dass sie Persönlichkeiten sind und dass sie mit den Mitteln des Theaters etwas ausdrücken können.

In der Arbeit greifen die Lehrkräfte zumeist aktuelle Themen und Interessensgebiete der Eleven auf, gehen aber auch von Stoffen aus, die sie selbst berühren. Der Beginn eines Arbeitsprozesses und die Quelle seiner Arbeit, so schildert Theo Ham, sei letztendlich er selbst. Es könne eine Musik sein, ein Buch oder etwas anderes, das ihn berühre: „Die Leidenschaft, etwas zu kreieren, möchte ich auf die Kinder übertragen.“

Die Begegnungen und Anregungen der Tagung werden sicherlich unser Nachdenken über das Theater mit Kindern im Projekt und darüber hinaus nachhaltig beeinflussen. Und sie bleiben nicht folgenlos:

Auf dem Fachforum „Sichten IV“, das vom 24. – 26. 10.2002 im FEZ Berlin-Wuhlheide stattfindet und vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum mitgestaltet wird, ist Vladimir Chikichev als Referent eingeladen und wird auch eine Aufführung

Spanien: Theater, Kino, Geschichte

Herbert Fritz, Klaus Pörtl (Hg.),
Teatro contemporáneo español posfranquista, 1: Autores y tendencias
115 Seiten, 18,- Euro, ISBN 3-925867-44-9

Herbert Fritz, Klaus Pörtl (Hg.),
Teatro contemporáneo español posfranquista, 2: Autores y tendencias
166 Seiten, 25,- Euro, ISBN 3-925867-60-0

Sebastian Ruppe,
Carlos Saura und das spanische Kino: Zeitkritik im Film
199 Seiten, 12 Fotos, 18,- Euro, ISBN 3-925867-34-1

Tranvía – Revue der Iberischen Halbinsel
Heft 65 (Juni 2002): Antisemitismus im Spanien der 30er Jahre; Holocaust und „Drittes Reich“ in der spanischen Gegenwartsliteratur; Jorge Semprún's neuer Roman über Buchenwald; Jüdisches Erbe und katalanische Literatur; u.v.a.m. – 68 Seiten (A4), 5,- Euro

Erhältlich über den Buchhandel oder direkt bei:
edition tranvía, Postf. 150455, 10666 Berlin,
E-mail: Tranvia@aol.com

seiner Gruppe präsentieren. Dort wird auch Karola Wenzel ihren theaterpädagogischen Ansatz zur Diskussion stellen. Für Anfang März 2003 ist im Rahmen der Reihe „Theaterpädagogik bei unseren Europäischen Nachbarn“, die das Zentrum regelmäßig veranstaltet, eine Fortbildungsreise zur Jugendtheaterschool in Gouda geplant.

Jugend & Kultur

Themenheft zeigt kreative Allianzen

Hat die Kultur ein Problem mit der Jugend? Hat die Jugend ein Problem mit der Kultur? Die jüngste Ausgabe des infodiensts – Kulturpädagogische Nachrichten (Nr. 63, April 2002) greift die Verbindung von „Jugend & Kultur“ in der Spannweite von „Polarisierung und Integration“, „Mars und Mozartkugel“ auf. Herausgekommen ist eine gelungene Mischung von Theoriebausteinen und Praxismodellen. Cornelia Prüfer-Storcks, Staatssekretärin im Jugendministerium NRW, stellt Absichten, Ergebnisse und Perspektiven des Wirksamkeitsdialogs in der kulturellen Jugendarbeit vor („Pisa als Chance“), Franz Kröger (Kulturpolitische Gesellschaft) beleuchtet das neue Interesse an der Jugend aus kulturpolitischer Perspektive, Dr. Yvonne Ehrenspeck widmet sich dem Thema aus kulturpädagogischer Sicht und Dr. Angelika Kordfelder resümiert aus ihren politischen, kommunalen Erfahrungen.

Die Vielfalt kultureller Angebote für Jugendliche in den verschiedenen Einrichtungen und Projekten verdeutlicht der umfangreiche Praxisteil, der u.a. Jugendliche selbst zu Wort kommen lässt („Mit Kunst lernen, im Leben zu sein“). Neben eigenständigen Einrichtungen der Kinder- und Jugendkulturarbeit werden auch Zielgruppenaktivitäten von Kulturinstituten vorgestellt (u.a. Theater an der Ruhr). Einen Blick in die Zukunft wirft NRW-Jugendministerin Birgit Fischer mit 10 Fragen und Antworten zu Stand und Perspektiven der Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW.

Das 56-seitige Heft ist eine informative Arbeitshilfe mit Praxistipps für alle, die an den Schnittstellen zwischen Jugend, Bildung und Kultur und ihrer politischen Verankerung tätig sind. Es kann für 6,39 EUR (zzgl. Versand) bestellt werden beim LKD-Verlag (Kurpark 5, 59425 Unna, Tel. 02303-69324, Fax 02303-65057, E-Mail lkd-verlag@lkd-nrw.de).

Vermischtes – Theaterpädagogik

Lesebühne der Kulturen in Berlin-Karlshorst

Elisabeth Hackel

1999 wurde die Lesebühne der Kulturen unter der Leitung von Charlotte und Ulrich Grasnick und Elisabeth Hackel am Kulturhaus Berlin-Karlshorst-Zimmertheater, Treskowallee 112, 10318 Berlin gegründet. Ihr Anliegen waren gemeinsame Lesungen ausländischer und deutscher Autoren. Die Texte werden in der Muttersprache des Dichters und in deutscher Übersetzung gelesen (jeweils am 1. Mittwoch eines Monats).

Das Zimmertheater mit seiner Podium-Bühne, das der Gruppe im Kulturhaus Berlin-Karlshorst kostenlos für ihre Veranstaltungen zur Verfügung steht, ist ein idealer äußerer Rahmen für verschiedene Formen, Dichtung an Menschen heranzutragen. So erarbeitete die Lesebühne die Lese-Aufführung eines Theaterstückes ihres Mitgliedes The Dung, eines Dichters aus Vietnam, die später auch im Berliner Französischen Dom aufgeführt wurde. Auch Ulrich Grasnicks Text zur Chorsinfonie für die 1000-Jahrfeier der Stadt Bautzen wurde in der Lesebühne öffentlich gelesen, und es ergab sich eine rege Diskussion über die sprachliche Besonderheit eines Textes, der für eine Vertonung vorgesehen ist.

Durch die Podium-Bühne ist es immer wieder möglich, bei der Lesung lateinamerikanischer Dichter auch Künstler aus den Genres Musik und Tanz einzuladen, um die Kultur ihres Landes noch einprägsamer darzustellen. In diesem Zusammen-

hang ist auch das Programm für Kinder des peruanischen Dichters indianischer Abstammung Jose Pablo Quevedo über die Entstehung der Kartoffel zu erwähnen, wo er Kindern nicht nur etwas erzählt, sondern auch mit ihnen singt und tanzt. Er ist der Leiter der „CITA DE LA POESIA“, der Dichterbegegnung: Lateinamerika-Berlin, und Ulrich Grasnick und er arbeiten eng zusammen. Bei der Programmgestaltung wird versucht, auf den Wechsel von weiblicher und männlicher Stimme zu achten. So gab es z.B. ein „Zwiegespräch in Versen“, wo Elisabeth Hackel eigene Gedichte und das Mitglied der Lesebühne Frank Wegner-Büttner die Gedichte ihres toten Sohnes Walter Hackel las.

Ein wichtiges Merkmal der Lesebühne der Kulturen ist die Begegnung zwischen Dichtern aus verschiedenen Kulturen, aber auch die Begegnung zwischen den Dichtern und dem Publikum. Die Zeit für Diskussionen nach den Lesungen ist fest eingeplant. Manchmal wird nach Begriffen gefragt, vielleicht nach dem „magischen Realismus“, dann gibt z.B. der peruanische Dichter und Literaturwissenschaftler Victor Bueno-Roman eine Antwort. Das zweite wichtige Merkmal der Lesebühne der Kulturen ist ihre Offenheit. Jeder Dichter kann dort nach Absprache seine Texte lesen, und jeder Gast ist willkommen.

„Spurensuche“ in Belgien – still muss nicht leise sein

Elisabeth Einecke-Klövekorn

Wir kennen dieses Paradox alle seit langem: Die Menschen hassen den Lärm und lieben den Krach. Aber Stille ist nicht nur ein Geräusch, sondern auch das Rauschen des im Sagen Nicht-Gesagten. „Stille“ war das Thema, dem die 6. „Spurensuche“, das alle zwei Jahre von der deutschen Sektion der ASSITEJ veranstaltete Treffen der Freien Kinder- und Jugendtheater Deutschlands, vom 3. – 9. Juni 2002 im belgischen St. Vith nachspüren wollte. Noch ein Paradox, denn gerade das Kinder-

und Jugendtheater braucht in der Kulturlandschaft und insbesondere in der Kulturpolitik eine kräftige, unüberhörbare Stimme.

Stille mit allen Sinnen

Gerd Taube, Leiter des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der BRD, hatte seinen Eröffnungsvortrag mit der Forderung überschrieben: „Das Theater darf nicht still sein!“ Natürlich hat er

auch gleich klar gemacht, dass Stille nicht nur das Gegenteil von Lärm ist. „Vom Unbehagen der Kunst am rasenden Stillstand und von der Muße“ sprach er mit dem gelassenen Engagement derer, die das reflektierende Innehalten von der stagnierenden Selbstreflexion, den Abstand und Aufbruch gewährenden Ruhepunkt vom flachen Stillstand, kreatives Tempo vom unablässigen Hecheln nach dem Zeitgeist unterscheiden. Die immanente Spannung von Stille und Ruhe mit ihren akustischen, visuellen, motorischen und geistigen Gegenpolen galt es also rational und assoziativ abzuklopfen und in den Diskurs über Stücke und Inszenierungen einzubringen. Also: Reden über Stille – im Theater, wo Worte, Töne, Bilder und Bewegungen im Raum das Geschehen, das Erleben und das Nachdenken darüber bestimmen.

Auf – nicht nur – stillen Spuren

Die gute Tradition der „Spurensuche“ als Arbeitstreffen schuf dafür einen besonderen Rahmen, diesmal jenseits der deutschen Grenzen im belgischen Eifelstädtchen St. Vith, dessen ländliche Stille der unermüdete Regisseur und Intendant Marcel Cremer mit seinem „Agora“-Theater seit Jahren ab und zu aufstört. Agora, ist ein internationaler Produktions-, Spiel- und Denkort und inzwischen ein europäischer Treffpunkt für das Kinder- und Jugendtheater.

Spuren legen und Neuem auf die Spur kommen: Mit diesem Anspruch wurde vor zwölf Jahren die „Spurensuche“ gegründet. Das Konzept ist ebenso bestechend wie heikel und neu bedenkenswert: Seit der zweiten „Spurensuche“ ist es keine Jury, die besonders interessante Aufführungen zur Präsentation vorschlägt, sondern die Theater selbst bestimmen die Auswahl. Ein Theater kann zweimal teilnehmen, um seine künstlerische Weiterentwicklung zu dokumentieren, muss dann aber ein neues, bis dahin noch nicht vertretenes auf die Spur bringen. Das Helios Theater Hamm war diesmal Pate des Bonner Theaters „Marabu“, das sich mit seiner neuen Inszenierung „Schwimm Josefine Schwimm“ leise aus der Klofrauen- und Nachtwächterdüsternis am Rand der schönen, bunten Konsumwelt des universalen Kaufhauses in eine nahe Ferne und eine bezaubernde Freundschaft alter Underdogs träumt. Die Regisseurin der sympathischen Produktion, Helga Zülch vom AktionsTheater Kassel, stand als skurrile „Menschenfresserin“ (Pate: Theaterwerkstatt Hannover) zur Festivaleröffnung selbst auf der Bühne. Auf einem langen hölzernen Steg wurde aus dem Bilderbuch von Wolf Erbruch eine Folge von Bilder-

„Spurensuche“ in Belgien – still muss nicht leise

rätseln und Klangassoziationen. Irritation beim lokalen Publikum und den über 150 Fachleuten vor allem aus Deutschland und Belgien, aber u.a. auch aus England, Griechenland und Schweden. Zu sehen gab es des weiteren eine nicht sonderlich inspirierte tänzerische Version von „Die Schöne und das Biest“, aufgeführt unter dem Titel „Guten Tag, Monster“ vom Cargo Theater Freiburg, eine freche „Schneewitte“ als Puppen- und Materialtheater vom Berliner Theater Siebenschuh und Pauline de Mols „Iphigenie Königskind“, als Spiel vom Erwachsenwerden intelligent und selbstironisch inszeniert im Projekt „Europäische Mythen für Kinder“ vom Theaterhaus Frankfurt a.M.

Frei arbeiten – nicht still vor sich hin

In St. Vith wurde das Innehalten vom Theateralltag zur Grundlage für kritische und (selbst)ironische Reflexion, auch wenn eine spätabendliche „Bestandsaufnahme Freier Kindertheaterarbeit“, moderiert von Dieter Kümmel und Christel Hoffmann, nur den „Zwischenstand des Augenblicks“ festhalten konnte. Natürlich hat die freie Theaterarbeit gegenüber den etablierten, dauerhaft (?) hoch (?) subventionierten Theatern die großen Chance zur kontinuierlichen, unhierarchischen Ensemble-Pflege (nicht zu verwechseln mit Familienbanden und privaten Beziehungskisten). Die Chance zur politischen und ästhetischen Kompromisslosigkeit (nicht zu verwechseln mit ideologischer Selbstbefriedigung und narzisstischem Universalidilettantismus), zu kreativem und methodischem Probehandeln (nicht zu verwechseln mit kurzsichtigen Utopien und denkfauler Managementverweigerung). Die Freien Theater sind mittlerweile sehr professionell geworden, ihr Selbstbewusstsein hinkt dem leider immer noch hinterher. Und sie zahlen durchweg für ihre Freiheit einen zu hohen Preis, der letztlich ihre Freiheit begrenzt. In der jeweiligen Kulturpolitik haben sie um vernünftige Zuschüsse zu kämpfen, die zweifellos rentable Investitionen in beweisbare, kulturell und sozial nachhaltig wertschöpfende Leistungen sind. Verzahnungen mit kommunalen Institutionen sind kein Tabu mehr. Parallel zur – ökonomisch erzwungenen, aber auch künstlerisch gewollten – Auflösung verkrusteter Strukturen im Stadttheater suchen viele freie Theatermacher nach Modellen für eine Zusammenarbeit. Mittelfristige Planungssicherheit durch Verträge gibt gegenüber kurzfristiger Projektförderung, bei der es oft an Transparenz und Qualitätskontrolle mangelt, die Sicherheit, ohne die noch so begeisterte Theaterleute nicht auf Dauer leben und sich auf ihre eigentli-

„Spurensuche“ in Belgien – still muss nicht leise

che produktive Arbeit konzentrieren können. Das alte „2 + X“-Modell der Aufbruchsgeneration (zwei Leute sind eine Theatergruppe, machen alles und holen sich je nach Bedarf irgendwo welche dazu) ist nicht falsch, hat aber langsam ausgedient. Die neue Generation sucht wechselnde Arbeitspartner, spielt unbefangen im Zwischenfeld von fest und frei.

Mit Stille arbeiten und darüber reden

Für die diskussionsfreudigen Teilnehmer an der Spurensuche sind die Aufführungen immer auch Arbeitsmaterial. Zu den fünf täglichen, von renommierten Dozenten geleiteten Werkstätten (Tanz, Musik, Schreiben, Naturobjekte, Reden über Theater) fanden sich viele Theaterleute ein. Ein produktives Beispiel greifen wir heraus: „Theater im Gespräch“, geleitet von der Berliner Dra-

maturgin und Dozentin Prof. Dr. Christel Hoffmann. Ergebnisorientiert hatte sie ihren Workshop aufgebaut, suchte gemeinsam mit den Teilnehmern nach einer Sprache für das Erlebte, die den genuinen Theaterdialog weder vereinfacht noch metasprachlich verdoppelt und ließ die Resultate bei den täglichen Ensemblegesprächen auf die Probe stellen.

Das je eigene Erfahrungspotenzial der präsentierten Aufführungen wurde verbunden mit dialogischen Arbeitsmustern, die im ständigen Dialog neu geübt werden müssen. Dass es vom ersten Schritt zum Ziel viele Umwege gibt, war eine – erwartete – Erfahrung. Dass der Gegenstand Theater auch jenseits der professionellen Kritik zwischen subjektiver Meinung, individueller Blickrichtung und Spiegelung des Erlebten sprachlich präzise verortet werden kann, machte Mut für weitere Dialoge.

Theater im Gespräch*Übungen zur sprachlichen Wahrnehmungsanalyse*

Sprechen mit dem und nicht über das Theater: Gegen den alltäglichen Redezwang die Ruhe der genauen Wahrnehmung setzen – Sprache als Instrument erleben, nicht nur instrumentalisieren.

Wortfeld als Denkhorizont: „Stille“ (es hätte auch ein anderes Wort sein können) mit anderen Wörtern kombinieren, mit Synonyma, geläufigen Redewendungen, konventionellen und privaten Assoziationen verknüpfen – Sprache als Bedeutungsträger ernst nehmen.

Ich sehe was, was Du nicht siehst: Objekte im Raum präzise mit Worten beschreiben, hinter der Oberfläche mögliche Geschichten und Figuren entdecken – Sprache als Verständigungsmittel über Gesehenes nutzen.

Übungen zur Rede von theatralen Ereignissen

Sprechen von dem und nicht über das Theater: Die subjektiv wichtigsten Sätze eines Stückes nachsprechen, die auf der Bühne erlebte Geschichte mit einer eigenen Perspektive anderen (imaginierten) Menschen erzählen – eigene Rede als Wiedergabe von Erlebtem begreifen.

Zeichen, Motive und Symbole benennen: Hinter den sicht- und hörbaren Elementen und thematischen Komplexen Tiefenschichten aufspüren, aber nicht leichtfertig interpretieren – in der eigenen Rede vorgängiges Wissen nicht verschweigen, aber Kritik im Wortsinn als Ansatz zur Unterscheidung von Gewusstem und hier oder anderswo Erlebtem einsetzen.

Texte vergleichen: Die Textur einer Inszenierung, Striche und Zusätze mit dem vom Autor formulierten Text (vorausgesetzt, dass Autor und Text als eigenständige Elemente existieren) zusammen führen – die eigene Rede mit vermuteten Intentionen streiten lassen.

Kommentare erfinden: Zitate aus einem Stück oder weiter führende Gedanken in Frage stellen – die eigene Rede als neugierige Antwort verständlich machen.

Übungen zur nichtsprachlichen Wahrnehmung

Sprechen über Situationen, die im (nicht über das) Theater etwas bewegen: Die Momente als optisches Bild skizzieren, die als Turning Point, Absturz oder Start zum Höhenflug erfahren wurden – beim Reden davon die Spannungsmomente fest halten.

Nachspielen markanter Augenblicke: Gesten, Bilder, Spannungsmomente aus einer Inszenierung in eigene körperliche Bewegungen umsetzen – beim Reden davon die emotionalen Höhe- und Tiefpunkte fest halten.

Spielräume plastisch rekonstruieren: Mit einfachen Mitteln (ein Haufen Altpapier genügt) Figuren in Räumen lebendig machen, Bedeutungsgrößen in Verhältnisse bringen, aus einer Inszenierung eine Theaterplastik machen – beim Reden davon die haptischen und sonstigen sinnlichen Eindrücke fest halten.

Theater im Klassenzimmer – ein Festival

Aufführungen Gespräche Workshops

Marlies Leibitzki

Vom 5. -7. Februar 2002 fand das erste Festival "Theater im Klassenzimmer" in Dresden statt. Veranstalter waren die Landes Bühnen Sachsen, das Theater Junge Generation Dresden und das Staatsschauspiel Dresden in Zusammenarbeit mit der ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland. Dr. Matthias Rößler, Sächsischer Staatsminister für Kultus, übernahm die Schirmherrschaft. Gezeigt wurden elf professionelle Inszenierungen, welche die Theatermacher speziell für die Aufführung im Klassenraum konzipierten.

Ein großes Transparent mit der Aufschrift „Herzlich Willkommen zum Theaterspektakel“ kündigte das große Ereignis an: elf Produktionen waren am dritten Tag des Festivals in einer Schule zu Gast!

Das dreistöckige Schulhaus war groß genug, um die elf Inszenierungen, teilweise parallel, zeigen zu können. Und es war wiederum durch seine Beengtheit so intim, dass die gewünschte Festivalatmosphäre alle Festivalbesucher, Schauspieler, Schüler und deren Lehrer ergriff. Durch die Gänge schwirrten kostümierte Gymnasiasten, die offensichtlich Spaß daran hatten, ihren Schulalltag zu durchbrechen. Mit Hilfe der drei Theater wurde das Schulhaus umgestaltet. Figurinen, große Masken und phantasievolle Kostüme sowie Bühnenaufbauten verwandelten das Gebäude in einen theatralen Raum, und die Aula wurde zum Festivalcafé erklärt. Die Grundschüler begrüßten alle ankommenden Gäste persönlich, und diese freundliche Eröffnung fand ihre Fortsetzung in den oberen Etagen durch die Trommelgruppe des Gymnasiums. Die Schüler trommelten „was das Zeug hielt“ zum jeweiligen Vorstellungsbeginn.

Für die Grundschüler wurde während des Festivals ein Workshop zum Thema „Klassenzimmer-Theater“ unter der Leitung von Henning Hase, Regieassistent der Landes Bühnen Sachsen, angeboten. Man nehme die Kreide, die Stühle, das Geodreieck, den Tafelschwamm und diese theaterbegeisterten Kinder und improvisiere mit ihnen. Gezeigt wurde der Moment, in dem die Schüler unter sich waren und die Lehrerin den Raum noch nicht betreten hatte. Das amüsierte Publikum bekam phantasievolle Geschichten, Schwammschlachten und Streitereien zu sehen. Die Bänke wurden zu Rutschen, die Stühle zu Türmen umfunktioniert. Und blitzschnell verschwand der Spuk, als man die Lehrerin näher kommen hörte... In den Räumen des Gymnasiums fand für SchülerInnen der Oberstufe ein öffentlich ausgeschriebener Workshop mit dem Autor Tim Staffell und dem Regisseur Paul Plamper statt, beide aus Berlin. Das Ziel war, Texte für die Aufführungspraxis im Klassenzimmer zu schreiben und sie immer wieder prak-



tisch zu überprüfen. Nach vier gemeinsamen Arbeitstagen wurde den interessierten Festivalbesuchern das sehenswerte Werkstatteergebnis präsentiert.

Die Idee, das Festival in Dresden zu veranstalten, entwickelte sich aus Gesprächen, welche die Künstler der drei beteiligten Theater im kollegialen Austausch über diese spezielle Theaterform miteinander führten. Alle drei Häuser hatten wenigstens eine Inszenierung im Spielplan, die direkt für die Aufführung im Klassenzimmer angeboten wurde. Das Staatsschauspiel Dresden zeigte KLAMMS KRIEG von Kai Hensel für Jugendliche ab sechzehn Jahren, und das Theater Junge Generation spielte ALLES AUF ANFANG von Manuel Schöbel für Schüler ab Klasse sechs. Die Landes Bühnen Sachsen bildeten insofern eine Ausnahme, da sie BARFUSS NACKT HERZ IN DER HAND von Ali Jalaly und DAS GERÜCHT STECKT AN von Per Christian Jersild verstärkt in Aulen oder Turnhallen vor ca. 2-3 Klassen zeigten. Vier mobile Produktionen fürs Klassenzimmer in einer Stadt, angeboten von drei unterschiedlichen Theatern, da liegt der Gedanken nahe, dass sich die Theater gegenseitig das Publikum „wegnappen“ und sich verschärften Konkurrenzbedingungen unterwerfen. In diesem Fall stellten die Theatermacher aber fest, dass sich alle angebotenen Produktionen

Theater im Klassenzimmer – ein Festival Aufführungen Gespräche Workshops

bei den Schulen größter Beliebtheit erfreuten und man die Nachfrage kaum decken könne. Als die Chefdramaturgin Felicitas Loewe dieses „Phänomen“ auf einer Assitej-Tagung anderen Theatermachern erzählte, waren die Erfahrungen der Kollegen bundesweit ähnlich, unabhängig davon, ob es sich um eine Janosch-Bilderbuchgeschichte handelte oder es um so brisante Themen wie Aids, Gewalt oder Lehrer-Schüler-Verhältnis etc. ging. Festzustellen war auch, dass zahlreiche Theater Klassenzimmer-Produktionen im Spielplan haben, und es scheint so, dass dieses Genre derzeit einen regelrechten Boom erlebt. Die Idee, das Theater in die Schule zu holen, ist nämlich nicht neu. In den 70er Jahren war es im Westen dieses Landes übliche Praxis, dass freie Gruppen ohne eigene Spielstätte in Schulen spielten. Die Kindertheater der DDR, die über gut ausgestattete Häuser verfügten, beschränkten sich in den 80er Jahren diesen Weg. Heute, Anfang des 21. Jahrhunderts, werden neue Stücke fürs Klassenzimmer geschrieben, die Verlage weisen sie explizit in ihren Verlagsprogrammen aus, oder schon bewährte Stücke, die geeignet scheinen, werden dem Aufführungsort entsprechend bearbeitet.

Diese Erfahrungen veranlassten die Dresdner, ein bundesweites Festival zu organisieren und sich diesem Genre intensiv in einer Fachtagung zu widmen. Sieben Inszenierungen wurden aus den zahlreichen Bewerbungen gewählt, und mit den vier eigenen Vorstellungen konnten auf dem Festival elf Produktionen in Dresdner Schulen und denen des Umlands gezeigt werden. Eingeladen wurden das Theater der Altmark Stendal mit *FLASCHE LEER* von Thilo Reffert, das MOKS Theater Bremen mit *HERRN SOMMERS GEHEIMNIS* von Leßmann/Süskind, die Badische Landesbühne mit *I DON'T LIKE MONDAYS* von Gessel/Schäfer, das GRIPS Theater/carrousel Theater an der Parkaue Berlin mit *LULATSCH WILL ABER* von Manuel Schöbel, das Deutsche Theater in Göttingen mit *DIE SCHÖNE UND DAS BIEST* von Gronemeyer, Melis und Sieben, das Landestheater Burghofbühne im Kreis Wesel mit *URSEL* von Guy Krneta und das Theater Pforzheim mit *WARUM TRÄGT JOHN LENNON EINEN ROCK?* von Claire Dowie.

Nach den Aufführungen am Vormittag kamen nachmittags alle Beteiligten zu Gesprächen und Podiumsdiskussionen im Restaurant des Schauspielhauses am Zwinger wieder zusammen. Die eigenen Erfahrungen der Dresdner Theatermacher standen für die zu diskutierenden Fragen Pate: Wer soll das bezahlen...? – Stücke fürs Klassenzimmer aus ökonomischer Sicht oder: Wer

schreibt was...? – eine Podiumsdiskussion mit Autoren oder: Bedeutet es Chance oder Zumutung für einen Schauspieler, im Klassenzimmer zu spielen...? Daniel Minetti, engagiert am Staatsschauspiel Dresden, sah darin die Möglichkeit, die uralte Tradition des Volkstheaters wieder aufleben zu lassen und das Publikum in seiner unmittelbaren Umgebung aufzusuchen. Die Kommunikation zwischen Spieler und Zuschauern wurde als direkt und intensiv erlebt. Die anfängliche Ablehnung und Angst vor der Nähe zum überwiegend jugendlichen Publikum und dessen spontanen Reaktionen beschrieben Olaf Hörbe und Matthias Wessollek von den Landesbühnen Sachsen sehr eindrucksvoll. Die Schauspieler waren sich allerdings einig, dass diese Theaterform ihnen eine persönliche Begegnung mit ihren Zuschauern ermöglicht und sie mit diesen verbindet.

Eröffnet aber wurde die erste Podiumsdiskussion mit der Frage: Was bringt uns das...? – Lehrer diskutieren über Erwartung, Wahrnehmung und Wirkung von Theater im Klassenzimmer. Die Motivation der auf dem Podium sitzenden Lehrer, Künstler in die Schule zu holen, bestand darin, den Schülern ein hautnahes Theaterereignis verschaffen zu wollen. Die Erfahrung zeigte, dass durch den Aufführungsbesuch Gespräche in besonderer Weise möglich wurden. Die gespielten Geschichten regten zur Diskussion über gesellschaftliche und politische Zustände, aber auch zur Auseinandersetzung mit sehr persönlichen Problemen an. Speziell bei dem Thema Schüler-Lehrer-Verhältnis, welches in *KLAMMS KRIEG* von Kai Hensel und *ALLES AUF ANFANG* von Manuel Schöbel gezeigt wurde, glückte in vielen Fällen die Annäherung zwischen Jugendlichen und Lehrern. In der Regel bieten die Theaterpädagogen der aufführenden Bühnen diese Diskussionen im Anschluss an die Vorstellung an oder führen kreative Formen der Vor- oder Nachbereitung mit den Schülern durch.

Ist die Aufführung also nur die Eröffnungsveranstaltung für themenorientierten Unterricht? Diese Annahme wäre falsch. Theater im Klassenzimmer ist Kunst und muss als eigenständiges Kunstprodukt Bestand haben. Theater zu erleben und sich darüber zu verständigen gehört zur ästhetischen Bildung. Dass diese Kunstform die Chance beinhaltet, Menschen für das Theater auf besondere Weise zu begeistern, bewies die Untersuchung Dresdner Studenten der Erziehungswissenschaft. 99% der befragten Schüler und Lehrer befürworteten Theater im Klassenzimmer und wünschten sich mehr davon!

„Ich hätte nie gedacht, dass ich so gut tanzen kann!“ Internationales Jugendtanzprojekt 2002 in Wünsdorf

Gabi Beier

Der 13. Juli 2002 war ein Samstag. Auf Berlins Straßen tummelten sich Tausende von Ravern, um bei 30°C im Schatten dem alljährlich stattfindenden Spektakel der Love Parade beizuwohnen. Vergleichsweise wenige Menschen strebten auf eine riesige Kirche mitten in Kreuzberg zu, die an diesem Tag auch tanzende Jugendliche beherbergte, die allerdings aus einer ganz anderen Richtung kamen. Zu erleben war hier ein Tanztheaterstück mit dem Titel „Heimat in der Fremde – Fremde in der Heimat sehen“, erarbeitet in nur sechs Tagen von 32 Jungen und Mädchen zwischen 15 und 22 Jahren aus den Niederlanden, Polen und Berlin/Brandenburg, aufgeführt nur ein einziges Mal, an diesem Love-Parade-Samstag in der Kirche zum Heiligen Kreuz, die bekannt ist für außergewöhnliche kulturelle Ereignisse abseits der Gottesdienste.

Die Vorgeschichte

In diesem Projekt trafen sich zwei Berliner Jugendtanz-Initiativen, die unabhängig voneinander entstanden und sich entwickelt haben. Zum einen organisiert das Amt für Evangelische Kinder- und Jugendarbeit in Berlin und Brandenburg (EJiBB) seit dem Jahr 2000 in jedem Sommer ein Jugendtanzprojekt für Berliner und Brandenburger Jugendliche. Im Helmut-Gollwitzer-Haus, der Bildungsstätte der evangelischen Jugend in Wünsdorf (ca. 40 km südlich von Berlin), erarbeitete die Berliner Choreografin Conny Buber in den letzten beiden Jahren im Rahmen von zehntägigen Workshops mit jeweils 6-8 Jugendlichen ein Tanztheaterstück, das dann in einer Berliner Kirche aufgeführt wurde. Die Jugendlichen mussten über keinerlei tänzerische Erfahrung verfügen. Es ging auch weniger um die Vermittlung von Grundlagen des zeitgenössischen Tanzes (obwohl dies auch Gegenstand der Workshops war) als vielmehr der Ausdrucksmöglichkeiten, über die ein tanzender Mensch auf der Bühne verfügen kann. Zum anderen gab es von 1999 bis 2001 im Pfefferberg, dem Berliner Veranstaltungsort für Musik und zeitgenössischen Tanz, eine Jugendtanz-Initiative, deren Ziel darin bestand, durch die Organisation internationaler Festivals dem in anderen europäischen Ländern längst (auch als Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen) etablierten Jugend-



Fotos: Conny Buber

tanz in Deutschland einen Impuls zu verleihen. So trafen sich beispielsweise im Sommer 1999 Gruppen aus Wales, England, Dänemark sowie aus Stralsund und Berlin auf dem Pfefferberg, um einerseits ihre (bereits in den Heimatländern erarbeiteten) Stücke auf einer professionellen Bühne öffentlich zu präsentieren und um andererseits im Rahmen eines Workshop-Programms unter Anleitung erfahrener Choreografen tänzerisches Neuland zu erobern. Die Arbeitsergebnisse dieser Workshops wurden ebenfalls öffentlich präsentiert und waren der Höhepunkt des Festivals. Im Jahr 2000 fand nach dem gleichen Modell ein Treffen von Berliner und Schweizer Jugendtanzgruppen statt, im Herbst 2001 gab es (aus finanziellen Gründen) nur noch eine „Lange Jugendtanznacht“, in denen Berliner Gruppen aktuelle Arbeiten vorstellten.

„Ich hätte nie gedacht, dass ich so gut tanzen kann!“ Internationales Jugendtanzprojekt 2002 in Wünsdorf

Mit dem Auslaufen der SAM-Stelle für Jugendtanz fand dieses Projekt im Pfefferberg im Januar 2002 sein Ende. Umso glücklicher die Fügung, dass das EjiBB sich entschloss, das alljährlich stattfindende Sommer-Jugendtanz-Projekt im Jahr 2002 international zu öffnen und dafür Know How und Erfahrungen der Projektleiterinnen beider Initiativen – Conny Buber und Gabi Beier – zusammenzuführen.

Die Vorbereitung

Schnell waren sich die Organisatorinnen nach dem Zusammentragen aller Erfahrungen aus den vergangenen Festivals und Workshops darüber einig, dass Gegenstand des Projekts die Erarbeitung eines Tanztheaterstückes sein und auf die Präsentation mitgebrachter Stücke (so sie denn überhaupt vorhanden gewesen wären) verzichtet werden sollte. Fast ebenso schnell fand man ein Thema, das für die Jugendlichen von Relevanz und als Gegenstand für ein Tanztheaterstück geeignet ist. Unter dem Titel „Heimat in der Fremde – Fremde in der Heimat“ konnten Fragen wie „Wo bin ich zu Hause?“, „Ist Heimat ein Ort?“, „Können Freunde meine Heimat sein?“, „Wer oder was ist für mich fremd?“ u.v.a.m. erörtert werden. Über die Kontakte des EjiBB in der internationalen Jugendarbeit fand sich schnell eine Gruppe polnischer Jugendlicher, die in Opole und Umgebung zu Hause sind, sich aus gemeinsamen Freizeitaktivitäten kannten und über keine oder geringe (Volks-)Tanzerfahrung verfügten. Bald meldete sich auch ein Lehrer für Darstellendes Spiel aus Arnheim (Niederlande), der seit Jahren mit einer festen Schultheatergruppe arbeitet und über Freunde von dem geplanten Projekt erfahren hatte. Seine Gruppe war noch nie mit Tanz im Sinne von Tanztheater in Berührung gekommen, fand das Thema und die internationale Besetzung jedoch reizvoll und wollte unbedingt dabei sein. Zu den elf polnischen (10 Mädchen, ein Junge) und elf holländischen (6 Mädchen, 5 Jungen) Jugendlichen kamen noch zehn Mädchen aus Berlin und verschiedenen Orten Brandenburgs, teilweise ohne Tanzerfahrung, teilweise mit Erfahrungen aus den vergangenen Sommerprojekten in Wünsdorf. Die meisten TeilnehmerInnen waren zwischen 15 und 18, drei polnische Jugendliche waren 22 Jahre alt.

Als feststand, dass die holländische Gruppe am Projekt teilnimmt, ergab sich noch ein zusätzlicher inhaltlicher Aspekt. Der Leiter der Gruppe, Mark Colijn, war sehr daran interessiert, an der Erarbeitung des Stückes beteiligt zu sein. Vom Tanz kom-

mend, liegt Colijns Schwerpunkt auf der Verbindung von gesprochenem Text mit Bewegung, so dass das Stück von Anfang an als eine Verflechtung von Tanz und Text konzipiert werden konnte.

Noch vor der Anreise der Jugendlichen am 5. Juli 2002 wurde von Conny Buber und einem zweiten Berliner Choreografen, Philipp Krüger, die Grundidee des Stückes – das Sich-auf-einer-Reise-Befinden – geboren, die Musikauswahl (für eine Stücklänge von 30 Minuten) getroffen (u.a. Astor Piazzolla, Gotan Project sowie Teile des Soundtracks zu „Schindlers Liste“) und eine Szenenfolge sowie ein grobes choreografisches Gerüst entworfen. Die Jugendlichen wurden über das Thema des Stückes lange vor Projektbeginn informiert und konnten so mit ihren Leitern inhaltliche Fragen besprechen und sich um die mitzubringenden Kostüme (Mäntel, Hüte, dunkle Hosen und T-Shirts) sowie das Hauptrequisit, einen alten Koffer, kümmern.

Die Projektwoche

Die Jugendlichen warten vom 5. bis zum 15. Juli 2002 in Wünsdorf. In dieser Zeit wurde an sechs Tagen, jeweils von 9.30 Uhr bis 19.00 Uhr mit einer zweistündigen Mittagspause, einer Nachmittagspause und kleineren Pausen zwischendurch, am Stück geprobt. Nach den ersten vier Tagen gab es einen Berlin-Ausflugstag mit Stadtrundfahrt etc. Die Probenstage begannen mit einem mindestens einstündigen Warm-up, das sowohl klassische Kennenlern-Spiele als auch tänzerisches Grundlagentraining und schauspielerische Übungen enthielt. Nach und nach wurde das choreografische Grundgerüst mit Material gefüllt. Den größten Teil haben die Jugendlichen improvisatorisch selbst erarbeitet, teils in Paarkonstellationen, teils in Gruppen bis zu sieben TeilnehmerInnen. Dieses Material wurde von den Choreografen zusammengesetzt, teilweise verdichtet und räumlich organisiert. Die TeilnehmerInnen haben während des Projektes unter der Leitung von Mark Colijn auch Texte geschrieben, die in das Stück integriert und von ihnen selbst vorgetragen wurden.

Tag für Tag konnte jeder sehen, wie das gemeinsame Werk größer und größer wurde, die Aufregung wuchs, und jeder spürte auch die Verantwortung, die er dafür zu tragen hatte.

Schließlich brach der Tag der (einzigen) Aufführung an, der fast 40köpfige Tross reiste nach Berlin. Am Aufführungsort, der Heilig-Kreuz-Kirche in der Zossener Straße, wurde noch das Entrée zum Stück erarbeitet. Hier zahlten sich Routine und Erfahrung von Conny Buber besonders aus.

Das Altentheater „Theater der Erfahrungen“ mit einer generationsübergreifenden Produktion auf Tournee in Estland oder Ein Plädoyer für Kritik an theaterpädagogischer Arbeit

Sie vermittelte den Jugendlichen jeden Tag und auch in diesen letzten Stunden vor Vorstellungsbeginn das gerade bei Laiendarstellern so wichtige Gefühl der Sicherheit und das Bewusstsein dafür, dass gar nichts schief gehen kann.

Die Aufführung war ein riesiger Erfolg, der sich u.a. am nicht enden wollenden Applaus der etwa 70 Zuschauer ablesen ließ. Natürlich ging nicht alles glatt, manch einer vergaß in der Aufregung einen Schritt oder stand in der falschen Richtung. Aber darum ging es ja auch nicht. Da standen 32 Jugendliche aus drei europäischen Ländern auf der Bühne, weil sie etwas mitzuteilen hatten. Das erlebt man auch im professionellen Theater nicht mehr so häufig.

Nachtrag: Das Projekt wurde finanziert durch das Programm JUGEND der Europäischen Union.



Das Altentheater „Theater der Erfahrungen“ mit einer generationsübergreifenden Produktion auf Tournee in Estland oder Ein Plädoyer für Kritik an theaterpädagogischer Arbeit

Ursula Kohler

Die Pionierarbeit begann vor acht Jahren. Warum sollte das Theaterspiel von alten Leuten nicht auch junge Zuschauer begeistern? Es brauchte Mut, Überwindung und viel Selbstbewusstsein auf seiten der alten Amateurschauspieler und es gelang: Akkordeonmusik kann Teenager hinterm Ofen hervorlocken. Jugendliche sind durchaus bereit, sich Stücke über deutsch-deutsche Vergangenheitsbewältigung, die Zukunft der Rente oder Alltagsorgen und -freuden von alten Leute anzusehen. Inzwischen stehen Schüler gemeinsam mit ihrer Großelterngeneration auf der Bühne. Als ein abenteuerliches Experiment begann die spielerische Zusammenarbeit zwischen alt und jung – heute ist sie ein existentielles Standbein vom „Theater der Erfahrungen“. Die Aufführungen vor Schulklassen zogen Theaterworkshops nach sich, bereits drei gemeinsame generationsübergreifende Produktionen sind entstanden. Die neueste davon ist „Unterwegs“ von der Gruppe „Fahrende Frauen“ in der Regie von Johanna Kaiser. Das Stück schildert anhand kurzer Begegnungen in der Berliner S-Bahn geschichtlich geprägte Lebensgefühle der vergangenen acht Jahrzehnte.

Ein besonderes Bonbon für die „Fahrenden Frauen“ – nomen est omen – war eine viertägige Tournee nach Estland in diesem Frühjahr. Gastgeber war das Gymnasium auf Saaremaa, der größten

Insel Estlands, das ein Schultheatertreffen ausrichtete. Gefördert wurde die reiselustige Theatergeschichte vom Bund Deutscher Amateurtheater mit Mitteln des Auswärtigen Amtes. Das Nachbarschaftsheim Schöneberg e.V. und die Spielerinnen brachten die notwendige Eigenbeteiligung auf. Die Produktion „Unterwegs“ stand als einziger Beitrag aus dem Ausland auf dem Programm. Die Einladung nach Estland war durch die Vermittlung einer Deutschlehrerin zustande gekommen. Die ältere Dame, die noch immer unterrichtet, weil ihre Rente nicht ausreicht, war auf einer internationalen Seniorenveranstaltung auf das „Theater der Erfahrungen“ aufmerksam geworden. Ihr Interesse galt der spielerischen Verbindung von zwei weit entfernten Generationen, die sich mit der deutschen Vergangenheit auseinandersetzen. Das wollte sie ihren Schülern vermitteln. Generationsübergreifendes Theater gibt es in Estland nicht. Jung und alt haben in der estländischen Gesellschaft keine Berührungspunkte, was der Abiturient Kristo – der die deutsche Combo betreute – schade findet, denn „Die Alten wissen mehr.“ Vor der Vorstellung von „Unterwegs“ wurden für die jugendlichen Zuschauer Kopien mit Übersetzungen zum Inhalt des Stückes ausgelegt. Das Publikum verfolgte besonders aufmerksam die Szenen, die während des Nationalsozialismus und

Das Altentheater „Theater der Erfahrungen“ mit einer generationsübergreifenden Produktion auf Tournee in Estland oder Ein Plädoyer für Kritik an theaterpädagogischer Arbeit

der Wendezeit spielen. Die Konzentration der Schüler auf ein für sie fremdsprachiges Stück war groß, dennoch wollte während des gesamten Festivals der berühmte Funke nicht recht überspringen. Obwohl Festivals eine ideale Kontaktbörse für Gruppen und Theatermacher darstellen, verlief bei dieser Tournee der theatrale Austausch sehr zurückhaltend. Wahrscheinlich waren die Verständigungsprobleme doch sehr groß und vielleicht waren Inhalt und der generationsübergreifende Aspekt des Stückes den Schülern zu fremd.

Nach der Vorstellung waren die Spielerinnen sehr neugierig auf Kritik: Eine zehnköpfige Jury besprach sich unmittelbar nach jeder Aufführung mit den Amateurschauspielern, am Abend ging eine fundierte, professionelle und mitunter sehr harte Kritik an die Adresse der Regisseure. Die Jury war hochkarätig besetzt: Zwei Theaterintendanten und zwei Schauspieler der Tallinner Bühnen, eine Kulturredakteurin vom Fernsehen, Theaterkritikerinnen und Theaterwissenschaftler beschäftigten sich von morgens bis abends mit den Darbietungen der Schüler. Estland zeigt einen ganz anderen Umgang mit Schülertheater als Deutschland. Zualtererst wird den Schülern vermittelt: Wir, also die Professionellen, nehmen euch ernst. Und ihr gehört zu unserer Kultur genauso wie wir – also wollen wir alle unsere Arbeit möglichst gut machen. Die tiefe Kluft zwischen Amateur- und professionellem Theater scheint es in Estland nicht zu geben.

Altentheater ergeht es im Prinzip häufig wie Schülertheater: Allein die Tatsache, dass Laien Theater spielen, ihre Freizeit sinnvoll und kreativ gestalten und zum Beispiel Fragen unserer Gesellschaft auf die Bühne bringen, erscheint bewundernswert – und unterstützenswert, so dass sich die künstlerische Gestaltung der Kritik zu entziehen scheint. Das soziale Potential der Arbeit funktioniert so dominant und unangreifbar, dass der kulturelle Anteil seine Kritikfähigkeit einbüßt. Die eigene political correctness wird zur Rüstung; wenn jemand wichtige und richtige Ansichten ehrenamtlich und mit unermüdlichem Engagement auf die Bühne bringt – darf man ihn dann angreifen? Dabei will auch ein Amateurschauspieler zualtererst dank seines Ausdrucks wahrgenommen werden – und nicht aufgrund seines Alters oder seines außergewöhnlichen Hobbies.

Zurück zum Schülertheaterfestival in Estland. Die Esten seien ein sehr musikalisches Volk, behaupten viele Reiseführer. Das Schultheaterfestival war dafür ein lebendiger Beweis. Bereits im Grundschulalter werden Schüler in Musik und Tanz unterrichtet. Außerhalb der Schulen gibt es nur

wenige Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche, auf der Insel Saaremaa existiert zum Beispiel nicht einmal ein Kino. Das hat zur Folge, dass die Schule nicht nur Lehrpläne vermittelt, sondern zum Ort schlechthin für Jugendliche wird. Nur in der Schule finden sie Unterstützung, Ausbildung und Equipment für ihre Interessen jenseits des Stundenplans. Wie ehrgeizig und auf welch' hohem Niveau die Schüler arbeiten, zeigte das Kabarettprogramm der drei elften Klassen der Gastgeber-schule. Das künstlerische Engagement ihrer Schüler unterstützt die Schulleitung voll und ganz. Neben dem Theaterfestival richtet das Gymnasium alljährlich auch ein Musikfestival aus. Die Organisation und freilich auch die Teilnahme an diesen und anderen Festivals gehören zum Unterrichtsstoff.

Die dortige Selbstverständlichkeit von künstlerischer Arbeit der Schüler – wer sich nicht auf der Bühne engagieren möchte, kann dies bei der Technik oder Organisation tun – war sehr beeindruckend. Genauso beeindruckend ist der selbstverständlich professionelle Umgang mit den Theaterprojekten. Vielleicht könnte sich theaterpädagogische Arbeit aus der Nische befreien, in die sie durch ein bewunderndes, aber auch stagnierendes Machtweiter-so-Schulterklopfen allzu leicht gerät, wenn sie von einem professionellen und kritischen Blick rezipiert werden würde. Das hat nichts damit zu tun, der sogenannten Hochkultur nachzueifern oder sich ganz aus den sozialen Belangen, die zur Theaterpädagogik gehören, lösen zu wollen. Es handelt sich schlicht und ergreifend um ein sehr erfrischendes Gefühl, wenn die Arbeit von Amateurtheatern ohne Legitimierungszwang prinzipiell ernst genommen wird. Freilich fällt die Gabe, für Kritik offen zu sein, nicht vom Himmel – der produktive Umgang mit Kritik wäre ohne Zweifel ein weites Arbeitsfeld für Theaterpädagogen. Mit vielen neuen Eindrücken im Gepäck und vor allem mit der schönen Reaktion der Jury, dass auch die estische Theaterszene das Theaterspiel zwischen Alt und Jung ausbauen wolle, kehrten die „Fahrenden Frauen“ wieder nach Berlin zurück.

Anmerkung

Das Theater der Erfahrungen ist eine Einrichtung des Nachbarschaftsheimen Schöneberg e.V. und wird gefördert durch die Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz sowie durch CIVITAS, einem Aktionsprogramm vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für Maßnahmen gegen Gewalt und Rechtsextremismus.

Der Regenbogen der Wünsche

Die „neueren“ Techniken Augusto Boals in der theaterpädagogischen Praxis

Friderike Wilckens-von Hein, Maria Gorius

In jüngster Zeit erfahren die Techniken des brasilianischen Theaterpädagogen Augusto Boal in Deutschland eine intensive Wiederbelebung. Dabei stehen die älteren Methoden im Zentrum der Aufmerksamkeit. Insbesondere das Forumtheater gewinnt im Rahmen von Programmen zu Anti-Rassismusbearbeitung und Zivilcourage vor allem im Osten Deutschlands an Bedeutung. Weitgehend unbekannt und entsprechend selten praktiziert sind die sogenannten „neueren“ Methoden, die im „Regenbogen der Wünsche“ zusammengefasst sind. Diese Methoden erleben wir in den unterschiedlichen Anwendungsbereichen theaterpädagogischer Praxis als außerordentlich hilfreich und wertvoll.

Boal entwickelte diese Techniken während seines Exils von 1976–86 in Europa. Er entdeckte, dass die Unterdrückung hier auf subtileren Wegen funktionierte im Gegensatz zur offenen politischen Unterdrückung, die in vielen Ländern Lateinamerikas vorherrschte. Somit bedurfte es auch subtilerer Methoden, um diese sichtbar zu machen und sich daraus zu befreien. Hier stand der Unterdrücker nicht in Form eines Polizisten mit Maschinengewehr im Anschlag auf der Straße. Es galt vielmehr einen Polizisten im Kopf aufzuspüren, einen Mechanismus von internalisierter Unterdrückung, der die Menschen in ihrem Handeln einschränkt und ihnen die Freiheit nimmt, das zu tun, was sie wirklich tun wollen. Es entstanden Techniken wie „der Polizist im Kopf“ und „der Regenbogen der Wünsche“. Die Methoden bewirken eine Erweiterung der eigenen Wahrnehmung. Sie ermöglichen einen Wechsel der Perspektive und bringen verborgene Ressourcen und Fähigkeiten ans Tageslicht. Auf diese Weise schaffen sie die Voraussetzung für wirkliche und tiefgreifende Veränderung. Nachdem Augusto Boal seit 1986 wieder in Brasilien tätig ist und er mit seiner Arbeit dort eine politische Wirkung verfolgt, wurden die Methoden zum „Regenbogen der Wünsche“ bei uns nur wenig verbreitet. Erst die 1999 erschienene deutsche Ausgabe des Buches „Der Regenbogen der Wünsche“ von Augusto Boal, bearbeitet und herausgegeben von Jürgen Weintz, weckte neues Interesse. Über die Anwendung der Methoden im deutschsprachigen Raum gibt es jedoch bislang kaum Veröffentlichungen.



Im Folgenden dokumentieren wir zwei Beispiele aus unserer Praxis in Multiplikatorenseminaren und reflektieren ihre Bedeutung innerhalb unserer theaterpädagogischen Praxis.

Das Bild des Antagonisten

Mit dieser Methode wird ein Thema bearbeitet, das einflussgebend für eine Beziehung ist. Ausgehend von einem Begriff wird das Thema in viele verschiedene Situationen aufgefächert. Die TN erfahren einen Wechsel der Perspektive. Die Methode ist geeignet, Muster aufzuspüren. In dem folgenden Beispiel haben wir das Thema „Gewalt“ anhand dieser Methode bearbeitet. Die TN bilden einen Kreis, mit dem Blick nach außen. Jeder vergegenwärtigt sich nun eine Situation, in der ihm selbst oder einer anderen Person Gewalt angetan wurde. Die TN nehmen die Position desjenigen ein, dem Gewalt angetan wird. Sie kreieren ein Bild zum Thema „Gewalt“ aus der Perspektive des Opfers. Jeder ist mit sich selbst beschäftigt und nimmt die anderen zunächst nur peripher wahr. Auf ein Signal drehen sich alle TN zur Kreismitte, ohne dabei ihre Bilder aufzulösen. Sie betrachten die anderen Gewalt-Opfer-Bilder. Ohne sich verbal miteinander abzusprechen nähern sich die TN jetzt den Bildern, die dem eigenen Bild ähnlich erscheinen. So entstehen drei Bildfamilien. Jeweils ein Gruppenmitglied stellt

Der Regenbogen der Wünsche

Die „neueren“ Techniken Augusto Boals in der theaterpädagogischen Praxis



der gesamten Gruppe das Bild vor. Die anderen TN teilen mit, welche Gefühle und Tendenzen sie in dem Bild erkennen. Das erste Bild zeigt einen zusammengekrümmten Körper, der Gesicht und Bauch durch vorgehaltene Arme und Hände zu schützen versucht. Die seitliche Drehung des Körpers deutet eine Fluchtbewegung an. Das zweite Bild zeigt ebenso den Aspekt der Abwehr, jedoch sehen wir hier mehr Stabilität und Spannung in den Beinen, wodurch eine Verteidigung möglich wird. Das dritte Bild zeigt ein Opfer, das schlaff am Boden liegt und einen Arm in der Verlängerung des Körpers weit nach vorn streckt. Der Blick führt in die Richtung des ausgestreckten Armes. Die Darsteller der drei Opfer-Bilder dynamisieren nebeneinander die unbeweglichen Bilder, indem sie nacheinander eine sich wiederholende Geste und einen Satz hinzufügen. Opfer 1: „Hör auf!“, Opfer 2: „Lass mich in Ruhe!“, Opfer 3: „Ich kann nicht mehr!“ Im nächsten Schritt verwandeln die Opfer-Darsteller sich in einer langsamen Metamorphose in ihre Antagonisten, die Gewalt-Täter. Aus den ersten beiden Bildern entwickeln sich boxende bzw. schlagende Täter. Täter 1: „Ich mach dich fertig!“, Täter 2: „Hau ab!“ Aus dem dritten Opfer wird ein Täter, der seinem Opfer in den Rücken tritt. Täter 3: „Du Dreckschwein!“ Ich fordere die Zu-Schauspieler auf, das Täter-Bild auszutauschen, das ihnen auf irgendeine Weise bekannt vorkommt. Nur zögernd kommen neue Antagonisten auf die Bühne. Sie nehmen die Positionen der Täter ein, während die anderen wieder in ihre Opfer-Position gehen. Es entstehen drei Bilder der Gewalt, die jeweils aus Opfer und Täter bestehen. Opfer und Täter fügen ihre Gesten und Sätze hinzu, so dass parallel zueinander drei rhythmisch bewegte Bilder zu sehen sind.

Die Bilder für sich hatten schon eine sehr starke Wirkung. Angereichert durch Bewegung, Stimme und Sätze scheinen sie förmlich in vielen aufeinander folgenden Explosionen zu zerplatzen. Dieser Eindruck wird noch intensiver, indem die drei Bilder nebeneinander agieren und sich dabei gegenseitig in ihrem gewalttätigen Ausdruck beeinflussen und verstärken. Um diese Tendenz zu mindern, bitte ich die Darsteller für die nun folgende Improvisation nacheinander auf die Bühne. Die Improvisationen gestalten sich sehr heftig. Boxend und schubsend drängen die Paare durch den Raum. Der Raum ist angefüllt mit Aggression, Gewalt und Spannung. Das Opfer des dritten Bildes zeigt die wenigsten Reserven und birgt in sich keine Chance sich zu wehren. Es liegt besiegt und am Ende seiner Kräfte am Boden. Doch die Improvisation zeigt, dass die Gewalt auch hier noch nicht am Ende ist. Die Antagonistin tritt dem Opfer zur Vollendung (pantomimisch) ins Gesicht, bis sich das Opfer überhaupt nicht mehr rührt.

In der anschließenden Feedback-Runde erzählen die TN von ihren Erlebnissen als Opfer bzw. Täter in der Improvisation. Als sehr stark und erschreckend empfanden die Täterdarsteller die Entfesselung der Lust an Gewalt, die durch Unterlegenheit bzw. Niederlage des Opfers hervorgerufen wurde. Alle sind beeindruckt von der beängstigenden Echtheit des Spiels. Es entsteht die Frage, ob es nicht gefährlich und kontraproduktiv sei, mit Hilfe theaterpädagogischer Methoden, Lust an Gewalt zu provozieren. Eine TN vertritt die Ansicht, es sei doch besser, im Spiel das eigene Gewaltpotential zu entdecken, als im richtigen Leben direkt und unreflektiert damit konfrontiert zu werden. Dies fand die Zustimmung der Gruppe.

Der Regenbogen der Wünsche

Diese Methode hilft, die eigenen vielfarbigen und oft miteinander konkurrierenden Gefühle, Ziele und Bedürfnisse zu erkennen. Es entsteht ein Ausgleich zwischen bewusstem Willen und unbewussten Wünschen.

In dem folgenden Beispiel inszeniert die Seminar Teilnehmerin Manu ihre Wünsche, die ihr Verhalten während eines Beratungstermins beim Arbeitsamt beeinflussten.

Manu sucht sich unter den TN eine Antagonistin aus. Diese soll die Sachbearbeiterin im Arbeitsamt spielen. Manu erzählt der Teilnehmerin den genauen Verlauf des Gesprächs. Dann baut Manu zusammen mit der Antagonistin die Bürosituation auf.

Der Regenbogen der Wünsche

Die „neueren“ Techniken Augusto Boals in der theaterpädagogischen Praxis

Die Improvisation:

Die Sachbearbeiterin (SB) sitzt an ihrem Schreibtisch, guckt auf den PC-Bildschirm und tippt gelegentlich etwas in die Tastatur. Manu kommt herein. Sie wirkt recht unsicher und unglücklich. Die SB begrüßt Manu mit den Worten „Es ist 10.05Uhr. Sie sind 5 Minuten zu spät!“ Manu entschuldigt sich. Die SB fragt Manu nach ihren Vorstellungen bezüglich einer neuen Arbeit. Manu sagt, sie wolle gern etwas „Kreatives“ machen. Die SB fällt ihr ins Wort: „Wenn jeder machen würde, was er will! Wo kämen wir denn da hin?“ Sie schaut in ihren PC und findet dort den Hinweis, dass Manu ein Kind hat. „Also, wenn Sie nicht bald was Ordentliches machen, dann landen Sie sehr schnell ganz unten. Dann kann sich das Sozialamt um Sie kümmern.“ Manu beginnt zu weinen. Die SB: „Das hilft uns jetzt auch nicht weiter...“ Sie klatscht Manu eine Broschüre auf den Schreibtisch, die sich Manu zu Hause durchlesen soll. Manu nimmt die Broschüre und verlässt entmutigt das Büro.

Wir wenden uns nach dieser frustrierenden Szene Manus Wünschen zu. Ich fordere Manu auf, uns in Form von Standbildern zu zeigen, welche Wünsche sie in dieser Situation beim Arbeitsamt hatte. Manu versteht das nicht direkt: Was für Wünsche? Es geht um das, was sie *eigentlich* will, was sie während des Beratungstermins nicht zeigen, vielleicht auch nicht wahrnehmen konnte. Manu fällt ein Wunsch ein: Sie zeigt sich tanzend, die Arme erhoben, den Blick leicht nach oben gerichtet. Andere Wünsche kommen ihr nicht in den Sinn. Ich frage die Zu-Schauspieler, welche versteckten Wünsche sie bei Manu während der Improvisation gesehen haben. Nacheinander zeigen die TN die Wünsche, die sie wahrgenommen haben:

Wunsch 1: Viviennes Arme öffnen sich in entspannter Weise nach vorne, die Handflächen nach oben geöffnet, ihr Gesichtsausdruck ist freundlich, offen, entspannt.

Wunsch 2: Mario hält ein Blatt Papier in der einen Hand und zeigt mit der anderen auf den Text, dazu ein fragender Gesichtsausdruck. Manu kann mit diesem Bild nichts anfangen. Mario will ihr erklären, was er damit meint, aber da das Bild keinen visuell-sinnlichen Eindruck auf Manu macht und sie offensichtlich keinen eigenen Wunsch darin erkennen kann, darf sie es aussortieren. Mario setzt sich wieder ins Publikum.

Wunsch 3: Ulrike formt ein kraftvolles Bild. Sie steht in voller Spannkraft, beide Arme erhoben, als wolle sie die ganze Welt umarmen. Ihr Mund formt sich zu einem Freudenschrei.

Es werden keine weiteren Wünsche mehr gezeigt. Wir haben jetzt insgesamt 3 Wünsche. Das ist nicht besonders viel. Ich frage die TN nach verborgenen Gefühlen, die sie evtl. bei Manu wahrgenommen haben, denn ein Gefühl kann ähnlich wie ein Wunsch ein Motor sein und den Wunsch nach Veränderung beinhalten. Bettina zögert. Ich frage sie, welches Gefühl sie gesehen hat. „Wut. Aber wie soll ich das zeigen?“ Sie probiert es aus: Ihre Arme hängen zu beiden Seiten herunter. Die Fäuste sind geballt. Ihr Gesichtsausdruck ist verbissen. Manu nimmt dieses Bild in den Reigen der Wünsche mit auf. Simone macht auch einen Vor-

schlag: Sie hält ihre Hände verschränkt vor dem Bauch. Der Gesichtsausdruck ist unsicher. Manu nimmt auch diesen Wunsch an.

Die Wunschbilder stellen sich in einer Reihe auf. Manu geht von einem zum nächsten und hält mit jedem der Wünsche ein Zwiegespräch. Sie erzählt dabei, wie vertraut ihr das Bild ist, woher sie es kennt oder wie wenig bekannt sie bislang mit dem ein oder anderen Bild ist.

Nacheinander improvisieren nun die Wünsche mit der SB. Dabei behalten sie im Wesentlichen ihre Körperhaltungen und ihren Ausdruck bei. Die Wünsche haben ein starkes und selbstbewusstes Auftreten. Jeder Wunsch zeigt einen anderen Weg, der trockenen und verständnislosen SB zu begegnen. Manu hat jetzt einen Eindruck bekommen, wie die Wünsche agieren, wenn man ihnen den Raum dazu gibt. Sie gruppiert die Wünsche so um die SB herum, wie sie sie in der Realsituation erlebt hat: Alle Wünsche stehen jetzt hinter der SB, so dass diese sie überhaupt nicht wahrnehmen kann. Nur die verbissene Wut und die Offenheit kann sie aus den Augenwinkeln erahnen. Manu setzt sich an Stelle der SB auf deren Stuhl und erfährt nun selbst, dass ihre Wünsche aus der Perspektive der SB fast gar nicht sichtbar sind. Anschließend gruppiert sie die Wünsche so um die SB, wie sie sie idealer Weise in der Situation haben möchte: Die Wünsche stehen jetzt alle auf der Seite, wo Manu gesessen hat. Sie bilden eine starke Formation. Es folgt die „Agora der Wünsche“. Die Wünsche bilden Paare. Sie versuchen sich gegenseitig von der positiven Wirkung ihrer Vorgehensweise zu überzeugen. Sie machen dabei auch konkrete Vorschläge, wie man sich in der betreffenden Situation verhalten sollte. Manu verweilt eine Weile bei jedem Paar und verfolgt ihre Diskussionen aufmerksam. Sie wirkt nachdenklich. In einer letzten Improvisation hat sie die Möglichkeit, das Gesehene in ihr Verhalten zu integrieren und dabei selbst zu entscheiden, welchen Wünschen sie mehr oder weniger Ausdruck verleihen möchte. Und tatsächlich verläuft diese Improvisation ganz anders als die Ausgangsimprovisation: Die SB verhält sich zunächst wie in der

Der Regenbogen der Wünsche Die „neueren“ Techniken Augusto Boals in der theaterpädagogischen Praxis

Ausgangs improvisation. Manu tritt jedoch mit einer völlig anderen Körpersprache auf. Sie wirkt ruhiger, weniger verschlossen, freundlicher und zuversichtlicher. Sie lässt sich von dem Hinweis auf ihre Verspätung nicht verunsichern. Als die SB ihr die Broschüre gibt, fordert Manu sie freundlich auf, sich in den nächsten zwei Wochen nach einem kreativen Beruf für sie umzuschauen. Die SB kommt gar nicht dazu, ihr mit dem Sozialamt zu drohen und Manu hat keinen Grund zu weinen.

In einem anschließenden Feedback geben die Zuschauenden wieder, wie sie Manus Veränderung und die Veränderung der Szene wahrgenommen haben. Manu ist zufrieden mit sich. Ich habe den Eindruck, dass die Verwandlung von Repression, Zurückhaltung und Hoffnungslosigkeit in Offenheit, Zuversicht und Selbstbestimmtheit durch den Prozess der Inszenierung und Integration der Wünsche auch bei den Zuschauern ein Gefühl der Erleichterung und Befreiung auslöst.

Anwendung und kritische Bewertung

Eine wesentliche Voraussetzung für eine nutzbringende und sinnvolle Arbeit mit den oben genannten Methoden ist eine von Respekt und Interesse getragene Grundeinstellung der Spielleitung gegenüber den TeilnehmerInnen. Da die TN auch aufgefordert werden, ihre persönlichen Themen und Konflikte der Gruppe zu zeigen, ist es notwendig, eine vertrauensvolle Gruppensituation zu schaffen, die es möglich macht, Dinge neu zu erkennen sowie Ansichten und Verhaltensweisen zu verändern. Dies kann durch ein ausführliches Warm-up gefördert werden. Noch wichtiger ist jedoch das ehrliche Interesse der Spielleitung an einer Erweiterung der eigenen Wahrnehmung und an der wirklichen Begegnung mit den Menschen, mit denen sie arbeitet. Die Methoden Augusto Boals sind keine funktionalen Techniken. Die Belastbarkeit aller Beteiligten muss realistisch eingeschätzt werden, um eine klare Abgrenzung zu therapeutischer Arbeit einzuhalten. Die TN sollten in jedem Fall selbst entscheiden, was und wie viel sie von ihren persönlichen Erfahrungen einbringen wollen. Einzelne Formate, wie z.B. „Das analytische Bild“ sind sehr komplex und erfordern ein hohes Maß an Konzentration und Durchhaltevermögen. Daher ist es sinnvoll, die Methoden je nach Zielgruppen zu verkürzen, sich auf Teile zu beschränken oder auch verschiedene Teile neu miteinander zu kombinieren. Sie lassen sich sowohl im psychosozialen Bereich, als auch in der Berufs- und Arbeitswelt, so wie im Rahmen produktorien-

tierter Theaterarbeit anwenden. „Das Bild des Antagonisten“ eignet sich hervorragend für die Arbeit in der Gewaltprävention. „Rashomon“ bereichert die herkömmlichen Methoden der Mediation. „Der Regenbogen der Wünsche“ und „Das Analytische Bild“ können zur Klärung von gegenseitigen Rollenerwartungen im Berufsleben beitragen und die Persönlichkeitsbildung unterstützen. Bei der Entwicklung eines Theaterstücks in der theaterpädagogischen Praxis dient „Das Kaleidoskop-Bild“ zur szenischen Auffächerung eines Themas in viele verschiedene Facetten. Alle genannten Methoden lassen sich vertiefend und bereichernd in der Entwicklung von Forumtheaterszenen einsetzen. Augusto Boal selbst plant die Anwendung der Regenbogenmethoden innerhalb des „Legislativen Theaters“ in Rio de Janeiro (siehe Till Baumann).

In unserer Arbeit erleben wir die Methoden aus dem „Regenbogen der Wünsche“ als Chance, miteinander in einen Dialog zu kommen. Für InteressentInnen bieten wir Einstiegsseminare an. Zur Vertiefung und Weiterentwicklung wünschen wir uns einen fruchtbaren Austausch mit KollegInnen, die die Regenbogenmethoden innerhalb ihrer theaterpädagogischen Praxis bereits anwenden.

Literatur

- Axter, Melanie: Das Theater der Unterdrückten Augusto Boals und seine Präsentation in der Gegenwart. Ibidem 2001
- Baumann, Till: Von der Politisierung des Theaters zur Theatralisierung der Politik. Ibidem 2001
- Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. (Hrsg. Jürgen Weintz), Kallmeyer 1999
- Boal, Augusto: The Rainbow of desire. Routledge 1995
- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Suhrkamp 1989
- Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings (Hrsg.): Theater macht Politik. Die Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ in der Bildungsarbeit, Gauting 1998
- Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik: Reflexionen – Perspektiven. 20 Jahre Theater der Unterdrückten in Deutschland (Themenschwerpunkt) Nr. 34, Oktober 1999
- Ruping, Bernd (Hrsg.): Gebraucht das Theater, Die Vorschläge von Augusto Boal: Erfahrungen, Varianten, Kritik, Münster 1993
- Zeitschrift für befreiende Pädagogik: Szenen verändern. Theater der Unterdrückten heute (Themenschwerpunkt), Nr. 25/26, Dezember 2000.

(Text von der Redaktion gekürzt)

Theater – Theaterpädagogik

Theater in Deutschland im Jahre 2002 – ein (auch theaterpädagogischer) Blick von außen

Manfred Lukas Schewe

Wer seit vielen Jahren im Ausland lebt – in meinem Falle sind es jetzt 13 Jahre Irland – und ein professionelles Interesse am deutschsprachigen Gegenwartstheater hat, ist darauf angewiesen, hin und wieder nach Deutschland zu reisen. Auf einer solchen Reise konnte ich im Mai/Juni dieses Jahres einige Eindrücke von Inszenierungen sammeln, über die ich im folgenden berichte.

Hannover: L. King of Pain

Luk Perceval gehört zu den bedeutenderen europäischen Theatermachern der Gegenwart. In Hannover, meiner ersten Station, war zur Zeit meines Aufenthaltes gerade seine Bearbeitung von Shakespeares *King Lear* auf dem Spielplan: *L. King of Pain*.

Der Handlungsort von *L. King of Pain* ist kein Thronaal, sondern ein Besuchszimmer in einem Altersheim. Die Handlung des Stückes geht von L. aus und bleibt auf diesen namenlosen alten Mann gerichtet (gespielt von Thomas Thieme), der sich immer weiter in eine Wahnwelt begibt und während der etwa zwei Stunden jeweils nur für Sekunden aus dieser wieder empor taucht. Sie setzt ein mit L.'s Forderung an seine drei Töchter, ihm ihre Liebe zu bezeugen. Diejenige, die ihm die meiste Liebe schenkt, soll auch das meiste erben. Die jüngste Tochter weigert sich, die kranken Halluzinationen des Vaters, die mit einem tyrannischen Verhalten einher gehen, das vor sexueller Nötigung nicht halt macht, zu nähren. Ihre Widerständigkeit kann aber L.'s fortschreitende Umnachtung nicht aufhalten, zumal ihre beiden Schwestern, deren Ehemänner sowie die von L. so bezeichneten „Ritter“ (sprich die anderen Heiminsassen) ihn wüten lassen, seine Wahnwelt in Kauf nehmen oder gar freudig in dieser mitspielen.

Von einer klaren linearen Handlung lässt sich kaum sprechen, denn das Stück lebt vor allem von den Ausbrüchen des Protagonisten, auf die die anderen Figuren jeweils reagieren. Was sich mir stark eingepägt hat, ist die mimische und gestische Intensität, mit der Thomas Thieme



ausbricht, die Heftigkeit der Gebärden und der oft sexuell-vulgär aufgeladenen Sprache („Fotze“ in unendlichen Wiederholungen), die recht typisch scheint für viele gegenwärtige Theaterstücke. Ein Preisrichter auf den 27. Mühlheimer Theatertagen, auf die ich mich weiter unten beziehe, konnte sich für das schließlich preisgekrönte Stück 2002 (Elfriede Jelineks *Macht nichts*) schon allein deshalb begeistern, weil es das einzige scheint, in dem das Wort „ficken“ bzw. das aus dem Englischen übernommene „fick dich“ nicht vorkäme.

Dass L. sich nicht nur physisch, sondern auch in vulgärer Sprache und auf Kosten anderer austobt, hat allerdings seine Stimmigkeit, ist ihm in seinem Zustand doch alles Gespür für Tabugrenzen abhanden gekommen. Am Ende des Stückes sitzt L., auf der Vorderbühne und dicht an den Zuschauern, mit gespreizten Beinen auf seiner jüngsten Tochter. Zu hören ist aus seinem Munde ein Sprechgesang, der sich anhört wie ein Kinderlied. Handelt es sich hier um Zärtlichkeit, um jene raren Sekunden, in denen L. aus seinem Wahn auftaucht und sich erinnert an glückliche Tage mit seinen aufwachsenden Töchtern? Oder wird hier eine Tochter sexuell missbraucht? Die Zuschauer bleiben in der Schwebe, in einer großen Betroffenheit. Pädagogen können von professionellen Theatermachern viel lernen (und ebenso sind Lernprozesse in umgekehrter Richtung möglich). Bei Aufführungen achte ich in der Regel auf inhaltliche und formale Aspekte, die meine eigene drama-/theaterpädagogische Praxis bereichern können. Nicht alle Aufführungen sind in diesem Sinne ergiebig, aber

Theater in Deutschland im Jahre 2002 - ein (auch theaterpädagogischer) Blick von außen

im Falle von Percevals Stück scheinen mir zumindest die zwei folgenden Punkte interessant:

1. der relativ geringe technische Aufwand

In Percevals Stück steht eine riesige entwurzelte Eiche auf der Hinterbühne – symbolisch für die menschliche Entwurzelung, die sich darin vollzieht. Die Eiche wird zum närrischen Terrain, auf dem L.'s Mitstreiter im vierten Akt wie Affen von Ast zu Ast springen. Im Programmheft wird an Hieronymus Boschs Darstellung eines Narrenschiffs erinnert, das einen Baum als Masten hat.

Aber weniger der Baum hat in diesem Falle mein Interesse geweckt, sondern wie einfallsreich Perceval ein etwa 10 cm schmales und über 2 m langes Fußbodenbrett eingesetzt hat. Ein paar Beispiele: Einmal sitzt L., mit Papierkrone, auf einem Stuhl und dahinter steht ein Mitstreiter, der das Brett in den Himmel ragen lässt; hier vollzieht sich L.'s Erhöhung, seine fiktive Thronbesteigung. Im zweiten Akt sind L. und seine Mitstreiter zum Essen bei L.'s Tochter Caroline und deren Ehemann Albert eingeladen, das Brett verwandelt sich in eine Festtafel. Im Handumdrehen wird es aber dann zu einer lanzenartigen Waffe umfunktioniert, mit der L. und seine grölende Horde gegen ein großes Blech rasen und dabei ihrer Donnergewalt freien Lauf lassen. Im Gedächtnis haften geblieben ist auch L.'s Tobsuchtsanfall: Thomas Thieme schmettert das Brett minutenlang, ohne Unterlass, auf den Bühnenboden, bis das Holz zersplittert.

In diesem Kontext stellt sich mir die Frage, welche Objekte aufgrund ihrer Form, Materialbeschaffenheit etc. eine besonders große symbolische Ausstrahlungskraft besitzen bzw. wie durch den handelnden Umgang mit ihnen eine solche erzeugt wird. Im Theaterarchiv anhand von älteren und neueren Inszenierungen (arche)typische Merkmale solcher Objekte und Umgangsweisen weiter zu recherchieren, wäre für die Theorie und Praxis der Drama-/ Theaterpädagogik sicher von großem Nutzen. Ich stelle mir eine kommentierte Sammlung vor, in der, etwa unter Stichwörtern wie Baum, Stein, Feder „modellhafte Objektverwendungen„ vorgeführt werden.

2. das Spiel mit verschiedenen Sprachen

Percevals Lear-Bearbeitung ist eine europäische Ko-Produktion, an der Het Toneehuis, Brugge, das Schauspiel

Hannover und das Schauspielhaus Zürich beteiligt sind. Im Stück wird, wie der Regisseur mit Blick auf die Inszenierung an einem deutschen Theater im Programmheft ausführt, die vorgeführte Kleinfamilie zum Spiegel der europäischen Großfamilie:

Wir sprechen zwar beide eine germanische Sprache, dennoch gibt es Verständigungsschwierigkeiten. Schließlich ist es unserem vereinigten Europa eigen, dass wir zwar vereint sind, wie auch viele Familien eine Familie sind, dennoch aber über keine gemeinsame Sprache verfügen. Wenn wir miteinander kommunizieren wollen, dann tun wir das in einer Fremdsprache, dem Englischen, oder mit ‚Händen und Füßen‘. Eigentlich ist die Sprache Europas eine mit ‚Händen und Füßen‘. Statt eine Vorstellung mit Übertiteln zu machen – was ich tödlich finde fürs Theater – warum also keine Vorstellung machen, in der genau der Mangel an einer Einheitssprache ein wesentlicher Bestandteil ist.

Franz Willes Kommentare in seiner Theaterkritik (Theater heute, Heft 7, 2002, 12-13) sind ziemlich oberflächlich, wenn er L.'s Sprache als eine „aufs Banalste reduzierte Mischung aus Flämisch und Deutsch„ charakterisiert. Dass für das Publikum viele Wörter und Sprachfetzen halbwegs verständlich sind, muss ja kein Nachteil sein. Auf mich hatten die Wörter, wenn sie unerwartet von einer in die andere Sprache glitten und dabei in der jeweiligen Artikulation und Intonation unterschiedliche Klangfarbe annahmen, eine durchaus ästhetische Wirkung. Das Springen zwischen verschiedenen Sprachwirklichkeiten hatte für mich seine Stimmigkeit, schließlich spricht L.(ear) immer wieder zwischen Vernunft und Wahnsinn und seine Fähigkeit, sich auf andere zu beziehen und mit ihnen zu kommunizieren, nimmt im Laufe der vier Akte stetig ab.

Das Königreich, in dem er regiert, besteht nur in der Sprache. L. spricht eine Kunstsprache... (Programmheft).

Eine sehr allgemeine Frage, die sich mir nach diesem Theaterabend u.a. stellt, ist die nach dem persönlichen Verlust und Gewinn für Menschen, die sich zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen hin und her bewegen (müssen). Nicht alle Theaterstücke münden in solche „Leitfragen“, die ein erster Impuls für neue drama-/ theaterpädagogische Projekte sein können.



Theater in Deutschland im Jahre 2002 - ein (auch theaterpädagogischer) Blick von außen

München: 99 Grad

An den Münchener Kammerspielen hatte ich die Gelegenheit, die gelungene Premiere von Albert Ostermaiers *99 Grad* mitzuerleben. Dieser (1967 geborene) Autor ist seit Mitte der 90er Jahre recht erfolgreich und bekannt durch Stücke wie *Tatar Titus*, *Death Valley Junction* und neuerdings, neben dem hier kommentierten, auch *durch Letzter Aufruf*, allesamt erschienen im Suhrkamp Verlag. Ostermaiers Erfolg erklärt sich vor allem damit, dass seine Stücke den Nerv dieser Zeit treffen. Und das kann oft düstere Szenarien bedeuten, wie Georg Diez (2002, 160) ausführt:

Dunkel ist sie, die Theaterwelt des Dramatikers Albert Ostermaier, dunkel und dabei von hellen Blitzen durchzuckt. Ein kalter Kosmos, der von Feuern erleuchtet wird, an denen sich die Menschen zu wärmen suchen, auch wenn sie daran zu verbrennen drohen. Die Figuren, die diese Wüstenei der Spätmoderne durchwandern, sehen aus wie Menschen, die auch die Flughäfen, Hotelhallen und Nachtclubs unserer Jahrtausendwendewelt bevölkern, man glaubt, sie schon einmal gesehen zu haben – und doch sind sie aus unserem Gedächtnis gelöscht, verschwunden, verloren: verwischte Figuren wie Schemen auf dem Negativ unserer Erinnerung.

In meinen Notizen, die ich mir am Tag nach dem Stück machte, habe ich eingeraht: „Theater als schnell vergehende Leuchtschrift“. Diese Formulierung bündelt meinen Gesamteindruck von dieser Inszenierung. Ausgelöst wurde sie durch die elektronische Anzeigetafel auf der Hinterbühne, auf der immer wieder Sätze wie *I am hot* oder *I am cool* erschienen. Als Zuschauer das Gefühl: Da leuchtet immer mal wieder irgendetwas hell auf, eine Schrift, ein Gesicht, ein Herz – aber sobald ich versuche, mich innerlich auf dieses Licht einzustellen, ist es schon wieder erloschen.

Im Klappentext des Suhrkamp-Bandes wird eine Art Resümee der Handlung versucht. Sie wird vor allem an dem Karriereweg eines jungen Chemikers festgemacht, der in dieser „lustfixierten Gesellschaft die Treuepille ... die ‚Hostie des 21. Jahrhunderts‘“ (Diez 2002, 164) verkaufen will. Für den Zuschauer allerdings ergibt sich kein linearer Handlungsstrang, vielmehr – und das scheint typisch für Ostermaiers Dramaturgie – gerät er an die Grenzen der Logik, in einen Strudel von Assoziationen. Vieles bleibt rätselhaft:

Und das Rätsel ist der Puls dieser Stücke, ist ihr Rhythmus, ist ihr Sound – das Rätsel ist nicht dazu da, gelöst zu werden. Es geht vielmehr um das Rätsel als Fluidum einer Zeit, die sich alles erklären kann und sich dabei immer mehr verliert; (Diez 2002, 161)



Und wenig bleibt haften. Was aber auch nicht verwundert – angesichts all dieser Figuren, die an der Liebe leiden und vor ihr flüchten, einander psychisch und physisch Gewalt antun und dabei alle Bodenhaftung verlieren.

In Bezug auf die Form, in der dieses Stück inszeniert wurde, ist der sehr einfallsreiche und das Publikum zum Erstaunen bringende Einsatz diverser Medien hervorzuheben. Neben dem Anrufbeantworter natürlich auch das allzeit gegenwärtige Handy, ein inzwischen in vielen Stücken wiederkehrendes Requisit (vgl. z.B. die brillante Handy-Tanznummer im GRIPS-Stück *Café Mitte*). Die Allgegenwart der Medien verstärkt für die Zuschauer den Eindruck von einer künstlichen und kalten Welt, in der diese Figuren cool dahinleben. Als zum Beispiel der Taxifahrer Kolja den Kühlschrank öffnet und dann plötzlich auf einem in der Bühnenmitte angebrachten Bildschirm sein Gesichtsausdruck deutlich zu erkennen ist, setzt für die Zuschauer das AHA! ein: im Kühlschrank befindet sich eine Kamera, die alle Regungen festhält und sichtbar macht (verständlich, dass in einer Medienwelt der sehnliche Wunsch nach „löschen“ aufkommt – ein Wort, das in diesem Stück, besonders aber in *Letzter Aufruf*, häufig vorkommt). Von der Regisseurin Karin Beier werden viele solcher „medialen Überraschungsakzente“ gesetzt und im Hintergrund verbleibt immer die an Brechtsche Projektions-Verfahren erinnernde Leuchtschrift.

Obwohl ich insgesamt das Zusammenspiel der Medien, das ja für Stücke in diesem Jahrtausend immer typischer wird, in dieser Inszenierung sehr gelungen fand, ist eine drama-/theaterpädagogische Anknüpfung daran nicht so ohne weiteres möglich. Eher an Ostermaiers Textvorlage. Anhand von Auszügen, beispielsweise „Bild 1 (37_)“, könnte exemplarisch untersucht werden, inwiefern es sich bei Ostermaiers Stücken um „Krankheitsbilder einer liebesmüden Zeit“ (Diez 2002, 160) handelt.

Mühlheim an der Ruhr: Fight City. Vineta – Push Up 1-3

Alljährlich werden anlässlich der Mühlheimer Theatertage (Informationen unter www.stuecke.de)

Theater in Deutschland im Jahre 2002 - ein (auch theaterpädagogischer) Blick von außen

acht deutschsprachige Stücke nominiert, die zu den besten einer Spielsaison gehören, wovon eines mit dem Mühlheimer Dramatikerpreis ausgezeichnet wird.

Nicht alle, aber immerhin zwei der ausgewählten Stücke konnte ich sehen. Auftakt für mich war Fritz Katers *Fight City. Vineta*, ein Heimkehrer-Drama:

Trainer: *warum bist du zurückgekommen*

Steve: *weil ich etwas suche*

Trainer: *und hast du es gefunden*

Steve: *es ist nicht leicht zu finden, ich habe es noch nie gesehen*

Trainer: *was ist es?*

Steve: *meine heimat*



Steve ist einer von sieben fiktiven Wendegeschädigten und will es, obwohl er für einen Leistungssportler schon relativ alt ist, nochmals versuchen mit einer Boxerkarriere. Sein Traum: eine Medaille gewinnen. Der Kontext Ex-DDR/Leistungssport läßt Assoziationen aufkommen zu Klaus Pohls Anfang der 90er Jahre immer wieder gespieltem Stück *Karate Billi kehrt zurück*). Vor allem aber ist das Stück ein Sozialdrama: Steve und auch die anderen Figuren sind zum Verlieren verdammt. Die Zuschauer werden eingeführt in ein Nachwende-Milieu in Frankfurt an der Oder, in dem alle Hoffnung auf sportlichen oder auch anderen biografischen Erfolg nur eine Fata Morgana ist.

Etwa zwei Stunden lang werden die Zuschauer in der Inszenierung des Hamburger Thalia Theaters mit rohesten Lebensverhältnissen konfrontiert, in der vulgäre Sprache und physische Gewalt an der Tagesordnung sind. Es vermischt sich vieles, vielleicht zu vieles, in

diesem Milieu – in einer Regieanweisung taucht z.B. ein dreckiger, bärtiger Ausländer auf und am Ende des Stückes sorgt ein Neonazi dafür, dass mit Tritten in Bauch und Eier Steves Boxkumpan Frank auf alle Zeit seine Zeugungsfähigkeit verliert.

Die Intensität, mit der die Rohheit unter den Menschen vorgeführt wird – auf der Bühne ver-

schmierter Senf, Wasserlachen und kilowise gegen die Wand geworfene, zerquetschte Äpfel – hält die Zuschauer „bei der Stange“. Schauspielertisch ist das ohne Frage eine phantastische Leistung, doch haben viele in der Publikumsdiskussion Schwierigkeiten damit, einen Bezug zum Bühnengeschehen herzustellen. Von Klischee ist die Rede, von zu vielen Klischees.

Wer wie ich von außen auf die in diesem Stück gezeichneten (ost-)deutschen Verhältnisse blickt, bleibt vermutlich befremdet. Wieviel befremdlicher noch, frage ich mich, würde das Stück auf die irischen Studierenden wirken, die an meinen Lehrveranstaltungen teilnehmen?

Aus drama-/theaterpädagogischer Perspektive scheinen mir dennoch zwei Überlegungen interessant. Zum einen fand ich gelungen, wie die in Brechtschem Stile nach vorne (ans Mikrofon) tretenden Figuren in ihren autobiographischen Erzählungen manchmal alltäglich-derbe und poetische Sprache mischten – eine Inszenierungsmethode, das sich auf viele Kontexte übertragen lässt. Zum anderen könnte die gesungene Szene 11, übertitelt mit *HEIMAT kann ein bild sein ein bild keine heimat*, die einen Höhepunkt dieser Inszenierung darstellt, zum Bezugspunkt werden für eine szenische Erkundung der Frage, was Heimat für die Figuren im Stück und für uns selbst bedeutet. Inwiefern handelt es sich bei diesem Begriff um ein individual-, gruppen-, kulturspezifisches etc. Konstrukt? Auffällig ist, dass der Verlust von Heimat und die daraus resultierende die Sehnsucht nach Heimat viele neuere Stücke durchzieht: Theater als Seismograph der Lebensbefindlichkeit in einer beschleunigten, immer grenzenloseren Welt. Besonders fasziniert auf meiner Reise in das deutsche Gegenwartstheater hat mich Roland Schimmelpfennigs *Push up 1-3*. Er ist einer der meistgespielten jüngeren Autoren und seit 1999 Dramaturg und Mitglied der Künstlerischen Leitung an der Berliner Schaubühne.

Das muß man erst mal wissen! „Push up“ heißt nicht nur: Reiß dich zusammen, setz dich durch oder dergleichen. „Push up“ ist auch die Art von BH, die das Brüstchen wohlgeformt nach oben drückt, mehr verspricht als es hält sozusagen. Frauenpower und deren Fragwürdigkeiten.,

schreibt Dietmar N. Schmidt in der Begleitbroschüre zu den Mühlheimer Theatertagen, läßt allerdings unerwähnt, dass Push-Ups natürlich auch Liegestützen sind.

Es geht ums Karriere-Machen in diesem Stück, um den hohen persönlichen Preis, den man und ebenso frau dabei zahlt. Die Handlung spielt im Hochhausgebäude eines multinationalen Kon-

Theater in Deutschland im Jahre 2002 - ein (auch theaterpädagogischer) Blick von außen

zerns, angedeutet durch ein hohes rechteckiges Metallgestell. Daneben wirken die Figuren lilitanisch. Wenn es im Laufe des Abends von den Schauspielern in die Horizontale gekippt wird, stellt es einen Büroraum dar oder auch einen Ankleideraum für die Pförtner. Ansonsten ist die Bühne leer. Das Wolkenkratzen in der Leere erzeugt eine besondere ästhetische Wirkung, das Bühnenbild ist in seiner Einfachheit genial.

Machtmissbrauch, Intrigenspiele, gnadenlose Konkurrenz, Eifersucht, Sex und mehr in diesem vierteiligen Stück. In Teil A treffen wir auf die erfolgreiche, aufstiegsscharfe Sabine und auf ihre Vorgesetzte Angelika, die mit dem Chef Kramer liiert ist und Sabine verdächtigt, eine Affäre mit ihrem Mann zu haben. Die folgenden Ausschnitte vermitteln einen Eindruck von Roland Schimmelpfennigs Schreibweise und machen aufmerksam auf die monologischen Einschübe, in denen die Figuren über sich, über Situationen, die sie erlebt haben, nachdenken. Indem der Autor Monologe parallel anlegt, schafft er eine (oft komische) Perspektive, aus der die Zuschauer die ungeschminkte Wirklichkeit mitbekommen. In Teil B geht es um eine konkurrenzgeschädigte Beziehung zwischen einer weiblichen und einem männlichen leitenden Angestellten, im Teil C darum, wie zwei Männer, der eine jung und dynamisch, der andere berufserfahren und bald Pensionär, sich gegenseitig im Beförderungskampf auszubooten versuchen. Für all diese Figuren kommt beim Zuschauer keine Sympathie auf, diese gehört den Pförtner Maria und Heinrich, die am Anfang und am Ende des Stückes kurz auftauchen. Sie sind von keinem Aufstiegswunsch infiziert, mit ihrem Los zufrieden und scheinen zu haben, was allen anderen abgeht: Lebensfreude. Teil D, ausschließlich bestehend aus Marias Monolog, endet: „... muß ich lachen. Immer. Fast jeden Morgen.“

Dieses Stück bietet sich geradezu an für eine mehrspektivische drama-/theaterpädagogische Erkundung des Themas „Karriere“, zumal die einzelnen, klar abgegrenzten Teile als eigenständige Einheit in voller Länge szenisch erprobt werden könnten. Besonders lohnenswert scheint mir dabei auch eine intensivere Beschäftigung mit den „Parallel-Monologen“ in Teil A, um die Möglichkeiten dieser Inszenierungsmethode auszuloten und in das eigene Methodenrepertoire zu integrieren. Komplementär zur inhalt- und formbezogenen Arbeit an *Push Up 1-3* wären Ausschnitte aus Urs Widmers erfolgreichen Stück *Top Dogs* (1998) denkbar, in dem karikiert wird, wie Top-Manager von (multinationalen) Konzernen persönlich abstürzen, wenn sie ihre Position verlieren und in die Arbeitslosigkeit geraten.

Zurück in Cork/Irland, wo es zu meiner beruflichen Aufgabe gehört, irische Studierende an deutsche Kultur/Literatur heranzuführen, bleibe ich irritiert von der zwischenmenschlichen Düsternis und sozialen Härte, die sich in den Theaterstücken, die ich auf meiner Reise sehen konnte, spiegelt. Ich frage mich, wie repräsentativ diese für das deutsche Gegenwartstheater sind. Lassen sich etwa im Bereich der Theaterkunst ähnliche Tendenzen feststellen wie im Bereich der Bildenden Kunst? Für Bernd Schulz, der einen kritischen Blick auf die diesjährige documenta-Ausstellung wirft, lässt sich jedenfalls eine deutliche Präokkupation mit der Schlechtigkeit der Welt beobachten. Seine folgenden Zeilen (2002, 23) implizieren auch die Frage nach der Rolle der Kunst:

Die Welt ist schlecht, und wohl selten zuvor ist die Schlechtigkeit des Bestehenden so eindrucksvoll vorgeführt worden. Was in Enwezors Auswahl indes- sen zu kurz kommt, ist das ganz Andere jenseits einer bloß einigermaßen vernünftigen Weltordnung, nach dem Kunst sich – jedenfalls auch – sehnt und dem sie durch eigene Form einen verstörenden, erhellenden oder gar begeisternden Ausdruck zu geben vermag.

Das Gute, das Positive auf der Bühne zeigen? Dass auch dies eine dunkle Seite hat, wissen wir aus der jüngeren deutschen Geschichte. Ich lese gerade in einer Biografie über die Schwierigkeiten, die Christa Wolf in der DDR mit der Veröffentlichung ihres Romans *Nachdenken über Christa T.* hatte. Erzählt wird darin, wie die Titelfigur an Leukämie stirbt. Dazu der Biograph Jörg Magenau (2002, 197):

Über den Tod zu sprechen bedeutete bereits eine Provokation für die auf Optimismus und siegreichen Aufbau fixierten Ideologien.

Kunst lässt sich nicht verordnen, reagiert in der ihr eigenen Weise auf die Zeitläufe – und das ist gut so. Eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Mittel, die sie dabei einsetzt, ist eine Grundvoraussetzung für anspruchsvolle Projekte in drama-/theaterpädagogischen Tätigkeitsfeldern.

Literatur

- Diez, Georg (2002): Die furchtbare Logik der Liebe. In: Ostermaier, Albert: *Letzter Aufruf, 99 Grad. Stücke und Materialien*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 160 – 166
- Jelinek, Elfriede (2002) *MACHT NICHTS. Eine kleine Trilogie des Todes*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt
- Kater, Fritz (2001) *VINETA (oderwassersucht)*. *Bühne der Zeit* 2, 60-76
- Magenau, Jörg (2002) *Christa Wolf. Eine Biographie*. Berlin, Kindler Verlag

„Wahre Freunde“ im Park und in Lingen auf der Bühne

- Ostermaier, Albert (2002) *Letzter Aufruf, 99 Grad. Stücke und Materialien*, Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Pohl, Klaus (1993) *Karate-Billi kehrt zurück / Die schöne Fremde*. Frankfurt am Main, Verlag der Autoren
- Schimmelpfennig, Roland (2001) *Push up 1-3. Theater heute* 11, 58 -67
- Schmidt, Dietmar N. (2002) *Rhetorisches Katz- und Mausspiel*. Roland Schimmelpfennig, *Push up 1-3'*. In: *Stücke 2002*, 18. Mai – 5. Juni, 27. Mühlheimer Theaterstage NRW, 46-47
- Schulz, Bernhard (2002) *Das Ende der Kunst, der Anfang der Welt. Der Tagesspiegel*, Nr. 17800, 22. 06. 2002, S. 23
- Widmer, Urs (1998) *Top Dogs*. Frankfurt am Main, Verlag der Autoren



„Wahre Freunde“ im Park und in Lingen auf der Bühne

Gerd Koch

Die nordwestdeutsche Kleinstadt Lingen an der Ems ist mittlerweile ein offener Geheimtip für Theaterarbeit. Das wurde wieder belegt am 18. August 2002: Ein Stück, das über zwei Stunden dauerte, hatte dort erfolgreich Weltpremiere auf der großen Bühne des Theaters an der Wilhelmshöhe. Auf den ersten Blick im übrigen kein theaterpädagogisches Ereignis.

Die Entstehungsbedingungen aber nun sind theaterpädagogisch eingefärbt und das ganze Unternehmen zeigt an, dass zwischen Theater, Theaterarbeit und Theaterpädagogik nicht unbedingt ein Widerspruch bestehen muss.

Der Leiter des Theaterpädagogischen Zentrums (TPZ), Norbert Radermacher, konnte einen Auftrag zum Schreiben eines Theaterstücks vergeben. Der Auftrag ging an den Autor, Schauspieler, Lehrer und Theaterpädagogen Hans Zimmer aus Hannover, der bereits durch viele Stücke für Kinder oder mit Kinderbeteiligung bekannt wurde. „Wahre Freunde.“ heißt nun das Stück, das am 18. 8. 02 Premiere hatte. Es handelt vom „dumpfen Lebenssinn“ (Zimmer) innerhalb eines jugendlichen, primär männlichen Sozialisationsmilieus, hier situiert in einem „Park irgendwo in Deutschland“, das durchaus auch als rechtsextrems Milieu bezeichnet werden darf (wenn das nicht allzu schnell zu einem Etikett wird). Zimmer geht lebens-, familiengeschichtlich und cliquen-dynamisch vor. Die im naturalistischen Spiel sich befindenden Spieler treten manchmal aus der „Szene“ (als Theater- und als soziale Szene) heraus, blicken zurück oder nach vorn, denn Wünsche nach besserem Leben

sind auch hier vorhanden. Theater als Ent-Dekung.

Das Stück „Wahre Freunde.“ wird gespielt von SchauspielerInnen der „WerkstattBühne“ des TPZ, die zumeist der Ausbildung an der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, entstammen und schon als Theaterbetrieb „gotcha!“ über 300mal das Stück „Game over“ als deutsche Erstaufführung über Gewalt in der Schule gespielt hatten. Diesmal hatte diese mehr als semi-professionelle Theatergruppe einen hoch-professionellen Regisseur gefunden: Laszlo Kornitzer (Berlin). Kornitzer ist sowohl gesellschaftlich wie literarisch und dramaturgisch versiert. Die vom Autor Zimmer angeregte Einblendung von Videos hat er aufgenommen und so gestaltet, dass die milieu-orientierte Spielvorlage von Hans Zimmer in das hineinreicht, was in der Fachdiskussion „Gewaltmärkte“ genannt wird – will sagen: Gewalt ist eine Ware, ein Gut, das nicht nur im unmittelbaren, persönlichen Kontakt eine Rolle spielt; nein, mit Gewalt wird gehandelt, Gewalt wird mittels globaler Netzwerke hier und dort zur Verwertung gekauft und verkauft und findet seine Lieferanten wie Kunden (das Gewalt-Marktgeschehen ist gar nicht immer ein ideologisches Unternehmen, sondern ein rational-ökonomisches; siehe dazu das informative Programmheft zur Aufführung von „Wahre Freunde.“).

Das Stück von Zimmer/Kornitzer/SchauspielerInnen ist für aufmerksame Menschen gedacht, es ist sprachlich sorgfältig gearbeitet. Die SpielerInnen sind präsent auf der Bühne, es wird kein

hektisches, lautes Spiel gegeben. Zwischentöne sind den ProduzentInnen wichtig. Die Beteiligten haben sich in einen „dumpfen Lebensinn“, in einen Sumpf, begeben. Ihn zeigen sie als eine Möglichkeit der Lebensgestaltung– und sie zeigen Brüchigkeiten, Transit-Phasen, Sozialisationsprozesse. Das geschieht durch Dialogangebote seitens des Autors, durch die SchauspielerInnen-Führung des Regisseurs und durch neugieriges (nicht-illusionistisches) Zeigen der SchauspielerInnen.

Ich halte es für gut, dass das Stück „Wahre Freunde.“ eine große Bühne braucht (eine gute Schul-Aula, eine Theaterbühne). Es gewinnt durch solche Aufführungsorte auch an Bedeutung und führt zu einer betrachtenden Distanz, so dass eventuell der Aufführung nachfolgende Diskussionen nicht nur identifikatorisch stattfinden können, sondern erzählend, nachzeichnend, berichtend, bedenkend. Das Stück breitet sein Thema weit aus und arbeitet selten mit bloßen Spannungsmomenten – wohl aber mit zeigender Körperlichkeit und ‚echt‘ wirkenden Sprachfiguren (auch wenn sie durch den Autor ‚erfunden‘ sind).

Gelungen das Ganze. Wieder ein Hinweis darauf, dass Lingen ein Theater-Geheimtip ist. Und mit diesem Stück sollten die Lingerer auf Gastspiel gehen.



Ingo Nickel:

KEINE ERZIEHUNG, NIRGENDS

€ 7,40 / 102 Seiten, 2001

ISBN 3-928878-22-X

Schibri-Verlag

Tel. 039753/22757

Fax: 039753/22583

e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de



„Alles deutet darauf hin, dass unsere Gesellschaft aufhört, ‚childorientet‘ zu sein, wie sie es erst seit dem 18. Jh. geworden war. Das bedeutet, dass das Kind ein spät erworbenes und vielleicht übertriebenes Monopol einbüßt, dass es, im Guten wie im Bösen, wieder eine weniger privilegierte Stellung einnimmt.“

(Ariés)

Dieses Buch lädt ein zum kritischen Hinterfragen festgefahrener Erziehungsrituale und ist vor allem für Jugendliche, Eltern, Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher, Studenten, Berufsberater, Klienten und Therapeuten gedacht. Hier kann man kompakt zu Fragen der Erziehung ohne Gewähr auf Vollständigkeit nachschlagen.

VorSchein 22/23

Jahrbuch 2002 der Ernst-Bloch-Assoziation

herausgegeben von Doris Zeilinger

Thema 1: Utopie und Messias – Theologie der Revolution.

Jüdisch-Christlicher Dialog und Ernst Blochs Religionsphilosophie

Ralf Klötzer: Rasend radikal? Die Täuferherrschaft von Münster bei Ernst Bloch und in der gegenwärtigen Forschung

Martin Leutzsch: Das Jesusbild von Ernst Bloch

Udo Bauer: Religiöses Bedürfnis und häretische Tradition

Doris Zeilinger: „Mensch als Frage, Welt als Antwort“.

Zum Verhältnis von Natur und Religion bei Ernst Bloch

Arno Münster: Ernst Blochs Religionsphilosophie im Spannungsfeld von jüdischem Messianismus, ‚ketzerischem‘ Christentum und materialistischem Atheismus

Ulrich P. Trappe: Lebendiger Gott, Messias, Heiliger Geist – Thesen zu Ernst Bloch. Global-/Finalsatanie, Revolutionstheologie, kategoriale Crux

Gerd Koch: Sozialismus aus dem Glauben

Stavros Arabatzis: Funken des Absoluten. Theologie als Kryptomaterialismus

Anna Czajca: Eine deutsch-jüdische Liebe: Ernst Bloch und Margarete Susman

Thema 2: „Kritik, Ironie und tiefere Bedeutung“. Zum Werk Rosa Luxemburgs aus heutiger Sicht

Rainer E. Zimmermann: Einführung in die Tagung aus der Sicht der September-Ereignisse

Adriane Feustel: Soziale Arbeit oder Sozialismus?

Horst Müller: Vom Streit über die Marxschen Reproduktionsschemata zu einer Theorie der ökonomischen Transformation

Eberhard Braun: Des Volkes Wille ist das höchste Gesetz

Christian Fuchs: Der Technikbegriff bei Rosa Luxemburg

Annette Schlemm: Bewußtheit und/oder Spontaneität

Francesca Vidal: Zur politischen Rede bei Rosa Luxemburg

Doris Zeilinger: Das Prinzip als Gebietskategorie und starker Anfang. Zu einem Luxemburg-Bezug bei Bloch

Trautlind Klara Schärr: Rosa Luxemburg: Global denken, international handeln

Erscheint im Herbst 2002; ca. 270 Seiten

Nähere Informationen:

Ernst-Bloch-Assoziation

Petzoltstraße 6

D-90443 Nürnberg

Tel. 0049.911.286089, Fax 0049.911.284705

eMail: postmaster@ernst-bloch.net, www.ernst-bloch.net
Bestelladresse: (auch für weitere Ausgaben des „VorSchein“)

Philo-Verlag

Littenstraße 106/107,

10179 Berlin

Tel. 0049.30.440131-0; Fax 0049.30.440131-11

eMail: info@philo-verlag.de

www.philo-verlag.de

Ausbildung

Es kann losgehen!

Der erste grundständige Studiengang Darstellendes Spiel/Theater für das Lehramt an Gymnasien in Deutschland.

Florian Vaßen

Es geht uns alle an! Nicht nur die Studierenden und die Schulen, auch die TheaterpädagogInnen an Theatern und im sozialen Bereich werden die Erweiterung der Möglichkeiten und des theatralen Erfahrungsraums feststellen und nutzen können, der sich aus der veränderten Situation an Schule und Hochschule durch die Einführung des Studiengangs *Darstellendes Spiel/Theater* ergibt.

Nach zwei Jahren Erfahrungen mit dem Teilstudiengang, bei dem die Studierenden neben ihren beiden Fächern *Darstellendes Spiel/Theater* als drittes Fach studieren können, beginnt zum Wintersemester 2002/03 der erste grundständige Studiengang *Darstellendes Spiel/Theater* für das Lehramt an Gymnasien an deutschen Hochschulen. In einer Kooperation der Universität Hannover, der HBK Braunschweig, der Hochschule für Musik und Theater Hannover, der TU Braunschweig und der Universität Hildesheim wird dieser Studiengang als bundesweit einmaliges Studium angeboten.

Das Schulfach *Darstellendes Spiel* – als drittes und jüngstes künstlerisches Fach der gymnasialen Oberstufe neben Musik und Kunst – ist zur Zeit in neun Bundesländern Unterrichtsfach und erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Da *Darstellendes Spiel/Theater* wie Kunst und Musik ein wissenschaftlich-künstlerisches Fach ist, ist eine Hochschulausbildung eine absolut notwendige Voraussetzung für einen qualifizierten Unterricht; die bisherige Ausbildung in Form von Fort- und Weiterbildung war – trotz aller Anstrengungen und trotz beachtlicher Qualität – letztlich nur ein Notbehelf. Durch die Vernetzung und Bündelung der Ressourcen der fünf niedersächsischen Hochschulen und die Kooperation mit Schulen und Theatern der Region entsteht ein qualitativ hochwertiges und praxisnahes Studienangebot.

Das Studienfach *Darstellendes Spiel/Theater* vermittelt den Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten für die Lehrtätigkeit im Unterrichtsfach *Darstellendes Spiel*: Theaterfachwissen, eigene Spielpraxis, Inszenierungsarbeit von der Materialauswahl über die Probenarbeit bis zur Schultheater-

produktion. Das Studium mit 64 Semesterwochenstunden (SWS) gliedert sich in vier Studienbereiche: Fachwissenschaft (20 SWS), Fachpraxis (26 SWS), Fachdidaktik (10 SWS) und Projekt (8 SWS).

Die **Studieninhalte** – wie Aufführungsanalyse und Ästhetik des Gegenwartstheaters, szenische Formen populärer Kultur, Theatergeschichte und Theatertheorie, Modelle und Methoden der Theaterpädagogik, Grundlagen des szenischen Spiels, Planung, Durchführung und Reflexion szenischer Prozesse und Aufführungen, szenische Medien und Präsentationsformen, Textarbeit und Textproduktion, Unterrichtsplanung und Lernziele, Projekt u.a. – sind nach Modulen gegliedert. Künstlerische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lerninhalte und Methoden werden eng aufeinander bezogen, künstlerische Praxis, wissenschaftliche Reflexion und didaktische Überlegungen, wie die Vermittlung und der Transfer der ästhetischen Form Theater in die schulische Praxis gelingt, ergänzen einander.

Zulassungsvoraussetzung für den Studiengang ist das Bestehen einer Zugangsprüfung; außerdem sollten Praxiserfahrungen vorliegen. Für den Studiengang mit Erweiterungsprüfung ist mindestens die Zwischenprüfung in den beiden grundständigen Fächern notwendig. In der **Zugangsprüfung** von ca. 30 Minuten sind folgende Leistungen nachzuweisen: eine vorbereitete Einzelpräsentation mit Reflexion, eine gegebene Aufgabe zur szenischen Gruppenarbeit mit Reflexion und ein abschließendes Gespräch, dessen Inhalt sich auf die Präsentationen, auf die zeitgenössische Theaterszene, das Schultheater etc. bezieht. Für den grundständigen Studiengang stehen derzeit 25 Studienplätze pro Studienjahr zur Verfügung, für den Teilstudiengang als Erweiterungsprüfung 10. Die Zuweisung dieser Studienplätze an die Studienbewerber richtet sich ausschließlich nach der Zugangsprüfung.

Bewerbungen sind bis zum 30. April eines Jahres zu richten an das Immatrikulationsamt der HBK Braunschweig, Johannes-Selenka-Platz 1, 38118

Das COMEDIA Schauspieltraining in Köln: Pionier der systematischen Laienschauspielausbildung in Deutschland – ein Portrait

Braunschweig, Tel.: 0531/391-9127, Fax: 0531/391-9259. Das Bewerbungsformular ist dort unter der angegebenen Telefonnummer erhältlich. Zu den Bewerbungsunterlagen gehören: 1. ein ausführlicher Lebenslauf, der auch Auskunft über theaterpraktische Vorkenntnisse gibt, sowie ein Lichtbild, 2. eine Dokumentation ausgewählter theaterpraktischer/theaterpädagogischer Arbeiten (Fotos, Programmhefte, Projektentwürfe, eigene Texte, Kritiken, VHS-Video-Ausschnitte von insgesamt 5 Minuten Länge etc.), eine Erklärung, dass der Bewerber/die Bewerberin wesentlich an den dokumentierten Arbeiten mitgewirkt hat. Gemeinsam mit Verbänden wie BAG Spiel und Theater, BuT, BAG Darstellendes Spiel, Gesellschaft für Theaterpädagogik, sollten wir alle als TheaterpädagogInnen, ob unser Arbeitsbereich nun in der Schule, am Theater oder in der Sozialarbeit liegt, diese einmalige Entwicklung fördern und unterstützen. Nicht nur die Theaterlehrer-

Innen in den Schulen und die Schulen insgesamt, besonders die SchülerInnen profitieren von dieser Entwicklung. Indem das Schulfach *Darstellendes Spiel* die Stellung der Theater-AGs verstärkt, in die anderen Fächer in Form von Methodenvielfalt ausstrahlt und insgesamt die ästhetische, speziell die theatrale Komponente in den Schulen verstärkt, können Ansätze einer neuen Theaterkultur entstehen.

Bitte machen Sie den neuen Studiengang *Darstellendes Spiel/Theater* publik, denn wir brauchen bundesweit die besten und engagiertesten Studierenden, damit das Fach sich qualitativ neben den beiden etablierten ästhetischen Fächern Musik und Kunst behaupten kann, vor allem aber damit der reduzierte Leistungsgedanke, der sich in letzten Jahren, verstärkt seit PISA, wieder ausbreitet, nicht diese wichtigen Ansätze ästhetischen Lernens und kreativer Erfahrungen an den Schulen zerstört.

Das COMEDIA Schauspieltraining in Köln: Pionier der systematischen Laienschauspielausbildung in Deutschland – ein Portrait

COMEDIA
Schauspieltraining

1. Einleitung

Die COMEDIA, ein freies Theater mit eigener Schauspielschule

Ein theaterpädagogisches Begleitprogramm gehört heute vielfach zur Standardausstattung eines Theaters dazu. In Kölns größtem freien Theater¹, der COMEDIA, finden wir ein Angebot für Schauspielinteressierte, das diesen Standart bei weitem übersteigt: Unter der Leitung von Ursula Armbruster hat sich in den letzten 12 Jahren eine eigenständige Schauspielschule für Laien und Amateure entwickelt: das *COMEDIA Schauspieltraining*. Mit seinen rund 60 Kursen jährlich ist es zu einer wichtigen Säule der COMEDIA geworden. So versteht sich das Haus heute als Dreipartienbetrieb: Am Tag gehört das Theater dem renommierten Kinder- und Jugendtheater *Ömmes & Oimel*, samt theaterpädagogischem Rahmenprogramm, abends dominiert das Kabarettprogramm mit vertrauten TV-Gesichtern wie Freitag, Pispers, Nuhr und Geheimtipps der Branche. Im eigenen Probengelände des COMEDIA Schauspieltrainings können u.a. Erwachsene, aber auch Jugendliche eine systematische Schauspiel-ausbildung absolvieren.

Simone Wrede

Mit einem Workshop fing alles an...



Ursula Armbruster in Aktion
(im Kurs)

Das COMEDIA Schauspieltraining entstand vor 12 Jahren aus einem einzigen Workshop-Angebot. Die Initiatorin und Workshop-Leiterin Ursula Armbruster war verblüfft über die positive Resonanz und reagierte auf die stetig wachsende Nachfrage, indem sie in den ersten Jahren die Anzahl der Parallelkurse von 'Trimester zu Trimester'² verdoppelte und ein fortlaufendes, systematisches Kurssystem etablierte. Das so entstandene

Schulprinzip basiert auf einer kontinuierlichen Befähigung zum Schauspielen in fünf Stufen. In den Grundkursen 1 und 2 werden die Grundlagen des Schauspiels wie Sensibilisierung, Wahrnehmung, körperlicher Ausdruck, Improvisation etc. vermittelt. In den Aufbaukursen 1+2 wird das bereits Gelernte verfeinert und Zusammenspiel, Sprache und Stimme, Umgang mit Texten und schließlich die Arbeit an Rolle und Figur trainiert. Entscheidet sich ein Kursteilnehmer an allen fünf aufeinander aufbauenden Kursen teilzunehmen, so erstreckt sich sein Unterricht über ca. zwei Jahre und endet mit einem Abschlussprojekt, das unter professionellen Bedingungen auf der Bühne der COMEDIA aufgeführt wird.

Das COMEDIA Schauspieltraining in Köln:
Pionier der systematischen Laienschauspielausbildung in Deutschland – ein Portrait



Yvonne, die Burgunderprinzessin, Regie: Josef Hofmann, April 2001



Lysistrata oder: Aufstand in der Turnhalle, Regie: Michael Walz, April 2001



„Der tolle Tag“, Regie: Ute Kossmann

Rund 800 Anmeldungen pro Jahr dokumentieren heute das rege Interesse der 10 bis 65-jährigen an einer systematischen Schauspiel-Schulung. Mit seiner Mischung aus kontinuierlicher Ausbildung und Anbindung an eine professionelle Bühne dieser Größe stellt das COMEDIA Schauspieltraining in Deutschland nach wie vor eine Besonderheit dar. Ursula Armbruster dazu: „In der Anfangsphase gab es anderswo überhaupt keine Laienschauspielschulen. Und im Vergleich zu den professionellen Ausbildungsstätten gab es bei uns keine Altersbeschränkung, es war komplett generationsübergreifend. Jeder kann bei uns mitmischen und ausprobieren. Das war ein Novum.“⁴³

2. Eine Schule aus vielen Schulen: Vielfalt als Strukturprinzip

Künstlerisch, nicht pädagogisch

Ursula Armbruster und ihren 16 DozentInnen geht es darum die faszinierende Kunst und technische Seite der Schauspielerei zu vermitteln. Dass sich hieraus Vergnügen und ein intensives Selbst- und Gruppenerlebnis für die Teilnehmenden ergeben und die Schauspielarbeit auch „bildende“ Funktionen erfüllt, versteht sich von selbst. Doch diese ergeben sich vor allem als latente Nebenfolge aus der Grundstruktur theatraler Kommunikation und stehen nur in sofern im Mittelpunkt des Unterrichts, als sie der Erlernung von Schauspieltechniken dienen. Dazu gehört die leibliche Erfahrung der Balance von Erleben und Darstellen genauso wie die Irritation der

eigenen Vorstellung vom Ich und von den Anderen.

Viele Wege, ein Ziel

Das COMEDIA Schauspieltraining für Laien und Amateure ist nicht auf eine bestimmte Schauspielmethode oder Schule beschränkt. Vielmehr sind die Methoden nach eklektischem Prinzip zusammengestellt: aus Techniken des modernen Schauspieltrainings nach Stanislawski, Brecht, Strasberg, Grotowski, Cechow, u.a., typischen theaterpädagogischen Übungen, Boal-Techniken, Übungen und Spielen zur Konzentration, Körperbeherrschung, Selbst- und Fremdwahrnehmung und vor allem den Techniken des Improvisationstheaters nach Johnstone. Ein Blick auf die DozentInnen bestätigt die Vielfalt der Stile. Unter den unterrichtenden Schauspielern, Regisseuren oder Theaterpädagogen hat jeder sein ganz besonderes Steckpferd und Spezialgebiet. Die Heterogenität der Lehrmeinungen hat Prinzip und eröffnet den COMEDIA-Schülern die Möglichkeit sich ihren individuellen Unterricht je nach Herkunft und Beschreibung des/der Dozenten/In auszusuchen.

Dennoch garantieren das fünfstufige Kurssystem und die gemeinsamen Zielvorstellungen der DozentInnen ein großes Maß an Übereinstimmung der Unterrichtsinhalte. Ziel ist es Wahrnehmung, Expressivität und Vorstellungskraft der SchülerInnen so zu erweitern, dass sie lernen, sich an authentisches Spielen heranzutasten. Stunde für Stunde, Kurs für Kurs wird daran gearbeitet, bei den Teilnehmern ein Gefühl für Wahrhaftigkeit zu entwickeln, passiv wie aktiv. Stellt doch diese Wahrnehmungsfähigkeit ein wesentliches Korrektiv bereit, um das eigene Spiel beobachten und lenken zu lernen und dem darstellenden Spiel die von Strasberg geforderte „emotionale Unterströmung“ zu verleihen.

Prozess und Produkt

Die vielschichtige, theaterpädagogische Debatte um Prozess- oder Produktorientierung in der Theaterarbeit mit Laien wird im COMEDIA Schauspieltraining in ganz neuer Weise beantwortet. Neu zum einen, weil hier der prozessuale Charakter der Theaterarbeit bereits anderthalb Jahre vor der Stückentwicklung ansetzt. Zum anderen, da Prozess und Produkt in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen, dessen Gewichtung jeder Kursteilnehmer selbst für sich bestimmen kann, indem er seine Ausbildung seinen Bedürfnissen und Kenntnissen anpasst. Das heißt, die Kursteilnehmer entscheiden nach jedem der vier aufeinander aufbauenden ca. 10-wöchigen

Das COMEDIA Schauspieltraining in Köln: Pionier der systematischen Laienschauspielausbildung in Deutschland – ein Portrait

Kursmodule wieder neu, ob sie weitermachen, also ob sie sich für das nächste Modul anmelden oder nicht. Auch Quereinstiege für „Erfahrene“ sind nach einem Beratungsgespräch möglich und werden gerne genutzt. Sind die ersten drei Kursteile noch gänzlich der schauspielerischen Grundlagenarbeit und dem Entwicklungsprozess der Schauspielschüler gewidmet, so nimmt Kursmodul 4 schon eine Weichenstellung in Richtung Ziel- und Produktorientierung ein: Die Arbeit an Rolle und Figur stellt eine konkrete Vorbereitung auf den in Kurs 5 anstehenden Inszenierungsprozess dar: Wie erarbeite ich eine Rolle und fülle sie mit Leben und wie können diese Figuren in Interaktion miteinander treten, sind die bestimmenden Fragen. Ist ein Teilnehmer bereits auf dieser Ausbildungsstufe angelangt, so ist es selten, dass der letzte Kursteil, der sogenannte Inszenierungskurs nicht mehr absolviert wird. Denn nun haben die Teilnehmer bereits begonnen sich als Schauspielensemble verbunden zu fühlen und drängen danach die aufgebauten schauspielerischen Grundlagen in einem konkreten Bühnenprojekt anwenden zu können. Doch auch hier gilt: Jeder Kursteilnehmer entscheidet wieder neu, ob er seine schauspielerischen Erfahrungen mit einem Produkt, also dem Bühnenstück abschließen möchte oder ob er es mit seinem bisherigen Entwicklungsprozess bewenden lässt.

Einmal entschieden am Abschlussprojekt mitzuwirken, stellt die Infrastruktur der COMEDIA für die KursteilnehmerInnen Segen, Herausforderung und Fluch in einem dar. Wie ein professionelles Schauspielensemble wird es mit seinem Bühnenstück in die normalen Abläufe der COMEDIA von Theaterwerbung über Technik zu Zuschauerplatzausnutzung integriert und hat sich an ihnen zu messen. Die professionellen Bedingungen, wie Licht, professionelle Regie, Bühne, Soundsystem etc. ermöglichen ein hohes künstlerisches Niveau und beflügeln die Schauspielschüler häufig über die gängige Laienschauspielpraxis hinauszuwachsen.

Angebot und Nachfrage

Das gesamte Angebot der Kölner Laienschauspielschule ist nicht zuletzt auf Nachfrage aufgebaut. Mit den eingehenden Kursgebühren, die in die Schule fließen, wird vor allem das Kinder- und Jugendtheater in der COMEDIA, *Ömmes & Oimel* unterstützt. Das Angebot-Nachfrage-Verhältnis des Schauspieltrainings lässt den Schluss zu, dass hier eine Institution entstanden ist, die den Bedürfnissen der „Kunden“ Rechnung trägt, weil sie ihnen Rechnung tragen muss. Wir können also

die organisch gewachsene Struktur des COMEDIA Schauspielerschule für Laien und Amateure als Abbild von Wünschen und Bedürfnissen der Schauspiel Laien betrachten und sie damit als über sich selbst hinausweisend als konkreten Ausdruck des menschlichen Bedürfnisses nach Entfaltung im theatralem Spiel begreifen.

Die Zustandsbeschreibung eines Kursteilnehmers nach einer Kursdoppelstunde lässt den Schluss zu, wie sehr der *Homo Ludens* es genießt, seinem Spieltrieb in dieser Form folgen zu dürfen: Man fühle sich „entspannt und glücklich, durstig und inspiriert, unternehmungslustig und aufgewühlt. Spielen macht einfach frei!“⁴

Anmerkungen

1 300 Plätze, 370 Vorstellungen im Jahr

2 Seit ca. 10 Jahren werden relativ konstant 20 Parallelkurse pro Trimester angeboten. Eine Ausweitung des Angebots würde zu dispositiven Engpässen bezüglich der Bühnennutzung führen, da diese von allen drei Sparten der COMEDIA genutzt wird.

3 Ursula Armbruster im Interview am 20.07.2002

4 Marianne Kolarik: *Spiel macht frei*. In: Kölner Stadtanzeiger, *Moderne Zeiten*, 17./18. Juni 2000. S.3



„Der grüne Kakadu“,
Regie: Birgit Pacht,
Juni 1999



... im Kurs

„Ein Augenblick vor dem Sterben“, Regie:
Birgit Pacht,
März 2001



Rezensionen

Die Kunst zu leben. Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen.

Gerd Koch im Gespräch
Videokassette. Idee und Realisierung
Laszlo Kornitzer. Berlin/Milow: Schibri-Verlag, 2001

(Einzeln zu bestellen für 14,90 € oder im Verbund mit dem Buch „Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen“, zusammen 24,70 €)

Vor einiger Zeit erschien im Schibri-Verlag ein Buch mit dem Titel „Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen“ von Koch u.a. Schon damals entwickelten die Autoren Konzepte, wie Schlüsselqualifikationen erworben werden können, indem sie „in Handlungsformen transformiert werden (mittels Mitwirkung aller an Lehr- und Lernprozessen Beteiligter)“ (S. 9). Es wird gezeigt, dass bzw. wie die Kunst des Theater-Machens und die Theaterpädagogik „Erfahrungen sensibler, eigensinniger, kontroverser und auch brüchiger wie störrischer Art“ ebenso ermöglichen wie ein „Scheitern‘ im Simulationsfeld des Theater-Spiels“ (S. 10); das Pädagogische ist dabei „als inhärenter Bestandteil des Theatralen“ zu verstehen und beides kann „in allen Fächern und an allen Gegenständen“ (S. 11) praktiziert werden. Dabei geht es um Sinnlichkeit, aber auch um Verfremdung, um Experiment und Experience/Erfahrung gegen Zurichtung und Automatismus, es geht um subjektive Didaktik und zugleich darum, „soziales Lernen mit ästhetischer Erfahrung zu vermitteln“ (S. 16).

In dem Band werden Grundlagen gelegt, vor allem aber praktische Erfahrungen aus den verschiedenen Lehr- und Lernzusammenhängen dargestellt bis hin zu einer Spiele-Liste für die Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen.

Das jetzt vorliegende Video „Die Kunst zu leben“ ergänzt die Buchpublikation auf eindringliche und sinnproduzierende Weise; nicht, wie man vielleicht hätte erwarten können durch praktische Beispiele und theatrale Demonstration, durch methodisch-didaktische Anweisungen und spieltechnische Fingerzeige. Wer Anwendungswissen und Unterrichtsbeispiele, Körperübungen und Spielsequenzen erwartet, kann das Video getrost beiseite lassen; er sollte es nicht kaufen, weil er sonst enttäuscht wird. Wer das Buch jedoch aufmerksam gelesen hatte, wird es schon ahnen: Gerd Koch entwickelt einen anderen Ansatz, eine andere Herangehensweise basierend auf theater-philosophischer Argumentation und anschaulichen, erfahrungsgesättigten Anekdoten.

Die Äußerungen von Gerd Koch sind in neun Abschnitte von fünf bis 10 Minuten Dauer gegliedert und jeweils durch eine Thema-Einblendung unterteilt. In den Abschnitten Essay (d.h. Versuch), Rolle, was sagt Tabori, Identität, die Kunst zu leben, ich ein anderer, Anhaltspunkte, eine Erinnerung und einem Text als Appendix, legt Gerd Koch erzählend und reflektierend die Kraft des Theatralen in philosophischem Kontext ebenso wie in lebenspraktischen Zusammenhängen, mit Alltagsbeispielen und lebendig assoziativer Argumentation dar; eine Kraft, die sich Herrschaftswissen ebenso widersetzt wie schematischem Denken. Dabei spricht Koch über den Versuchscharakter, die Bedeutung der Rolle, die Sozialisation durch Kultur, besondere Kommunikationsorte und Schauplätze (des Theatralen), über Sehnsucht, Prinzip Hoffnung (Ernst Bloch) und Spurensuche, über Sinnesschärfung und Zuschaukunst als Alltagsstugend, über ein Ich als Beziehungsgröße (ich und der andere), über verschiedene Formen ästhetischer Erfahrung in Produktion, Kommunikation und Rezeption, über Spiel und Leitung und die Prozessualisierung von Spiel-Leitung, über spielerisches Arbeiten in den verschiedensten Fächern und Bereichen, ohne falschen Respekt vor dem literarischem Text und der philologischen Analyse. Das Video endet mit einem Text über Möglichkeitssinn und Wirklichkeitssinn.

Man kann Gerd Koch gut zuhören, er spricht unprätentiös und ohne „Besserwisserei“, assoziativ und doch genau, so dass man mit ihm zusammen weiterdenken kann. Die einzelnen Teile sind separat zu nutzen und können in der Oberstufe und Universität wie auch in Theatergruppen mit einem gewissen intellektuellen Niveau als Gesprächsanlass dienen und der Selbstverständigung der Spielenden neue Impulse geben. Wer beim Theater-Spielen nicht nur auf der Ebene von Pragmatismus und Machen, von action und Körperlichkeit bleiben will, der kann mit Hilfe von Gerd Koch und mit ihm zusammen die Kraft des Theatralen in der Reflexion erfahren.

Florian Vaßen

Hans Martin Ritter: *Der Schauspieler und die Musik – Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Berlin: Henschel Verlag 2001 (ISBN3-89487-403-1)

Als Fortsetzung zu seinem Buch *Sprechen auf der Bühne* hat Hans Martin Ritter jetzt ein neues Werk verfasst: *Der Schauspieler und die Musik*. Ausgangspunkt seiner Übungs-

vorschläge und szenisch-musikalischen Gestaltungen, die er als Schauspiellehrer entwickelt und beschrieben hat, sind die kleinen Partikel der Sprache und der Musik: die Buchstaben und die Klänge, die er ernst nimmt wie die Teile eines Bausatzes, von denen keines unwichtig sein kann. In großer Genauigkeit beobachtet und beschreibt er, welche Hand- oder Fingerstellung zu welchem Konsonanten gehört, welche Intention in welchem Intervallen steckt und wie sich das szenische Potential von Liedern entwickeln lässt. Seine erste Forderung ist dabei, dass die Stimme des Schauspielers lebensecht klingen muss, denn „gerade in der Stimme äußert sich der innere Zustand eines Menschen in besonderer Deutlichkeit“. Er nutzt gestische oder szenische Vorgänge zur Interpretation von Musik, nimmt umgekehrt aber auch die Musik als Hilfsmittel zum szenischen Gestalten und als grundlegenden Faktor der Schauspielkunst überhaupt. Das „gestische Prinzip“, das er schon früher erforscht und beschrieben hat und womit er seine Arbeit an Brecht, Weill, Eisler und anderen Komponisten geschärft hatte, wird ihm jetzt zur Basis ausgefeilter Interpretation.

An dieser Stelle kommt natürlich der Körper ins Spiel, angefangen bei den korrespondierenden Abläufen in Stimme und Bewegung zur Erfahrung klanglicher Disposition bis hin zu tänzerischen Elementen (Strasberg). Ritter beschreibt so genau und sinnlich, dass man schon beim Lesen aufspringen und ausprobieren möchte, wie das Produzieren von Tönen und Songs zu einem lustvollen Vorgang werden kann. Am liebsten möchte man gleich bei ihm Unterricht nehmen, um die zahlreichen Übungen erfahren zu können, die beschrieben natürlich abstrakt erscheinen, in der Praxis aber Spaß und Intensität vermuten lassen. Hier kommt aber auch die Frage nach dem Nutzen des Buches auf: Wer könnte diese Übungen vermitteln oder sie für sich selbst anwenden? In erster Linie werden SchauspielerInnen, RegisseurInnen, Lehrende und Studierende in den Fächern Schauspiel, Musical, Gesang, Sprech-erziehung mit diesem Buch zu arbeiten haben, ich hoffe aber, dass auch viele (Musik-) TheaterpädagogInnen davon Gebrauch machen und für ihre Arbeit die entsprechenden Impulse bekommen werden. Ritter spürt in den gegebenen Beispielen die Verbindung von Liedern mit Situationen, Handlungen oder Lebensprozessen auf, um darüber seine zentrale Frage „Warum singen Menschen“ immer wieder neu zu beantworten. Er analysiert Schauspielenszenen, in denen Lieder aus unterschiedlichen Gründen und mit verschiedenen Funktionen inner-

halb des betreffenden Dramas vorkommen. Seine sowohl dramaturgischen als auch musikalischen Kenntnisse führen immer wieder zu neuen, spannenden Lesarten der Szenen und geben Schauspielern Möglichkeiten an die Hand, eine dichte Verbindung von Lied, physischen Handlungen und Beziehungen zu gestalten. Ein breites Spektrum an Musikbeispielen – von Volkslied und Bänkelsang über Kunst- und Küchenlieder bis hin zu Bühnenliedern, Musicals und Opern wird vorgestellt. Leider fehlen manchmal die Notenbeispiele – wer hat schon Strawinskis „Oedipus Rex“ im Schrank?

Natürlich spielt Bertolt Brecht eine große Rolle in Ritters Betrachtungen, hat er doch das gestische Prinzip im epischen Theater entwickelt. Brechts enge Zusammenarbeit mit wichtigen Komponisten des 20. Jahrhunderts hat viele musikalische Bühnensituationen hervor gebracht, aus denen Ritters Analysen die verschmelzenden und verfremdenden Aspekte heraus destillieren. Dem Melodram als der Kunstform, in der Musik und gesprochene Sprache am engsten miteinander verknüpft sind, widmet er besondere Aufmerksamkeit und verfolgt es von den Anfängen über seine Ausprägungen in romantischen Balladen bis hin zu Schönberg und zum Film.

Der große Verdienst dieses gelungenen Buches ist, dass immer wieder aufgezeigt wird, wie eine schriftlich festgehaltene musikalische oder szenische Situation auf ihre Handlungselemente hin befragt werden kann (und muss), damit Wege zur Interpretation gefunden werden. Ritter findet diese Wege und zeigt den Lesern Möglichkeiten auf, von elementaren Übungen bis hin zu komplexen Werkinterpretationen sich am Gestus des Sujets zu orientieren.

Rainer O. Brinkmann

Performative Praxis

Ulrike Hanke, Rolf-H. Geller: *Ästhetische Praxis. Ein Werkstattbuch*. Neubrandenburg, o. J. (2002), 100 Seiten, 14,50 Euro, ISBN 3-932227-48-4 (auch über reffowi@jh-nb.de zu beziehen)

In den KORRESPONDENZEN; Heft 23–25, vom August 1995 wurde ein interdisziplinärer Lehransatz von Ulrike Hanke und Rolf-Hermann Geller veröffentlicht: „Ästhetische Ausbildung im Horizont eines Curriculums für Sozialpädagogen und Sozialarbeiter“ (S. 14–17). Und im Heft 39 startete Ulrike Hanke eine Polemik unter dem Titel: „Auf der Spur des Subjekts im theatralen Prozess“ (S. 4–10).

Nun legen die Autorin und der Autor „Ein Werkstattbuch“ vor, das Einblicke in ihre neunjährige „Ästhetische Praxis“ an der Fachhochschule Neubrandenburg gibt. Ich verwende bewusst das Wort EINBLICKE; denn wir haben ein reich bebildertes Buch vor uns, und die Bilder sind Fotos (im Kupfertorn sorgfältig auf 150-g-Papier gedruckt), Zeitungsausschnitte und immer wieder Skizzen (von Rolf-H. Geller, der das gesamte Buch gestaltet hat und obendrein Gestaltungsbeauftragter der Fachhochschule Neubrandenburg ist: alle Achtung, dass man sich so etwas dort einräumt!). Ulrike Hanks Beiträge kreisen vornehmlich um die Leistungsfähigkeit von performativem Arbeiten als einem Tun, das Prozess & Produkt transdisziplinär behandelt und sich als Verausgabung und Bildung zugleich versteht und – wie es im Vorwort heißt – als „reale Arbeit an Gegenwartskunst“. Ein Lese- und Schaubuch (Bildung & Bild) – dort wird aus der Werkstatt geplaudert und das Buch bedarf solcher LeserInnen, die wissen (oder allemal wissen wollen), wie es in Werkstätten zugeht.

Gerd Koch

Till Baumann: *Von der Politisierung des Theaters zur Theatralisierung der Politik. Theater der Unterdrückten im Rio de Janeiro der 90er Jahre*, ibidem-Verlag, Stuttgart 2001. (www.ibidem-verlag.de)

Till Baumann hat ein vorzügliches Buch über Augusto Boals Theater der Unterdrückten vorgelegt. Boal, der auf seinem Gebiet eine ähnliche internationale Berühmtheit erlangte wie Mnouchkine mit ihrem Theatre du Soleil in Frankreich, war im Land des Geschehens weit entfernt davon, eine stabile Karriere zu erleben. Zwischen Augusto Boal und Paulo Freire gibt es nicht nur viele konzeptionelle Verbindungen – Boal als der kongeniale Dramaturg einer Pädagogik der Unterdrückten –, sondern auch biographische Parallelen: die Inhaftierung, das Exil in Europa, die Rückkehr, die Bindung an die PT, die Übernahme eines Mandates, das Wahldebakel. Boals Konzept ist wie Freires Konzept in vielen Ländern aufgegriffen und adaptiert worden, gleichwohl hat sich sein aufklärerisches Theater in Brasilien weit weniger – auf stabil subventioniertem Fundament – etablieren können als beispielsweise das Grips-Theater in Berlin.

Baumanns Arbeit hätte ihre Qualität nicht erreichen können, wenn er nicht während eines längeren Brasilien-Aufenthalts sorgfältig recherchiert hätte, einem Ethnologen

Geertz'scher Prägung ähnelnd, der in unbekanntem Gelände unterschiedlichste Informationsquellen erschließt, Gespräche führt, beobachtet, graue Materialien durchforstet und – als wesentliche Voraussetzung – die Sprache erlernt.

Das Buch ist – nach einer kundigen Einleitung – in vier Abschnitte unterteilt. Der erste behandelt die politisch gestützte Blütezeit des Theaters der Unterdrückten. Darcy Ribeiro, bedeutender Kulturanthropologe und Politiker zugleich, holte Boal nach Rio; ein spektakulärer Wahlkampf, den Boal eigentlich gar nicht gewinnen wollte, brachte ihn ins politische Amt. Eine auf Dezentralisierung ausgerichtete Kulturpolitik verschaffte der Theatergruppe vielfältige Foren. Der zweite Abschnitt der Arbeit gilt der Zeit nach dem politischen Wechsel, zeigt, unter welchen Schwierigkeiten ein von Subventionen unmittelbar abgeschnittenes Projekt weiterbestehen kann. Zwei weitere Kapitel befassen sich mit zwei Theatergruppen, ihrer Theorie und Praxis: Hier macht es sich besonders positiv bemerkbar, dass die Montagetechnik Baumanns, sein filmähnlicher Feinschnitt immer wieder O-Ton, Textstücke oder Zitate einbezieht, so dass ein lebendiges, reflektiertes Dossier entsteht.

Im Ergebnis zeichnet sich die Veröffentlichung durch hohe Kompetenz, Erkenntnisreichtum, sprachlichen Feinschliff und souveränen Umgang mit den Quellen aus: ein kleines wissenschaftliches Kabinettstück.

Jürgen Zimmer

Gerhard Fischer: *GRIPS. Geschichte eines populären Theaters (1966-2000)*, München: Iudicium 2002 (ISBN 3-89129-741-6) 40,- €

Vor mir liegt die „Geschichte eines populären Theaters“ in einem ansprechend schlichten blauen Hardcover-Einband, fast 500 Seiten Theater- und Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland von den Anfängen der Studentenbewegung bis ins neue Jahrtausend. In sieben Kapiteln von zumeist etwas mehr als 60 Seiten Umfang breitet Gerhard Fischer die Geschichte des GRIPS Theaters aus, ergänzt durch ein sehr hilfreiches Verzeichnis der besprochenen Stücke und der erwähnten Personen.

Als Motto hat der Autor Peter Brooks Satz „It is always the popular theatre that saves the day“ gewählt und mit der Übersetzung „populäres Theater“ programmatisch auch seinen Ansatz formuliert. Der angelsächsische Blick – Fischer ist Professor für deut-

Rezensionen

sche Literatur und Geschichte in Sydney – ein Blick, der U- und E-Theater nicht scharf abgrenzt und (wie Brecht) skeptisch auf den Begriff Volkstheater schaut, ist nicht nur belebend und neue Perspektiven eröffnend, er korrespondiert auch mit dem weitgehend eingelösten Anspruch verständlich und möglichst wenig akademisch zu schreiben. Über viele Jahre hat sich Fischer mit dem GRIPS Theater beschäftigt, neugierig, interessiert, fast „liebevoll“ und doch mit wissenschaftlicher Genauigkeit dessen Arbeit verfolgt und dabei „das andere Theater“ (S. 7) entdeckt, dessen Einmaligkeit unter den verschiedensten Aspekten sichtbar wird. GRIPS ist nicht nur ein inzwischen „weltberühmtes Kinder-, Jugend- und Erwachsenentheater“ (S. 11) sowie nicht nur ein erfolgreiches Autoren- und Uraufführungstheater, es ist auch geprägt von einer einmaligen Kontinuität der Ensemblearbeit, aber ebenso von einer Person, nämlich vom Gründer, Leiter und Hauptautor Volker Ludwig, und doch zugleich von dem Prinzip der Ko-Autorschaft, des Teams und eines einmaligen Mitbestimmungsmodells. Mit seinem „realistische(n), komödiantische(n) Spiel, das sich gesellschaftskritisch versteht und das von den Interessen seines Publikums ausgeht“ (S. 15) – „schichten- und generationenübergreifend“ (S. 17) –, schuf GRIPS eine neue Theaterform populären Theaters, komisch-derbe, groteske, satirisch-kabarettistische Zeitstücke, vergleichbar allenfalls mit Nestroy, Dario Fo oder dem Teatro Campesino. Es darf also viel gelacht werden, aber nicht als Kompensation, sondern kritisch befreiend – im deutschen Theater bekanntlich nicht sehr entwickelt.

So entstanden seit 1969 fast 60 Stücke, zumeist Eigenproduktionen, Geschichten aus dem Berliner Alltag, Familien-, Schul- und Liebesgeschichten, Themen aus der Arbeitswelt, der Großstadt und der Politik, realistisch und als „Kritik und Konstruktion von Wirklichkeit“ mit einer „utopische(n) Dimension“ (S. 21), interessant nicht zuletzt auch für die Erforschung der Mentalitätsgeschichte der sich entwickelnden Bundesrepublik, insbesondere im Kontext der Neuen Linken seit den 60er Jahren. Daraus folgt, dass die Künstler, Schauspieler, Bühnenbildner, Regisseure etc., nicht im Zentrum der Untersuchung stehen, und auch eine empirisch fundierte Wirkungsgeschichte war nicht leistbar.

Fischer zeichnet statt dessen vor allem die Geschichte des GRIPS von den Anfängen im „Reichskabarett“ über den anti-autoritären Aufbruch, den Realismus und die soziale Phantasie des emanzipatorischen Kinder-

theaters, weiter über das Jugendtheater zum kritisch-populären Theater vor allem mit seinen bekannten „Kultstücken“ wie „Linie 1“, über die Krisen Ende der 80er und Mitte der 90er Jahre bis zur Spielzeit 1999/2000 nach; bei aller Sympathie des Autors für GRIPS werden dabei durchaus auch die künstlerischen, finanziellen und Publikumsprobleme deutlich aufgezeigt.

In drei Appendices anstatt eines Nachworts betont Fischer zum einen nochmals die großen weltweiten Erfolge von GRIPS und seinen enormen Einfluss auf das internationale Kindertheater, zum zweiten das problematische Verhältnis der deutschen Theaterkritik, die sich offensichtlich schwer tut, Beurteilungskriterien für die Inszenierungen dieses populären Theaters zu finden, und zum dritten die besondere Stellung von GRIPS innerhalb des deutschen Kindertheaters, aber auch die Auseinandersetzung zwischen GRIPS und einer neuen Kindertheaterszene, die vor allem ästhetische, phantastische, surreale Akzente setzt, eine so wichtige Diskussion allerdings, dass ich sie mir stärker im Zentrum der Untersuchung gewünscht hätte. Was gibt es neben den vielen schon erwähnten positiven Aspekten kritisch anzumerken? Abgesehen davon, dass man bei einer solch wichtigen Theater-Publikation auf den Stellenwert und die Qualität der Fotos mehr hätte achten können und dass die Gliederung in große Abschnitte mit den Anmerkungen jeweils am Ende, in durchnummerierte Kapitel und innerhalb dieser wieder in Unterkapitel etwas verwirrend ist, folgt aus dem betont chronologischen Gliederungsprinzip der Untersuchung eine bisweilen etwas additiv wirkende Abfolge von Ereignissen und Inszenierungen am GRIPS Theater. Nähert man sich nicht mit historischem Interesse dem Text, sondern als Theaterwissenschaftler, -praktiker oder -pädagoge, hätten die interessantesten, aber auch sehr detaillierten Informationen an manchen Stellen sicherlich etwas gekürzt werden können und statt dessen z.B. exemplarisch die Analyse eines Stücks bzw. einer Modell-Inszenierung stehen können. Ich habe jedenfalls festgestellt, dass ich Abschnitte und Unterkapitel überschlagen, also eher diskontinuierlich gelesen habe, was aber vielleicht bei dem Umfang der Publikation ja auch beabsichtigt ist.

Wer sich mit Kinder- und Jugendtheater sowie dem kritischen populären Theater in Deutschland beschäftigt, wer nicht allein in der praktisch-pragmatischen Theater-Arbeit stecken bleiben will, sondern die historische Dimension gerade in der heutigen Situation für unabdingbar hält, und natürlich wer das GRIPS Theater kennt und seine Aufführun-

gen besucht, für den ist die Lektüre dieses Buches sozusagen Pflicht. Aber auch nur Interessierte bekommen zweifelsohne eine Vorstellung von der Ausstrahlung und Relevanz des GRIPS Theaters, denn, wie Fischer schreibt: „Wer eine Inszenierung des GRIPS Theaters gesehen hat, weiß, dass deutsches Theater auch leichtfüßig und beschwingt sein kann, komödiantisch und unterhaltsam, sinnlich, intellektuell und emotional herausfordernd und von politischer und gesellschaftskritischer Relevanz allemal.“ (S. 460)

Florian Vaßen

Gerd Bräuer (ed.)

Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Ablex Publishing, 2002. ISBN 1-56750-671-2 (hardcover) www.greenwood.com

What are the techniques, methods, strategies, and curricular structures that engage language learners in continuing dialogue between one's own culture and the one yet to be discovered? What comprises the language we speak in order to understand and be understood? Which body is it we communicate through and to? This volume answers these and other questions of the pedagogy of drama-based teaching across the foreign/second language curriculum and on all levels of the educational pyramid.

There are two major issues currently discussed in drama-based foreign and second language methodology. The first is goal-oriented, asking whether the acquisition of accuracy or fluency is more important, and whether a controlled (learning through imitation) or an open (through improvisation) learning environment is more efficient. The second issue concerns using drama in language teaching: either its use is process-oriented, where drama becomes an immediate medium for language learning, or product-oriented, where it becomes primarily the reason for language learning. The book outlines the theoretical frameworks of both issues and introduces personal narrative, comparative observation, and analytical reflection, illuminating opportunities for learning at both ends of the seemingly contradictory poles of both issues. Contributors include internationally recognized drama pedagogues, among them are Betty Jane Wagner, Ann Axtmann, Manfred Schewe, Philip Taylor, Janet Hegman Shier, and Karla Schultz.

Gerd Bräuer

Theaterpädagogisches Fachforum SICHTEN IV

Kinder brauchen Theater!

am 24./25./26. Oktober 2002
im FEZ Wuhlheide

Theater ist ein wichtiges Mittel kultureller Bildung, das die soziale und ästhetische Kompetenz von Kindern und Jugendlichen fördert. Trotzdem ist der Anteil von Theatererlebnissen im Alltag von Kindern relativ gering.

Die Veranstaltung möchte daher MultiplikatorInnen aus pädagogischen und künstlerischen Berufsfeldern Anregungen und Impulse geben, das Medium Theater verstärkt in der Arbeit mit Kindern zu nutzen.

Sowohl der Theaterbesuch als auch die Anleitung der Kinder zum eigenen Theaterspiel, pädagogische und künstlerisch-ästhetische Aspekte sind Schwerpunkte des diesjährigen Fachforums.

Dazu gehören Informationen über unterschiedliche thematische, künstlerische und pädagogische Ansätze und Schwerpunkte im Bereich des Kindertheaters, Kriterien für die Auswahl geeigneter Stücke/Inszenierungen unter qualitativen und inhaltlichen Gesichtspunkten, Möglichkeiten der theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitung sowie daran anknüpfend die Erprobung von Methoden und Techniken für die eigene berufliche Praxis.

Während am ersten Tag Theaterschaffende und KünstlerInnen professioneller Kindertheater Einblick in ihre Arbeit geben werden, bietet der zweite Tag thematisch anknüpfende Fachvorträge und praxisorientierte Workshops. Am dritten Tag werden Erfahrungsaustausch, Kooperation und Vernetzung im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit sowie die Vorstellung und Initiierung neuer Projekte im Vordergrund stehen.

Veranstalter: FEZ Wuhlheide, Kinder-MusikTheater e.V., Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der BRD, LAG Spiel & Theater Berlin e.V. und LISUM (Berliner Landesinstitut für Schule und Medien) in Kooperation mit JugendKulturService und Landesjugendamt

Weitere Informationen und Anmeldung:
Fon 030 / 61 60 95 45 (10 bis 15 Uhr) -
Fax 030 / 61 60 95 44

Ankündigungen/Mitteilungen

Die Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e. V. setzt ihre

Forschungsarbeit zu „Sozialer Alltag und Ästhetik“ fort und bietet an

zwei theaterpädagogische Workshops

vom Freitag, 15. November bis Sonntag, 17. November 2002.

EINLADUNG

Workshop A

WAS TUE ICH JETZT

Praktische Dramaturgie

Leitung: Hedwig Golpon, Dozentin und Theaterpädagogin,
Universität Greifswald

Workshop B

GRUNDLAGEN DER BEWEGUNG IM THEATERPROZESS

Leitung: Bernhard Dökel, Universität der Künste, Institut für Theaterpädagogik, Berlin

Die beiden Workshops finden parallel statt. Am Sonntag gibt es die Möglichkeit der gegenseitigen Kenntnisse der Arbeitsansätze.

Ort: Tagungshaus Himbergen, 29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, Tel. 05828/357 (zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen). DB-Anschluß (InterRegio) in Bad Bevensen (plus Taxe oder Abhol-Absprachen).

Zeiten: Beginn, Freitag, 15. 11.2002, 18 Uhr; Ende am Sonntag, 17. 10.2002, gegen 13 Uhr nach dem Mittagessen.

Anmeldung bei: Florian Vassen, Immengarten 5, 30177 Hannover, Fax: 0511/762-4060;

Email: vassen @ mbox.sdl.s.uni-hannover.de
(bitte den Workshop-Buchstaben angeben).

Teilnahmekosten (einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen):

Euro 60,- für berufstätige Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik.

Euro 35,- für Studierende, Arbeitslose usw.

Überweisung: mit Angabe des Workshops auf das Konto von Florian Vassen: Stadtparkasse Hannover, BLZ 25050180, Kto.-Nr. 21108323.

HINWEIS

Heft 41 der KORRESPONDENZEN. Zeitschrift für Theaterpädagogik erscheint zum Treffen in Himbergen! Schwerpunkt-Thema: Theater der Sprache.

Ankündigungen/Mitteilungen



Europäisches Pilotprojekt Y-O-P bildet Performance-Pädagogen aus

Year of Performance (YOP) ist eine innovative Qualifikation in Tanz und Theaterpädagogik. Die einjährige Ausbildung zum Community Performance Teacher (CPT), einem völlig neuen Berufsbild, gilt als europäisches Pilotprojekt mit Modellcharakter. Konzipiert wurde Y-O-P von den beiden Künstlerinnen Rotraut de Neve und Heidrun Vielhauer, die – so Kritiker – dem Tanztheater nach Pina Bausch neue Impulse verliehen haben.

Mit Y-O-P haben sie ein Projekt initiiert, in dem Tanz, Schauspiel und Performance vereint werden. Die einjährige Zusatzqualifikation (Year of Performance) bildet zum sogenannten "Community Performance Teacher" (Performance-Pädagoge) aus. Mit dieser völlig neuen Berufsausbildung können YOP-AbsolventInnen europaweit in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen tätig werden und Performances realisieren.

Y-O-P wird als Pilotprojekt mit Modellcharakter von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport (Amt für Weiterbildung) und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Am 01. Januar 2002 begann der erste Ausbildungszyklus, den die renommierte Lola Rogge Schule in Kooperation mit dem Norddeutschen Tanz Theater e.V. durchführt.

Die beiden Künstlerinnen schulen in Bewegung und Tanz, Stimme und Schauspiel, Bühnenpräsenz, Choreographie, Regie und Teamarbeit. "Die Y-O-P Zusatzqualifikation ist für alle geeignet, die sich auf dem Gebiet der Performance weiterentwickeln möchten", so Heidrun Vielhauer. Voraussetzung ist eine abgeschlossene Berufsausbildung oder vergleichbare Kenntnisse in Tanz, Schauspiel, Tanztheater, kreativer Pädagogik oder künstlerisch orientierter Therapie. Ausnahmen für besonders Begabte sind möglich. Da der Community Performance Teacher eine Berufschance auf europäischer Ebene eröffnet, sind Englischkenntnisse unabdingbar.

"Der Performance Pädagoge arbeitet in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen. Menschen unterschiedlichen Alters und verschiedener Kulturen finden sich zusammen, um unter professioneller Leitung des Community Performance Teacher sie betreffende Themen künstlerisch zu bearbeiten und in einer öffentlichen Performance zu kommunizieren", erklärt Rotraut de Neve.

Weitere Informationen

Y-O-P / Lola Rogge Schule
Kiebitzhof, Landwehr II
22087 Hamburg
Tel.: 040 – 25307962 und Fax: 040 – 25307963
E-mail: info@y-o-p.de
Internet: www.y-o-p.de

DOMINO – Zivilcourage im Rampenlicht

Ein kultur- und theaterpädagogisches Projekt für Zivilcourage, gesellschaftliche Beteiligung und soziale Emanzipation (Projektleitung: Prof. Bettina Brandt, Katharina Lammers)

Mit einer Workshopwoche mit internationalen TheatermacherInnen begann Anfang Juni 2002 die erste Fortbildungsmaßnahme des Projekts DOMINO – Zivilcourage im Rampenlicht in Halle/Saale (Projektstart: 27. April 2002). Manjul Bharadwaj (Indien), Ernesto Cloma (Philippinen), Michael Wrentschur (Österreich), Matt Hargrave (England), Roberto Mazzini (Italien), Lisa Kolb (Österreich) und Rike und Frank Reiniger (Deutschland) arbeiteten drei Tage lang mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulen und Einrichtungen in Halle und im Anschluss weitere drei Tage lang mit MultiplikatorInnen aus Sachsen-Anhalt und anderen Bundesländern. DOMINO wird im Rahmen des XENOS-Programms gefördert und ist an der Fachhochschule Merseburg (SozialKulturProjekte e.V.) angesiedelt. Ziel des Projekts ist die Vermittlung kultur- und theaterpädagogischer Methoden, die sich für die Auseinandersetzung mit dem Thema Zivilcourage eignen – vor allem über die Organisation von Fortbildungen und Praxisbegleitung für MultiplikatorInnen aus Schule, Jugendarbeit, Projekten und Hochschulen in der Region Halle/Merseburg. Auch die Sensibilisierung der Öffentlichkeit zum Thema Zivilcourage durch die DOMINO Aktionstheatergruppe und die wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung an der Fachhochschule Merseburg sind wichtige Bausteine von DOMINO. Die internationale Vernetzung wird fortgesetzt durch Workshops und Fachtagungen mit Augusto Boal (Oktober 2002) und Keith Johnstone (voraussichtlich im Mai 2003). Thema der Fachtagung mit Augusto Boal am 18. Oktober 2002: "Was lehrt das Theater die Pädagogik? Wege zur Stärkung zivilgesellschaftlichen Engagements". Weitere Infos und Termine: www.domino-x.de. Eine ausführliche Projektvorstellung folgt in der nächsten Ausgabe der KORRESPONDENZEN.

Till Baumann

Adressen der AutorInnen

Gabi Beier,
Varnhagenstr. 11, 10439 Berlin
gabi.beier@web.de

Rainer O. Brinkmann
Staatsoper Unter den Linden,
Unter den Linden 7, 10117 Berlin
r.o.brinkmann@staatsoper.berlin.de

Gabi dan Droste
Kinder- und Jugendtheaterzentrum,
Arbeitsbereich Aus- und Weiterbildung,
Am Stadtpark 2-3, 10367 Berlin, 030/5596316

Maria Gorius
Con Action e.V. Köln
Conactionkoeln@aol.com

Elisabeth Einecke-Klöveborn
einecke-kloeveborn@t-online.de

Peter Galka, Bundesverband Theaterpädagogik,
c/o theater im zentrum,
Heusteigstr. 39, 70180 Stuttgart, Tel.: 0711/216 2219,
peter.galka@stuttgart.de

Elisabeth Hackel
Scheiblerstr. 27, 12437 Berlin

Annett Israel
Kinder- und Jugendtheaterzentrum, Arbeitsbereich
Aus- und Weiterbildung,
Am Stadtpark 2-3, 10367 Berlin, 030/5596316

Gerd Koch
Alice Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik,
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
Koch@asfh-berlin.de

Ursula Kohler
ursula.kohler@t-online.de

Hajo Kurzenberger
Universität Hildesheim,
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

Marlies Leibitzki
Detmolderstr. 115a, 33604 Bielefeld

Georg-Achim Mies
Hochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen,
Postfach 2850, 47728 Krefeld
Georg-Achim Mies@hs-niederrhein.de

Hans Martin Ritter
Schopenhauerstr. 47, 14129 Berlin

Manfred Schewe,
German Department, University College Cork, Cork Irland
manfredschewe@eircom.net

Gerd Taube
Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik
Deutschland,
Schützenstrasse 12, 60311 Frankfurt am Main,
Tel.: 069/296661

Florian Vaßen
Seminar für deutsche Literatur und Sprache,
Universität Hannover,
Königsworther Platz 1, 30177 Hannover
vassen@mbox.sdl.uni-hannover.de

Tina Wellmann
Postfach 911227, 30432 Hannover
Tina.Wellmann@t-online.de; www.maechtiggewaltig.net

Karola Wenzel,
Institut für Theaterpädagogik, Fachhochschule Osnabrück/
Standort Lingen,
Am Wall Süd 16, 49808 Lingen (Ems), Tel.: 0591/91269-25

Friderike Wilckens-von Hein
Am Hofgarten 3, 53809 Ruppichterth
eastend arts@hotmail.com

Simone Wrede
Comedia Schauspieltraining,
Löwengasse 7-9, 50676 Köln
info@comedia-koeln.de

DARSTELLEN UND GESTALTEN

Darstellen und Gestalten

„Wir können nicht mehr miteinander reden.“
(Aus Brechts Keunergeschichten)

Dieser Satz, einmal ausgesprochen, wird ein Zeichen, ein Drehpunkt, ein Ausgangspunkt, um Mißkommunikation zu beenden, Verständigungsübungen anzuzetteln, sich von eingefahrenen Mustern zu befreien oder einen ganzen Theaterabend genüßlich zu gestalten.



Das vorliegende Buch enthält nicht nur methodische Beschreibungen, Erfahrungsberichte und Anregungen für derartig initiierte Prozesse, sondern gibt umfassend Auskunft über einen zweijährigen Lehrerbildungsprozess zum „Darstellenden Spiel“ im Modellversuch an der Universität Greifswald.

ISBN: 3-928878-97-2
343 Seiten, 1998, 14,90 €

Schibri-Verlag
Tel. 039753/22757
Fax: 039753/22583
e-mail: Schibri-Verlag@t-online.de

Internationale KorrespondentInnen

Prof. Dr. Gerd Bräuer, Atlanta (GA), USA,
gbrauer@emory.edu
Prof. Dr. Ingrid Dormien Koudela, São Paulo, Brasilien,
idormien@usp.br
Prof. Dr. Gerhard Fischer, Sydney, Australien,
G.Fischer@unsw.edu.au
Prof. Dr. John Rouse, San Diego (USA),
jrouse@ucsd.edu
Prof. Dr. Marc Silberman, Madison, USA,
mdsilber@facstaff.wisc.edu
Dr. Michael Wrentschur, Graz, Österreich,
mwrent@gewi.kfunigraz.ac.at

Fotonachweise

Gabi Beier (zum Artikel von Gabi Beier)
Peter Galka (zum Artikel von Peter Galka, Gerd Taube, Karola Wenzel, Annett Israel, Gabi dan Droste)
Melanie Grande (zum Artikel von Simone Wrede)
Tina Wellmann (zum Artikel von Tina Wellmann)
Frederike Wilckens von Hein/ Maria Gorius (zum Artikel von Frederike Wilckens von Hein und Maria Gorius); ebenso auf den Seiten: 5, 6, 10, 12, 17, 20, 51, 55, 57, 58, 61-64, 66

Bei den Fotos, bei denen die Verfasser der Artikel keinen besonderen Nachweis erbracht haben, sind die Autorennamen angegeben.



Stadt- und Hochschulbibliothek
Lingen (Ems)

102123331363



nicht entleihen

Atem - Stimme

Diese Arbeit stellt die Grundlagen der Projektarbeit dar. Sie ist ein Spiel zwischen Körper und Geist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben ihre Resonanzräume im natürlichen Bauchatmen. Sie werden so abgestimmt, daß sie sich als individuelles Übungsprogramm für Einzelpersonen eignen. Das Textmaterial in Bewegung, Laute und damit nicht nur die Stimme, sondern auch die Darstellung. Diese Arbeit steht im Zusammenhang mit der bevorstehenden Produktion eines dadaistischen Textmaterials, das auf die Erfahrungen erkundet und im Spiel mit den Lauten zu ganz erstaunlichen Deutungen führen. Die Teilnehmerinnen erhalten in der Verbindung von Laute, Schreie, Stöhnen, Schreien, die Geschichten dem Ziel...

*Das Doktor
Das Doktor doktor in der Stadt,
mit Wasser zu Doktorford,
bis die Gafurfil mich jagt.
Das Finkelformonster
Kommt Doktor.*