

Zeitschrift für Theaterpädagogik

23. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 50



Sonderenteil: Ausgabe 1 (1985/86) der Korrespondenzen

Wie es weitergeht

THEATERPÄDAGOGISCHE SPEZIALISIERUNGEN 2007

Das Popcornverbot. Neue Entwicklungen und szenische Konzepte in der Theaterpädagogik an Theatern. Fachtagung vom 16. - 18. Oktober 2007

Im Theater kann man nicht um- und ausschalten, die Repeat-Taste fehlt, Popcorn ist verboten! Die Rezeption von Theater verlangt ein Wissen und Verhalten, das man bei Kindern und Jugendlichen, die heute medial anders sozialisiert sind, nicht einfach voraussetzen kann. Die Theaterpädagogik kann hier vermitteln: Kinder eignen sich ein Verständnis von Theater im Spiel an, entwickeln so eine genaue Beobachtung, lernen Regeln und Spielräume der Kunst, nähern sich dieser an und stellen Bezüge zu sich her. Und Jugendliche, auf etwas andere Weise, ebenso.

Die theaterpädagogische Begleitung von Inszenierungen am Theater regt sowohl zur Auseinandersetzung mit professioneller Kunst wie zu ihrer sinnfälligen Rezeption an und verführt zu eigenen Erprobungen und Übungen imitierender wie experimentierender Art. Zur Aufgabe der Theaterpädagogik gehört es also, eine Sprache zu finden, die den Besucher zum Theater hinführt, indem sie Vorurteile abbaut, auf Gewinne hinweist, über Missverständnisse aufklärt und hilfreich mitzuwirken dabei, die Vieldeutigkeit und Mehrdeutigkeit des theatralen Vorgangs aufzuschließen.

Die Fachtagung „Das Popcornverbot“ will zu einer aktuellen Bestandsaufnahme der Theaterpädagogik an Theatern beitragen und auf neuere und vor allem szenische Verfahren und Modelle im theaterpädagogischen Angebot an Theatern hinweisen.

Livekonserve - Drehmoment - Filmtheater Film- und Theatersprachen als Fundus für ein junges Theater vom 29. Juni - 1. Juli 2007

Die Irritation suchend wird Theatrales filmisch und Filmisches als Theater umgesetzt. Gesucht wird das Spiel mit den Differenzen, das Eine übergangslos an das Andere geschnitten und Grenzüberschreitungen gewagt. Kollektive Sehgewohnheiten dienen als Basis für eine „neue“ Bühnensprache, die den Film als Alltagserfahrung, das Theater demgegenüber als künstliche Überhöhung eines Livemoments anerkennt.

Gesucht wird ein Theater, das „junge“ Wahrnehmungsformen als Teil derjenigen Welt begreift, die Theater immer wieder auf die Bühne bringen will.

Leitung: *Ulrike Hatzer*, Potsdam, Regisseurin und Theaterpädagogin, Mitglied der Jury für den Bundeswettbewerb „Theatertreffen der Jugend“ Berlin.

Musikalisches Inszenieren vom 9. - 11. Juli 2007

Im musikalischen Inszenieren, beim Gestalten von Auftritten von Sängern und Musikern, beim Konzipieren und Präsentieren von Liederabenden und von Musiktheater bestimmt zumeist chorisches Agieren das Büh-

nengeschehen. Dazu kommen situative Bindungen der Haltung zu Lied und Gesang, ironische Brechungen sowie ein wirkungssichere Sprache des Körpers. Ausgehend von einer Konzeption, einer Musikfolge und einem Handlungsfaden können so Situationen, Figuren und Geschichten, wird so ein attraktiver Theaterabend entstehen.

Leitung: *Kay Voges*, Krefeld, Regisseur.

Subjekt und Idee. Dramen der griechischen Klassik für das Theater in der Schule neu entdecken vom 12. - 14. Oktober

Spiegelte früher das Theater die Welt, so spiegelt heute die Welt das Theater. Szenisch-praktische Versuche über die Ideewelt des Theaters und der objektiven Welt anhand von Klassikern wie „Die Orestie und Die Troerinnen“, besonders geeignet für SpielleiterInnen, die unter dem Zwang des Neuen leiden.

Leitung: *Martin Horn*, Lippstadt, Schauspieler, Regisseur und Schauspiellehrer


Die Kunst der Vermittlung. Tanz- und Theaterpädagogik: neue Berufsfelder für Schauspieler, Schauspielerinnen, Tänzer und Tänzerinnen vom 12. - 14. Oktober 2007

Die Kunst des Theaters zu unterrichten, zu lehren, ist wahrhaftig eine Kunst, die der Vermittlung. Denn Pädagogik ist nicht nur Vorgang, trockene Materie und mühsames Geschäft, sondern ist auch Spiel und ästhetischer Vorgang. Die Unterrichtsstunde selbst wird als gestaltete und sorgfältig durchdachte Inszenierung zum künstlerischen Ereignis. Ganz praktisch und nachvollziehbar werden also erste konzeptionelle Herangehensweisen an einen Materialkomplex als auch an einen vorliegenden literarischen (Theater)Text vermittelt und erprobt, mit dem Ziel, einen Probenprozess zu überschauen und ein Theaterstück erfolgreich zur Aufführung zu bringen. Es geht dabei also um pädagogische Grundhaltungen, um methodische Schritte für Probenabläufe und künstlerische Erarbeitungsvorgänge, um Regiekonzeptionen, Text- und Strichfassungen und Besetzungsfragen. Attraktivere und konsequente szenische Lösungen sind sicher die Folge.

Angesprochen zur Teilnahme sind entsprechend Handelnde, die Hinweise suchen, ihre künstlerische Kompetenzen in Vermittlungsprozessen sinnvoll anzuwenden, sie für diese nutzbar zu machen und die eigene Faszination weiterzutragen. Eine vornehme Aufgabe.

Leitung: *Dr. Dorothea Hilliger*, Berlin, Professorin für die Didaktik des Darstellenden Spiels und der Theaterpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig; *Thomas Lang*, Wolfenbüttel.

INFORMATIONEN bekommen Sie HIER:

 Bundesakademie
für kulturelle Bildung
Wolfenbüttel

www.bundesakademie.de
thomas.lang@bundesakademie.de
05331.808-417 - Postfach 1140
38281 Wolfenbüttel

Inhalt

Impressum

Gesamteditorial

1985 – Korrespondenzen Heft 1 – „Verdamp lang her“ – Editorial eines Später-Dazugekommenen

Hans-Joachim Wiese

Wie es anfang

Editorial der Herausgeber zur Erstausgabe des Korrespondenzen – Heft 1

Gerd Koch / Florian Vaßen

Korrespondenzen Heft 1 – revisited: Autoren von damals über ihre Beiträge in Heft 1

Theaterpädagogik für Pädagogen

Lutz C. Gecks

Szenische Interpretation – ein langer Gang in die Institutionen

Ingo Scheller

„Beten wir, dass die Hölle uns nicht trennt.“

Axel Schnell

„Der Rest ist Fatzer.“

Martin Jürgens

Absage ans Lehrstück

Ralf Schnell

„Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat“

Florian Vaßen

A flash back from the past – „Korrespondenzen“, die Fuffzigste

Rainer Jordan, Clemens Otto und Bernd Rüpzig

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?

Rita Marx

Ein dressiertes Äffchen spricht – Versuch der Selbsthilfe durch Öffentlich-Machen

Sinah Marx

Korrespondenzen Heft 1 – visited: Autoren von heute über Themen in Heft 1

1985 – Korrespondenzen Heft 1 – Brechts Fatzer – die Münsteraner Gruppe – eine scharfe Replik – ein unabgebotener Auftrag

Hans-Joachim Wiese

Über die szenische Interpretation existenzieller Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“

Uta Oelke

Theaterpädagogik für Pädagogen

Dieter Linck

Tanzen hilft nicht immer! Tanz im Kontext ästhetischer Bildung

Annemarie Matzke

2 Erlebnisse eines Vaters und zweier Kleinkinder beim Theaterbesuch von ... 37
Gabi von Droste

Vermischtes

3 Inclusion and Diversity at the University of Wisconsin-Madison 41
Manon van de Water

5 Studiengang Theaterpädagogik im Iran 45
Andreas Poppe

Rolle vorwärts – Eine Auswertung selbst-reflexiver Aussagen 47
Irene Leser

9 „Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen.“ 49
Romi Domkowsky

10 Über die Schwierigkeit der Untersuchung des eigenen Gegenstands 53
Christian Gedschold

13 Kulturvermittlung am Theater 55
Uta Plate

15 Kein Bildnis machen 56
Tania Meyer

18 Vorwärts und nicht vergessen – Das Alter neu denken 58
Thomas Lang

19 Die reflektierte Theaterpersönlichkeit als Kulturlehrer 60
Hartwin Gromes

Hinweise für Autorinnen und Autoren 64

Berichte, Ankündigungen, Mitteilungen

27 Editorial – Bundesverband für Theaterpädagogik 65
Andreas Poppe

Rezensionen 77

Autorenverzeichnis und -adressen 82

Verbändeporträts

Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. (GfTP) 84

Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V. (GfTN) 84

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT) 84

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater (BAG Spiel & Theater) 85

Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS) 85

Heft 1 der Korrespondenzen (Nachdruck) 87

50 Ausgaben Korrespondenzen/Zeitschrift für Theaterpädagogik ...

Matthias Schilling, Geschäftsführer und Inhaber des Schibri-Verlages

... ein gewichtiger Grund, den Herausgebern zu gratulieren, zu danken und vor allem für die Zukunft die besten Wünsche für kreative Schübe, gute Ideen, ungebremste Schaffenskraft von Seiten des Schibri-Verlages zu übermitteln.

Für den Schibri-Verlag war es eine große Chance, die Zeitschrift für ein junges, innovatives und wachsendes Fachgebiet mit der Ausgabe des Hefes 32 in das Verlagsprogramm aufnehmen zu können.

Daraus entwickelt sich nicht nur eine wirklich konstruktive und erbauliche Zusammenarbeit, sondern die Auflage wurde im Laufe der Jahre fast verdoppelt, die Ausstattung in Bezug auf Papier und Druckqualität verbessert und die Leserschaft in größerem Maße mit einer aktuellen und ausgewogenen Vielfalt an Inhalten konfrontiert.

Ein großes Kompliment an die Herausgeber, Autoren und Redakteure, die in ehrenamtlicher, (also unentgeltlicher!) Tätigkeit unermüdlich für die kontinuierliche Erscheinungsweise der Hefte gesorgt haben.

Ein Dankeschön aber auch an alle Verbände, die mit ihrem Engagement die Herausgabe der Zeitschrift wirt-

schaftlich erst möglich machen. Den Lesern kann ich an dieser Stelle ebenfalls nur für die konstruktive Kritik, positiven Anregungen und das aktive Einbringen danken und den Wunsch äußern: Bleiben Sie uns gewogen! Bei Jubiläen ist es üblich, kleine Geschenke zu überbringen und an diese Tradition möchten wir auch von Seiten des Schibri-Verlages anknüpfen.

Als Zugabe zu der aktuellen Ausgabe haben wir die Ausgabe 1 noch einmal in das Heft mit aufgenommen. So können Sie sich einen Eindruck verschaffen, wie alles begonnen hat. Desweiteren werden Sie auf Seite 86 einen Coupon finden. Wenn Sie ihn bei Ihrer nächsten Buchbestellung an den Schibri-Verlag mit einsenden, erwartet Sie ein Überraschungspräsent zum Thema „Theaterpädagogik“.

Ich wünsche Ihnen viel Spaß bei der Lektüre der Jubiläumsausgabe.

Impressum

- Herausgeber: Prof. Dr. Ulrike Hentschel, UdK Berlin, e-mail: uhen@udk-berlin.de, Fax: 030-78717974,
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. 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. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Königsworther Platz 1, D-30167 Hannover, e-mail: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de, Fax: 0511-76219050
- In Kooperation mit Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. (Gerd Koch, Florian Vaßen)
Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (Andreas Poppe)
BAG Spiel + Theater e.V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Ute Handberg, Ulrike Hentschel)
Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS) (Dieter Linck: tina.dieter@gmx.de)
- Hefredaktion: Prof. Dr. Hans-Joachim Wiese, Andreas Poppe
Verlag: Schibri-Verlag, Milow 60, 17337 Uckerland
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
E-mail: Schibri-Verlag@t-online.de
- Grafische Gestaltung: Arite Nowak
Copyright: Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Preis: Heft 50 Euro 7,50 plus Porto
Jahresabonnement/2 issues a year: Euro 13,— plus postage/Porto
Abonnement über die Herausgeber

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-50672 Köln, Tel: 0221-9521093, Fax: 0221-9521095, Email: mail@butinfo.de; Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V., Simrockstr. 8, 30171 Hannover, Tel. 0511-4581799, Fax (0511) 4583105, e-mail: info@bag-online.de; Gerd Koch; Florian Vaßen; Schibri-Verlag.

Gesamteditorial

1985 – Korrespondenzen Heft 1 – „Verdamp lang her“ – Editorial eines Später-Dazugekommenen.

Hans-Joachim Wiese

1985 – Ereignisse:

- 11. März: Michail Gorbatschow wird Generalsekretär der KPdSU.
- 11. Juni: Im geteilten Berlin kommt es zum größten Agentenaustausch in der Nachkriegsära. 25 Westspione wechseln auf der Glienicker Brücke gegen 4 Ostagenten die Demarkationslinie.
- Heinrich Böll stirbt am 16. Juli 1985
- Bruce Springsteens „Born in the U.S.A.“ ist einer der beliebtesten Songs.
- Auf dem Nürburgring findet zum ersten Mal das Musikfestival Rock am Ring statt.
- 7. Juli: Boris Becker siegt als erster Deutscher und (mit 17 Jahren) jüngster Tennisspieler aller Zeiten beim Grand Slam-Turnier von Wimbledon.

Kurz nach dem Erscheinen von Heft 1 der Korrespondenzen

- führt Elton John mit seinem Song „Nikita“ vom 16.12.1985 bis zum 06.01.1986 die deutsche Hitparade an,
- stirbt am 23. Januar 1986 Joseph Beuys,
- wird am 26. April 1986 der Kernreaktor von Tschernobyl in die Luft fliegen.

Die 80er Jahre:

- In den 80er Jahren findet der endgültige Wechsel zur globalen Verallgemeinerung des Kapitalismus statt. In der Bundesrepublik beginnt die Kohl-Dynastie, in den USA die Reagan-Ära. Deutschlands Linke organisiert sich vielfach in der Bewegung der „Grünen“, und erste Anzeichen dafür, dass der Kalte Krieg mit einer umfassenden Niederlage des realsozialistischen Lagers enden wird, mehren sich: Gorbatschow, Perestroika, Glasnost, Solidarnosc in Polen, die sowjetische Niederlage in Afghanistan. Ende 1989 ist dieser Prozess abgeschlossen: Die Mauer fällt.

Erinnerungsbilder:

- Friedensdemonstrationen gegen den Nato-Doppel-Beschluss.



Gesamteditorial

- Heinrich Böll mit Klapstühlchen und Raucherbein unter den Demonstranten.
- Tschernobyl – die Kinder dürfen nicht auf den Spielplatz.
- Joseph Beuys schwingt mit BAP das Mikro: Sonne statt Reagan.
- Norbert Rademacher ist mein Kollege, baut das TPZ auf und reist um die Welt.
- Ich unterrichte Kunst und Deutsch am Gymnasium Georgianum in Lingen – im Kunstvorbereitungsraum darf noch geraucht werden.
- 1988 wird meine Tochter Nina geboren.
- Bernd Ruping wird stellvertretender Leiter des TPZ, zieht nach Lingen und wird mein Nachbar.

In dieser Situation werden die *Korrespondenzen* gegründet. Im Editorial des ersten Heftes stellt Florian Vaßen zwei Parameter vor, die den Namen begründen und das Programm der Fachzeitschrift wohl bis heute prägen:

Die Korrespondenz von Körper/Haltung mit Geist/Bewusstsein und die Korrespondenz als produktive Verflechtung vielfältiger theaterpädagogischer Ansätze und Strategien. Das so publizistisch initiierte Engagement grenzt sich ab: Gegen Objektivitätsdenken und Betroffenheits-Gerede. Das Zurückgehen auf die subjektive (auch asoziale) Haltung soll nicht verwechselt werden mit der Haltung von Versuchskaninchen, die nicht wissen, was mit ihnen geschieht – die gedankliche Objektivität soll ausgehend von subjektiven Haltungen jeweils neu in den theatralen Experimenten z.B. des Lehrstücks erarbeitet werden. Insofern spiegeln die erste Ausgabe der *Korrespondenzen* und das im Editorial dargestellte Konzept recht deutlich die Dekade, in die die Fachzeitschrift für Theaterpädagogik hineingeboren wird. Man will die demonstrative Ohnmacht z.B. der damaligen Friedendemonstrationen nicht hinnehmen und zieht aus dem Scheitern der Linken zumindest seit 1968 die Konsequenz, deren „Objektivismus“ als übergestülpte autoritäre Haltung eines „wissenschaftlichen Sozialismus“ praktisch zu kritisieren. Das fängt von unten an, das theaterpädagogische Experiment mit den Haltungen will keine vorab gewussten Lösungen einspielen – nein, sie sucht die Lösungen auf die drängenden Fragen der Gegenwart im Hier und Jetzt der spielenden Leiber und bei jedermann: „Wir sind an jeder Art von Kontakt oder Mitarbeit interessiert.“² Wenn man so will, ist dies ein trotziger Aufbruch – jetzt erst recht und in mühseliger, ergebnisoffener Kleinarbeit höre ich da heraus. Aber auch, dass diese Arbeit Genuss sein kann, dass sie ästhetische Qualität bereitstellt, dass in der asozialen Haltung der Kunst ein Erkenntnismoment bereitliegt.

Dieses Anliegen wurde vor über 20 Jahren formuliert – seit dem sind 50 Ausgaben der *Korrespondenzen* erschienen. Ein Anlass, Rückblick zu halten und das erste Heft noch einmal zu lesen. *Korrespondenzen* „revisited“ – das heißt heutiger Rückblick der Autoren des ersten Heftes auf ihre damaligen Beiträge, aber auch Blick heutiger Autoren auf Texte, die sie damals nicht kennen gelernt haben, nicht kennen konnten. Aus der zeitlichen Spannung soll deutlich werden, wie sich das junge Fach Theaterpädagogik in der Gegenwart aufstellt – die Differenz könnte ein Licht auf das gegenwärtige Selbstverständnis des Faches werfen und in ungewohnter Sicht befragbar werden lassen.

Die 1985 in der ersten Ausgabe der *Korrespondenzen* zu beobachtende Gegenwärtigkeit des „Lehrstückes“ als Instrument sozialer Analyse und Aufklärung im weitesten Sinne ist mit Beginn des 21. Jahrhunderts in den Alltag theaterpädagogischer Arbeit eingeflossen – wobei sein ursprünglich sozialistisch-emanzipatorischer Gestus in den praxisorientierten Konzepten kaum noch zu spüren ist: Theatrale Organisationsentwicklung in Unternehmen, aber auch Including-Strategies in sozialen Brennpunkten benutzen Elemente des Lehrstückes – nahezu unkenntlich im Gemenge der Methodenvielfalt. Ralf Schnell schreibt in seinem Brief an Florian Vaßen über die Entleerung von Erfahrungspotentialen, wie sie mit jeder Didaktisierung verknüpft sei. Vielleicht liegt in dieser Wahrnehmung, die nur in der zeitlichen Differenz stattfinden kann, ein neuer Erfahrungswert – eine Möglichkeit der Reflexion theaterpädagogischer Ideen und Praktiken, die 2007 ansteht und mit der gleichzeitigen Herausgabe von Heft 1 und Heft 50 auf den Weg gebracht werden kann.

Anmerkungen

1 BAP – 1981

2 Florian Vaßen: Editorial. In: *Korrespondenzen Heft 1, 1985/86, S. 1*

Thema des kommenden Heftes 51:

„Theater in der Schule“,

**Redaktionsschluss für Heft 51 ist der
15. August 2007.**

Beiträge bitte an Red.-Adresse:

Dieter Linck (tina.dieter@gmx.de)

Editorial der Herausgeber zur Erstausgabe der Korrespondenzen – Heft 1

Entwicklung und Veränderung – von den Korrespondenzen bis zur Zeitschrift für Theaterpädagogik

Florian Vaßen, Gerd Koch
Herausgeber und Redakteure der ‚ersten Stunde‘

Die Anfänge

Im Winter 1985/86 erschien das erste Heft der *Korrespondenzen: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...* Vorausgegangen war 1984 der Sammelband *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, die erste Buchpublikation über die Lehrstück-Praxis, herausgegeben von Gerd Koch, Reiner Steinweg und Florian Vaßen. Dieses Buch wurde während mehrerer AutorInnen-Treffen als ein gemeinsames Produkt, an dem viele aus verschiedenen Blickwinkeln und Arbeitsansätzen beteiligt waren, erstellt: Es war sozusagen eine Selbst-Bildungsmaßnahme für die Beteiligten, wie auch die etwa 20 Seiten Auszüge aus der Diskussion der Autoren belegen.

Begonnen aber hatte bekanntlich alles mit Reiner Steinwegs Forschung zu Brechts Lehrstücken, eine Forschung, die die gängige Position, die Lehrstücke seien vulgärmarxistische Vorformen des epischen Theaters, als ideologische Konstruktion offenbarte. Schon 1971 war in dem „Alternative“-Heft 78/79 *Materialistische Literaturtheorie III. Große und Kleine Pädagogik. Brechts Modell der Lehrstücke* die Diskussion öffentlich geworden, fortgesetzt mit Steinwegs Dissertation *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung* (1972). 1973 folgten Heft 91 und 1976 Heft 107 der „Alternative“, in dem es vor allem um Benno Bessons Lehrstück-Arbeit mit den Arbeitern vom Stahlwerk Terni in Italien ging, die auch 1978 das zentrale Thema auf dem Lehrstück-Kolloquium in der Akademie der Künste Berlin war. Es folgten im April 1979 die erste Lehrstück-Spielwoche in Ovelgoenne und bis 1983 fünf weitere. 1980 wurde die Gesellschaft für Theaterpädagogik und im November 1984 ihr ‚Ableger‘, die Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen, gegründet, für die Gerd Koch und Florian Vaßen die *Korrespondenzen: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...* herausgaben. Ganz ohne Zweifel war damals – wie der Untertitel der Zeitschrift zeigt – in den *Korrespondenzen* der Lehr-

stück-Aspekt im Kontext von Theater und Pädagogik bestimmend.

Paradoxe Weise änderte sich jedoch 1994 mit dem Dreifachheft gerade zum Lehrstück (H. 19/20/21) der Untertitel zu *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, entsprechend einem neuen, erheblich weiter gefassten Begriff von Theaterpädagogik, der sich inzwischen in der Zeitschrift – aber auch im theaterpädagogischen Feld insgesamt – entwickelt hatte.

Korrespondenzen, der Titel der Zeitschrift, ist in intensiver Diskussion entstanden, stammt aber letztlich wohl von Gerd Koch und hat durchaus programmatischen Charakter, wie es im Editorial des ersten Heftes formuliert wird: Es ging uns zum einen um „Beziehungen von Körper, Sprache und Denken“, um „Verbindungen“ von „Lehrstück, Theater und Pädagogik“, um „Verflechtungen von Lehrstück, szenischem Spiel und Rollenspiel“, wie Florian Vaßen im ersten Editorial schrieb, (so dass beim Schnell-Lesen des Zeitschriftenuntertitels ein neues Kompositum zu hören war, das die Absicht der publizistischen Unternehmung gut wiedergab: Lehrstücktheaterpädagogik); und zum anderen ging es um „Kommunikation“ und um ein „Diskussionsforum“ der Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik und aller interessier-



Gerd Koch damals



Florian Vaßen 1984



Bernd Ruping 1982

Editorial der Herausgeber zur Erstausgabe der Korrespondenzen – Heft 1

ten TheaterpädagogInnen sowie schließlich um die Erweiterung und Fortsetzung des schon erwähnten Buchs *Assoziales Theaters*. Zugleich kamen wir den vermuteten Lesegewohnheiten von Spiel- und TheaterpädagogInnen entgegen: lieber nicht so umfangreiches Lesefutter, mehr Aktualität ...

Gedruckt wurde die Zeitschrift anfangs in der alternativ linken Druckerei Offizin in Hannover, die zu jener Zeit als ein typisches autonomes Projekt Druckaufträge aus der linken Szene bis zu den Anarchisten und aus dem Bereich der Gewerkschaften erhielt. Die Herstellung des ersten Heftes und der folgenden lief so ab: Lutz Carsten Gecks und Florian Vaßen erhielten von den Autoren die mit Schreibmaschine geschriebenen Beiträge für das jeweilige Heft und brachten sie zur Druckerei. Dort wurden mit Lichtsatz, einem fototechnischen Verfahren, Vorläufer des Computersatzes, noch richtige Druckfahnen, also ein Endlospapier, hergestellt, nachdem zuvor die Breite der Spalten, die Schriftart und Größe, die Überschriften etc. festgelegt worden waren.

Wir haben übrigens ganz bewusst das große Format DIN-A-4 gewählt, weil wir so dem großen künstlerischen Format Theater/Schaubühne näher zu stehen meinten. Außerdem haben wir umrahmte Kästen als ein graphisch-stilistisches Mittel eingeführt, um kleine Informationen, Fundsachen oder Hinweise in die Spalten zu rücken. So belebten wir die ‚Bleiwüste‘, denn das Einbringen von Fotos war damals nicht ganz einfach und deren Druckqualität – bei oft nicht sehr guten Vorlagen – nicht immer gewährleistet.

Da wir das Layout aus Kostengründen selbst machen mussten, haben wir die Druckfahnen von Offizin wieder abgeholt und jede einzelne Seite mit der Schere ausgeschnitten, sie auf Millimeterpapier geklebt sowie Fotos und Abbildungen hinzugefügt. Was irgendwie schief aufgeklebt war, wurde also später auch schief gedruckt. So haben wir die 16 Seiten von Heft 1 – und auch die folgenden Hefte – zu Hause auf dem Fußboden hergestellt. Dieses 1. Heft befindet sich im 50. Heft, das Sie, liebe Leserin/lieber Leser, gerade vor Augen haben. Die fertigen Seiten wurden dann zusammen mit einem Foto oder einer Zeichnung für den Umschlag wieder zur Druckerei gebracht; der Karton des Umschlags (Farbe, Dicke, Papierart) und die Papierart der Seiten wurde ausgewählt und das Ganze dann gedruckt, zuerst in einer Auflage von etwa 200 Exemplaren. Die aktuelle Auflagenhöhe hat sich gegenüber den Anfängen übrigens mehr als versechsfacht.

Trotz der Dominanz des Brechtschen Lehrstück-Denkens gab es schon am Anfang eine Vielzahl von

Themenschwerpunkten: etwa H. 2 *Boal und Spiel-leiter*, H.3/4 *Arbeitsfelder der Theaterpädagogik*, H. 5 *Prozesse – Produktionen*, H. 6 *Musik & Theater*, H. 7/8 *Lachtheater*, H. 9/10 *Theaterprodukte*, aber natürlich auch immer wieder Brecht. Die Idee und Praxis, Themen-Schwerpunkte zu setzen, wurde bis heute beibehalten.

Die Entwicklung

Die Zeitschrift erschien in dem von Florian Vaßen unter seinem Namen gegründeten Verlag und wurde anfangs von ihm und Gerd Koch sowie wechselnd von Lutz Carsten Gecks, Axel Schnell, J. Robert Rolf, Alke Bauer und Volker Brandes herausgegeben. 1994 mit Heft 19/20/21 kam Bernd Ruping als Herausgeber für den Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) hinzu, 2000 ab Heft 37 Ulrike Hentschel und ab 2001 mit Heft 38 die Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (BAG Spiel & Theater); und nun, mit Heft 50, können wir mit dem Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS) den vierten Verband der Theaterpädagogik in dem ‚Konzert‘ der kooperierenden Verbände begrüßen.

Der Umfang der *Korrespondenzen* stieg schnell auf 24 Seiten, es gab viele Doppelhefte und bald lag der Durchschnittsumfang bei 64 bis 76 Seiten. Wichtige Pointierungen bildeten die umfangreiche Lehrstückbibliographie in Heft 19/20/21, das Sach-, Personen- und Institutionen-Register der ersten 25 Hefte in Heft 27 sowie das von Gerd Bräuer in Atlanta konzipierte Heft 35/36 über „Body and Language. Aspects of Intercultural Learning“ in englischer Sprache. Es gibt auch ein Kuriosum: Heft 16 fehlt, es hat nie existiert, da bei dem Doppelheft 17/18 falsch gezählt und so eine Zahl übersprungen wurde.

1991, ab Heft 9/10, wechselten die Druckereien (Uni Druck Hannover, Bielefelder Druckerei, LitVerlag Münster) und das Layout der Zeitschrift. 1994 (H. 19/20/21) schuf Günter Cürten – vom BuT hilfreich vermittelt – ein neues, moderneres Layout. Vier Jahre später mit Heft 32 erschienen die *Korrespondenzen* schließlich im Schibri-Verlag. Seitdem arbeiten wir sehr gut mit Matthias Schilling, dem Verleger, und der dortigen Layouterin, Arite Nowak, zusammen.

Wenn man sich die Gastherausgeber und verantwortlichen Redakteure ansieht, erhält man ein interessantes Bild der Theaterpädagogik in Deutschland: von Jürgen Belgrad, Hans Bollmann, Gerd Bräuer, Raimund Finke, Peter Galka bis zu Didi Gipsier, Hedwig Golpon, Hein Haun, Dorothea Hilliger-Ache (mehrmals) und noch einigen anderen mehr.

Seit Heft 33 (1999) gibt es die ausländischen KorrespondentInnen Gerd Bräuer (damals Atlanta), Ingrid Dormien Koudela (São Paulo), Gerhard Fischer (Sydney), John Rouse (San Diego), Marc Silberman (Madison), Michael Wrentschur (Graz), die durch ihre vielfältigen Kontakte und unterschiedlichen Perspektiven zur Internationalisierung der Diskussion beitragen.

Mit Heft 47 hat sich der Titel erneut verändert – geringfügig, aber doch entscheidend! Der Untertitel wurde zum – Inhalt und Absicht deutlich zeigenden – Haupttitel, und der jetzige Untertitel wahr sozusagen die Tradition: Die Zeitschrift heißt nun *Zeitschrift für Theaterpädagogik* und führt nur noch im Untertitel den Begriff *Korrespondenzen*, und sie ist auch wirklich die einzige wissenschaftliche deutschsprachige Zeitschrift für Theaterpädagogik.

Die aktuelle Situation

Der hier vorliegenden Nr. 50 – und das ist wahrlich ein Grund zum Feiern – liegt ein Faksimile-Nachdruck des 1. Heftes bei, so dass man als LeserIn ganz sinnlich über eine Zeit-, Themen- und AutorInnen-Brücke gehen kann. Diese Beilage wurde freundlicher Weise vom Schibri-Verlag kostenlos produziert. Dankeschön!

Der Heftumfang hat sich im Laufe der Jahre deutlich erweitert. War es in den Anfängen nicht immer leicht, Autorinnen und Autoren sowie Beiträge zu finden, tritt nun fast bei jeder Heft-Produktion das entgegengesetzte ‚Problem‘ auf: Wir haben zu viele Texte! Da die meisten gut sind, fällt es schwer, sie ins nächste Heft zu ‚verschieben‘. Doch zweifelsohne ist es ein erfreuliches Zeichen: In der Theaterpädagogik arbeiten mittlerweile sehr selbstbewusste Personen, die auch darüber, was sie tun und denken, was sie erfahren und planen, kompetent und systematisch kommunizieren wollen. Das war nicht immer so! Mit Theater arbeiten und darüber schreiben, fiel früher oft auseinander. Heute stellen wir dagegen fest, dass AutorInnen aus der sog. Praxis sich zur Systematik/Theorie der Theaterpädagogik äußern und AutorInnen aus sog. Theorie/Wissenschaft sich ihrerseits den Praxisfragen stellen.

Die letzten zehn Hefte zeigen eine beachtliche Vielfalt und Lebendigkeit: Da geht es um „Körper-Theorie-Körper-Praxis“ (H. 40) und das „Theater der Sprache“ (H. 41), um „Didaktische Haltungen“ (H. 42), „Berichte aus der Vielfalt der Theaterpädagogik“ (H. 43) und den „urbanen Raum“ (H. 44), um die „kommunikative Kunst“ (H. 45), „Ganztagschulen“ und „Schlüsselkompetenzen“ (H. 46) und „Aktionen, Begegnungen, Reflexionen“ (H.

47), um „Theater und Sport“ sowie „Wirkungsforschung“ und schließlich die „Theaterpädagogik in Europa“ (H. 49).

Die *Zeitschrift für Theaterpädagogik* steht für die ‚Archäologie‘, die aktuelle Situation und – hoffentlich – auch für die Perspektive der Theaterpädagogik; sie zeigt die Veränderungen und Erweiterungen, die Brüche und Probleme, aber auch eine gewisse Selbstfindung und Etablierung.

Die ganze Spannweite, die produktiven Seiten und die ‚Gefährdungen‘ der Theaterpädagogik, werden beispielhaft deutlich in den aktuellen Selbstkommentaren der Autoren zu ihren alten Texten in Heft 1. Da findet man große Begeisterung über die kreative Arbeit der Theaterpädagogen heute an den Schulen und über die eminent wichtige Entwicklung von ästhetischen Kompetenzen der SchülerInnen (L. C. Gecks); da warnt zugleich eine Stimme vor der Didaktisierung und Funktionalisierung der Theaterpädagogik (R. Schnell) und eine andere weist beharrlich auf das Irritierende, Verstörende des theatralen Prozesses hin, ja betont die Revolte, das Böse in Brechts Theater-Konzeption (A. Schnell); durchaus im Sinne von Kontinuität werden die „Theatralität der Ausnahme“ gegen den alltäglichen Ausnahmezustand und die „Erfahrungsproduktion qua ästhetischem Material“ als Möglichkeiten damals wie heute benannt (F. Vaßen) und ein fragender, zweifelnder und doch selbstbewusster Blick zurück auf damaliges Verhalten (R. Marx) steht neben Abwehr, Distanz und Selbstironie, die sich gleichwohl in der offenen Form des Dialogs präsentiert (R. Jordan und C. Otto); die andauernde Begeisterung über Brechts „Fatzer“ wird begleitet von bitteren Anmerkungen und einem düsteren Blick in die Zukunft (M. Jürgens). So stehen die verschiedenen Positionen gegeneinander und repräsentieren die Vielfalt damaliger und heutiger Haltungen – und das ist auch gut so –, zumal sie sich im ‚Knotenpunkt‘ des Experiments, in der Brechung, der Infragestellung und der Ausnahmesituation treffen, die Erfahrung immer noch möglich machen – auch im medial bestimmten Alltag der kapitalistischen Gesellschaft.

Theaterpädagogik/Darstellendes Spiel ist heute ein Fach an Schule und Hochschule, ein Bereich in der Erwachsenenbildung, der Sozialpädagogik, in Weiter- und Fortbildung, ein Schwerpunkt in Pädagogik und Kultur. Die meisten Theater haben erkannt, dass ohne Kunst-Vermittlung die Kunst isoliert bleibt, und es wird immer deutlicher, dass Theaterpädagogik kein ‚Anhängsel‘ ist, das additiv und funktional hinzugefügt wird, sondern dass sie Teil des kollektiven Theater-Prozesses in Rezeption und Produktion ist.

Editorial der Herausgeber zur Erstausgabe der Korrespondenzen – Heft 1

Die Perspektive

Wie sollte es mit der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* aus Sicht von uns Redakteuren ‚der ersten Stunde‘ weitergehen? Dazu einige Gedankensplitter:

Bitte weiterhin Beiträge senden – auch wenn sie nicht immer gleich im nächsten Heft erscheinen. Leider werden wir auch in Zukunft keine Honorare zahlen können.

Bitte kritische Beiträge zu erschienenen Artikeln verfassen, also: Korrespondenzen beginnen.

In Redaktionskonferenzen taucht immer mal wieder der Wunsch auf, doch Reportagen aus der ‚Szene‘ zu drucken. Nur, wir haben leider kein Netz von ReporterInnen. Auch wird gewünscht, öfter Beiträge, etwa unter dem Arbeitstitel „So arbeite ich, und so denke ich darüber nach“, den wir schon mal als Rubrik versucht hatten, zu veröffentlichen. Gerne! Doch: solches Arbeiten verlangt – für nebenberufliche RedakteurInnen, die wir sind – sehr viel mehr Zeit als uns zur Verfügung steht; gern würden wir da die Redaktion um eine/n Verantwortliche/n erweitern!

Fotos, Bilder! Unsere langjährige Erfahrung hat uns gezeigt, dass hierzu in der Theaterpädagogik noch manches zu tun ist. Es fehlen uns häufig Fotos oder Zeichnungen zu den Beiträgen, die das Theater-

Pädagogische ‚rüberbringen‘. Vielleicht liegen wir mit unserer Vermutung nicht ganz falsch, dass die optisch-dokumentarische Begleitung von theaterpädagogischer Arbeit noch in den Kinderschuhen steckt ...

Ein häufigeres Erscheinen der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* wird von manchen gewünscht. Davon musste bisher aus wirtschaftlichen und personellen Gründen abgesehen werden: Uns erscheint die Sicherung der Regelmäßigkeit und der Beständigkeit vordringlich. Aber vielleicht schaffen wir es (Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren, Redakteurinnen und Redakteure, VerlagsmitarbeiterInnen und -mitarbeiter) in den nächsten 20 Jahren, im Rahmen der nächsten 50 Heft-Nummern!

Gast-Redakteure und Gast-Herausgeber sind weiterhin durchaus erwünscht, auch damit neue Schwerpunkte und Perspektiven sichtbar werden.

Es wird in einem der nächsten Hefte und parallel dazu elektronisch wieder ein Sach-, Personen- und Institutionen-Register geben und die Selbstpräsentation auf einer Website wird in Angriff genommen. Die Vernetzung der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* mit den Verbänden, Institutionen, Universitäten, Theatern wird sich weiter intensivieren.

Ein großer Dank an alle, die die *Zeitschrift für Theaterpädagogik* – jede auf ihre und jeder auf seine Weise – unterstützt haben und heute mittragen!

Wir werden weiter an der Qualität der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* arbeiten, damit sie auch in Zukunft eine „andere Zeitung“ bleibt! In diesem Sinne enden wir in alter Tradition auch im 50. Heft mit einem Brecht-Zitat:

„Bertolt Brecht: *Herr Keuner und die Zeitungen*

Herr Keuner begegnete Herrn Wirt, dem Kämpfer gegen die Zeitungen. ‚Ich bin ein großer Gegner der Zeitungen‘, sagte Herr Wirt. ‚ich will keine Zeitungen.‘ Herr Keuner sagte: ‚Ich bin ein größerer Gegner der Zeitungen: ich will andere Zeitungen.‘“



Band I • Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit • H.-J. Wiese/M. Günther/B. Ruping
• ISBN 3-937895-10-8, 320 Seiten, 2006, 15,- €



Der Band setzt sich in vielfältiger Form mit den Arbeitsweisen, Widerständen und Überraschungen auseinander, die theatrale Lernprozesse für Spielleitung und Gruppe bereit halten. Die Autoren befassen sich mit den Begriffen des Lernens und den – auch in der Theaterpädagogik – verbreiteten Bildungsvorstellungen. Sie beschreiben Kernbegriffe theatraler Lernprozesse (Experiment, Stillstand, Mimesis, Aleatorik, kommunikatives Vakuum, Gegenwarts-

identität) sowie deren Umsetzungen in der theaterpädagogischen Praxis in der Schule und ergeben einen Überblick über die (subjekt-)philosophischen Grundlagen ihrer Arbeit. Das Buch bietet Lehrern, Spielleitern und Theaterpädagogen vielfältige Anregungen, um sich mit den eigenen Vorstellungen über Lehr- und Lernziele, ihrer Perspektive auf die Lerngruppe und ihre interaktiven und kommunikativen Prozesse auseinander zu setzen.



Band II • Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung • H.-J. Wiese

• ISBN 3-937895-15-9, 320 Seiten, 2005, 15,- €



Selbstverwirklichung als Erfahrungsverlust • Das bürgerliche Subjekt – die politische Ökonomie der Erfahrungsarmut • Erfahrung als zentrale Kategorie der Philosophie Walter Benjamins • Phänomenologie der Erfahrung • Die Erfahrung als Ausnahme im Lebensalltag, in der Kunst und in der Pädagogik



Band III • Der Regenbogen der Wünsche • Augusto Boal • Hg. von J. Weintz/B. Ruping

• ISBN 3-937895-18-3, 200 Seiten, 2006, 20,- €



Nach mehr als 30-jähriger Praxis des ‚Theaters der Unterdrückten‘, das in zahlreichen Ländern erprobt wurde, gilt sein Begründer Augusto Boal heute als der international bedeutendste Theaterpädagoge unserer Zeit. Sein grundsätzliches Theaterverständnis, seine frühen Methoden des „Statuen-“, „Zeitungs-“, „Forum-“ und „Unsichtbaren Theaters“ sowie die neueren Techniken, die in diesem Buch vorgestellt werden, haben immer noch einen nachhaltigen Einfluss auf die europäische Theaterpädagogik.

Korrespondenzen Heft 1 – revisited: Autoren von damals über ihre Beiträge in Heft 1

Theaterpädagogik für Pädagogen

Lutz C. Gecks

Teil I

Donnerwetter! – dachte ich, als Florian Vaßen mir meinen Text aus der ersten Ausgabe der „Korrespondenzen“ vor 20 Jahren zusandte, das ist ja nicht gerade ein anspruchloser Titel. Auf den ersten Blick erweckt er ja Erwartungen an etwas völlig Neues und recht Allumfassendes, so als seien Lehrer und theatrale Arbeitsformen in getrennten Sphären voneinander geschieden. Und müssten nun – nicht zuletzt durch den Verfasser – endlich zusammengeführt werden.

Beim zweiten Blick nahm sich die ganze Angelegenheit dann schon bescheidener aus: Es ging um eine Methode aus der Theaterpädagogik, die wir als Studenten bei Ingo Scheller erlernt hatten – das pädagogische Rollenspiel –, die ich aufgrund ihrer selbst-reflexiven Anteile in einigen Seminaren mit Junglehrern angewandt hatte, um so deren Leidenserfahrungen aufzuspüren. Darauf aufbauend hatte ich die Institution Studienseminar kritisch reflektiert und daraus eine Dissertation gemacht.

Und spätestens hier tauchen Erinnerungen auf: An unsere durch Florian und Gerd Koch geschulte Brechtsche Lehrstückpraxis an der Uni, auf Wochen(!)seminaren in Thomasburg, Frille und anderswo. An unser Gefühl, durch Theaterspielen Freiheit zu erleben und mindestens Hannover, wenn nicht die Welt verändern zu können. An heftige Debatten um die richtige Auslegung der Brechttexte und die angemessenen Gefühle im Kampf der Geschlechter. Erinnerungen aber auch an den Übergang vom Studium ins Referendariat, danach die Arbeitssuche als Lehrer in Zeiten der strukturellen Lehrerarbeitslosigkeit. Erinnerungen an die ABM-Stellen in der Arbeitsstelle „Theaterpädagogik“ an der Uni Hannover – nicht nur, dass die Theaterpädagogik uns damals im besten Sinne begleitet hat, sondern auch, dass sie uns Unterschlupf und (Selbst-)Wertschätzung geboten hat in den Zeiten, als kaum einer von uns Lehrer werden konnte. Und dann fallen Szenen ein, in denen wir die – selbstverständlich linke – Druckerei besuchten, um uns schlau zu machen über

die Layout-Arbeit an dem ersten Heft der „Korrespondenzen“, selbstverständlich mit Schere, Millimeterpapier und Klebstoff.

Teil II

Was bleibt? Heute leite ich die gymnasiale Oberstufe an der – in aller Bescheidenheit – größten und freundlichsten IGS in Hannover.

Szenisches Spiel im Deutsch- und Geschichtsunterricht? Selbstverständlich. Ingo Scheller lässt grüßen und gehört mittlerweile zum Standard in einem aufgeschlossenen Kollegium. Das hat deutliche Vorteile für den Unterrichtsalltag und lediglich den kleinen Nachteil, dass ich nicht mehr der reform-freudige Exot bin, als der ich mich vor 20 Jahren wähnte.

Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach? Damals wurde dieses eher unter Kapitalismusverdacht gestellt mit seinem Zwang, etwas Abgeschlossenes produzieren zu müssen. Heute staune ich oft nur noch, wenn ich diese kompetent ausgebildeten KollegInnen sehe, die mit unseren SchülerInnen ästhetisch anspruchsvolle und rasante Produktionen hinlegen, bei denen man nur noch klatschen kann. Und wenn man diese Schüler in Mimik, Gestik, Stimme, Ausdruck und Selbstbewusstsein wachsen sieht, dann kann man doch zufrieden sein. Zufrieden darüber, dass die Institutionen und Verbände des Darstellendes Spiels es geschafft haben, eine Fachausbildung in der Lehrerbildung zu initiieren; das Fach Darstellendes Spiel (DS) überhaupt an niedersächsischen Schulen neben Musik und Kunst zu installieren und so den Bereich Ästhetik deutlich zu bereichern. Zufrieden über die hohe Attraktivität, die das Fach DS bei den Schülern hat.

Es bleibt aber auch die Unzufriedenheit, dass es gegenüber dem Ministerium nicht gelungen ist, DS als Prüfungsfach (neben Kunst und Musik) im Abitur zu verankern. Und als niedersächsischer Trep-penwitz: Musing-künstlerisch begabten Schülern, die in der Oberstufe das Kunstprofil wählen wollen, ist es nicht gestattet, das Fach DS zu belegen! Man

Szenische Interpretation – ein langer Gang in die Institutionen

munkelt, hier haben konkurrierende Fachverbandsvertreter ihre Hand im Spiel gehabt, als es darum ging, die neue Oberstufenverordnung in der Anhörungsphase des MK auf den Weg zu bringen. Da haben auch unsere Proteste der Sek. II-Leitungen nichts genützt!

Also, was bleibt? Vielleicht eine Erinnerung an Brechts Lehrstückfragment:

*der denkende liebt
die welt wie sie wird.*

Erzählen, was ich nicht weiß

- Reiner Steinweg/Gerd Koch
- ISBN 3-937895-14-0, 230 Seiten, 2005, 15,- €

Erzählen, was ich nicht weiß wird den Wert des mündlichen Erzählens, die Feststellung: Erzählen (k)eine Kunst – auch in Traditionsbezug dokumentieren. Spontanes Erfinden von Geschichten in Gruppen, Erzählen im Kontext von Methoden der Konfliktbehandlung, ErzählCafés und ErzähltheaterCafés bilden inhaltliche Schwerpunkte des Buches. Es geht um das Entdecken der eigenen inneren reichen Bilderwelt, um Fantasiereisen zur Angstbewältigung beim Erzählen. So werden Therapieprotokoll, Projekt, Geschichtenkurs Hilfsmittel der Praxis und der Selbsterkundung aufgegriffen.



Szenische Interpretation – ein langer Gang in die Institutionen

Ingo Scheller

Ich würde gerne wissen, wer mir das Statement zur szenischen Interpretation, das ich da im ersten Heft der KORRESPONDENZEN abgegeben habe, abgeluchst hat. Viel Lust am Schreiben und Argumentieren kann man dem Text beim besten Willen nicht nachsagen. Dabei war das, was da in dürren Thesen proklamiert wurde, Ergebnis eines spannenden szenischen Forschungs- und Lernprozesses, den ich mit Studierenden und Lehrer/innen, später auch mit Schüler/innen durchgemacht hatte und der auch in der Folgezeit im Zentrum meiner Ausbildungs-, Fortbildungs- und Supervisionstätigkeit stand.

Den Anfang machte, angestoßen durch die Buback-Affäre, die Arbeit mit Brechts Lehrstücken mit Studierenden der Universität Oldenburg, aber auch in Workshops mit den Leuten, die später die KORRESPONDENZEN herausgegeben haben.¹ Dann habe ich mit Lehrer/innen und Studierenden versucht, Szenen aus Büchners „Woyzeck“ nach dem Lehrstück-Spielverfahren zu untersuchen. Vor allem an der „Rasierszene“ haben wir die Haltungen des schwadronierenden adeligen Hauptmanns und des arbeitenden Woyzeck in immer neuen Varianten erprobt. Wir diskutierten szenisch, welche Haltungen dieser Figuren im Spiel sichtbar wurden, aber auch was wir selbst im Spiel von uns zeigten und uns bewusst machen konnten. Als Literaturdidaktiker ging es mir darum, die Erkenntnisse und Verfahren, die wir an und mit den Lehrstücken entwickelt hatten, für eine erfahrungsbezogene Interpretation von Dramentexten in Hochschule und Schule fruchtbar zu machen. Und ich wollte die szenische Arbeitsweise

aus der Nische kleiner privilegierter Gruppen herausholen und in einen Deutschunterricht einbringen, der allen Schülern und Schülerinnen neue Zugänge zur Literatur eröffnen sollte.

In der Folge experimentierten wir zunächst weiter an einzelnen Dramenszenen, gingen dann aber zur Interpretation ganzer Texte über, weil es uns nicht nur um die Untersuchung von Haltungen und Verhaltensweisen ging, die einzelne Figuren und wir in bestimmten Situationen zeigten, sondern weil wir diese in sozialhistorischen Kontexten, in soziokulturell bestimmten Lebens- und Handlungszusammenhängen, in den Biografien und lebensgeschichtlich einverlebten Habitusformen und Haltungen fundieren wollten. Bei der Einfühlung und beim Handeln in den vom Text vorgegebenen Rollen und Szenen sollten die Beteiligten Dramentexte, die ja für die Darstellung auf der Bühne geschrieben wurden, in Szene setzen und dabei eigene Erlebnisse, Empfindungen, körperliche und sprachliche Haltungs- und Handlungsanteile aktivieren, zur Darstellung bringen und sich bewusst machen. Dabei erschien uns das, was bei einer produktorientierten Theaterpädagogik ein Defizit sein kann, nämlich die fehlenden schauspielerischen Fähigkeiten der Teilnehmer/innen, als Vorteil: So brachten „ungeschickte“ Aneignungen und Verhaltensweisen, wenn sie denn als Teil der Rolle akzeptiert und ernst genommen wurden, immer neue Verhaltensvarianten und Deutungen ins Spiel. Wir konzentrierten unsere ganze Aufmerksamkeit auf Verfahren, die die Spieler/innen so in Rollen und Szenen verwickelten, dass sie im punktuellen Spiel das Verhaltensrepertoire

Szenische Interpretation – ein langer Gang in die Institutionen

aktivieren konnten, dass sie auch in analogen Alltags-situationen zeigten bzw. zeigen würden. Hier lag der eigentliche Grund dafür, dass ich bei der szenischen Interpretation (wie beim Lehrstückspiel auch) einen besonderen Akzent auf die Entwicklung und Erprobung von Einfühlungsverfahren gelegt habe, die allen, auch ängstlichen und ungetübten Schülern und Schülerinnen, Schritt für Schritt einen Zugang zu möglichst vielen Rollen ermöglichen konnten. Und da ich beobachtet hatte, dass Laien in ihren Rollen am besten „authentische“ Gesten und Haltungen entwickeln können, wenn sie ihr Verhalten auch innerlich motivieren, habe ich Wert darauf gelegt, dass sie innere und äußere Haltungen ihrer Figuren immer wieder spontan aufeinander bezogen. Einfühlungsverfahren (Rollenmonologe, Einfühlungs- und Erlebnisgespräche, Hilfs-Ich, Gedanken-Stopps) regten die Spieler nicht nur an, spontan immer wieder einen Zusammenhang zwischen äußeren und inneren Handlungen herzustellen. Sie differenzierten und intensivierten auch die Textinterpretation, weil dabei ständig Subtexte zur Sprache gebracht wurden.

Darüber hinaus war es notwendig, szenischen Reflexionsverfahren zu entwickeln, mit denen das Spiel verfremdet, mit ästhetischen Mitteln diskutiert und damit der begrifflichen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden konnte. Einfühlungsprozesse setzten aber Spielleiter/innen voraus, die als Gesprächspartner bzw. Hilfs-Ichs den Spieler/innen halfen, Widerstände aufzugeben, sich in Rollen und Szenen einzusprechen und spontan unter Rückgriff auf eigene Erlebnisse, Fantasien und Emotionen die innere Welt der Figuren zu entwerfen. Darüber hinaus mussten sie durch eine klare und umsichtige Organisation der szenischen Arbeit und die Gewährleistung des Rollenschutzes die Sicherheit geben, dass sie das, was die Spieler/innen da taten, auch unter Unterrichtsbedingungen machen durften.

Dass es in der Folge gelang, die Verfahren der szenischen Interpretation an zahlreichen Dramen, später auch an Opern², Romanen, Kurzgeschichten, Filmen und Bildern zu erproben, zu überarbeiten, zu erweitern und immer genauer zu machen, so dass sie inzwischen zum Repertoire vieler Schulen, Hochschulen, Ausbildungsseminare und Richtlinien (zumindest in einer Reihe von Bundesländern) gehören, hat meiner Einschätzung nach folgende Gründe:

1. Die Arbeitsbedingungen an der Universität Oldenburg mit der einphasigen Lehrerausbildung und dem Projektstudium in den siebziger und achtziger Jahren boten einen idealen Experimentier- und Forschungsraum nicht nur in der Hochschule, sondern auch in allen Schulformen. An unseren Projekten nahmen nicht nur Studierende, sondern immer auch Lehrer teil, die dann häufig ihre Erfahrungen in der Schule umsetzten. So konnten Projekte erprobt, wiederholt, überarbeitet und dokumentiert werden.
2. Meine Stellenbeschreibung, meine Lehrervergangenheit und die Anforderungen einer schulbezogenen didaktischen Praxis und Forschung haben mich veranlasst, meine ganze Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von szenischen Interpretationsverfahren und Arbeitsmaterialien für den alltäglichen Unterricht in unterschiedlichen Schulformen zu konzentrieren. Nachdem ich zunächst den Projektunterricht im Blick hatte, habe ich mich dann darauf konzentriert, nach Strategien zu suchen, mit denen Lehrer/innen unter den restriktiven alltäglichen Bedingungen und Verkehrsformen des Unterrichts Situationen inszenieren konnten, in denen möglichst alle Schüler und Schülerinnen in der handlungsbezogenen Auseinandersetzung mit literarischen Texten Erfahrungen mit sich und anderen Lebenswelten und Lebensentwürfen machen konnten. Zu diesem Zweck mussten die szenischen Verfahren so präzise und handhabbar gemacht werden, dass sie Lehrer/innen und Schüler/innen nicht überforderten. Haben wir in der Anfangsphase zahlreiche schauspiel-, theaterpädagogische, aber auch sozio- und psychodramatische Verfahren erprobt und im Sinne unserer Zielsetzung überarbeitet, ging es später darum, diese Verfahren an unterschiedlichen Texten, in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Teilnehmer/innen (Schüler/innen, Lehrer/innen; Studierende, Sozialarbeiter/innen) zu erproben und zu präzisieren.
3. Auch wenn ich in Oldenburg die Möglichkeit hatte, Verfahren und Arbeitsmaterialien zur szenischen Interpretation unterschiedlicher Dramen über das Zentrum für pädagogische Berufspraxis zur publizieren und zu vertreiben, reichte dies nicht aus, um das Verfahren in den Schulen und anderen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen zu etablieren. Lehrer/innen und Dozent/innen mussten selbst Erfahrungen mit der szenischen Interpretation machen, damit sie sich zutrauten, in dieser Weise im Unterricht zu arbeiten. Deshalb habe ich und Leute, die bei mir eine Spielleiterausbildung absolviert haben, zahlreiche Fortbildungsseminare zur szenischen Interpretation in allen Bundesländern, aber auch im Ausland (z.B. Spanien, Kasachstan, Russland, Südafrika, Polen) durchgeführt und anschließend Materialien publiziert, die Hilfe für die Umsetzung des Verfahrens in die Praxis anboten. Dabei wurde zunehmend klar, dass dabei zwar die Spiellust und die Phantasie angeregt wurden, dass aber die längerfristige Wirksamkeit solcher punktuellen Seminare beschränkt war: Die Beharrungskräfte der Verkehrsformen in den einzelnen Institutionen, aber auch die eingeschliffenen Unterrichtsbilder und Haltungen von Lehrer/innen (und Schüler/innen) waren häufig auch dann stärker, wenn man ihnen präzise Handlungsanleitungen mitgegeben hatte.
4. Auf Grund dieser Erfahrungen ging ich dann dazu über, zunächst an Universitäten (Oldenburg, Göttingen), später auch an Fortbildungsinstituten Trainingsseminare für Spielleiter/innen anzubieten. In dreisemestrigen Veranstaltungen erprobten und leiteten

Szenische Interpretation – ein langer Gang in die Institutionen

Student/innen Einfühlungs-, Spiel- und szenische Reflexionsverfahren an und setzten sich mit ihren eigenen Haltungen als Spiel-leiter/innen auseinander, bevor sie abschließend ein szenisches Interpretationsseminar mit Studierenden selbstständig planten, leiteten und auswerteten. Bei geblockten Veranstaltungen habe ich nach Erfahrungsseminaren sofort Anleitungseminare durchgeführt, in denen die Beteiligten an Texten ihrer Wahl Interpretationssequenzen mit einfachen Verfahren anleiten mussten. Bei kürzeren Trainings v.a. mit Lehrer/innen bin ich relativ schnell dazu übergegangen, den Teilnehmer/innen die Spielleiterfunktion zu übergeben, auch um zu verhindern, dass sie sich zu stark am Muster meiner Haltung orientierten.

5. Obwohl zusammenfassende Publikationen zum szenischen Spiel und zur szenischen Interpretation erst in den letzten Jahren auf den Markt gekommen sind³, hat diese Arbeit mit und an der szenischen Interpretation Wirkungen gezeigt. Nicht nur dass in vielen Seminaren und Schulen szenische Interpretationen vor allem im Deutschunterricht, aber auch im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden; in nicht wenigen Fällen bieten Leute, die irgendwann mal an einem Seminar oder an einer Spielleiteraus-bildung teilgenommen haben, selbst Aus- und Fortbildungsseminare an und entwickeln das Konzept in ihrer Weise weiter. Dass es dabei zu Veränderungen in Inhalten und Verfahren kommt, ist nur konsequent und so gewollt.

Dass ich die Arbeit mit und an der szenischen Interpretation über so lange Jahre ohne Ermüdungserscheinungen durchführen konnte, lag an den unterschiedlichen Texten und Inhalten, mit denen ich gearbeitet habe, an den unterschiedlichen Teilnehmergruppen und an der zunehmenden Fähigkeit, szenische Interpretationsverfahren spontan situations-, gruppen- und zielbezogen einzubringen und zu erweitern. Nachdem ich zunächst neue szenische Zugänge zu offenen und geschlossenen Dramen des 18. und 19. Jahrhunderts, die ohnehin im Lehrplan der Schulen standen, gesucht habe⁴, habe ich mich dann auch mit modernen Dramen, mit Kinder- und Jugend-Stücken (und -Erzählungen), Romanen und Kurzgeschichten und schließlich auch mit dokumentarischen Texten, Filmen und Bildern⁵ auseinandergesetzt. Inhaltlich haben mich vor allem, und da bin ich dem Lehrstückspiel treu geblieben, Texte interessiert, in denen es um physische und psychische Gewalt zwischen Menschen ging (Gewalt zwischen Männer und Frauen, Eltern und Kindern, Jugendgewalt, Gewalt gegen Migrant/innen, Gewalt in der Pflege, rechtsextrem motivierte Gewalt, Holocaust usw.). Daneben interessierten mich immer wieder Texte, an denen man historisch und kulturell fremde Lebenszusammenhänge und Haltungen erkunden konnte: Adel und Bürgertum im 18. Jahrhundert, Bürgertum und Proletariat im 19. Jahrhundert, unterschiedliche soziale Milieus in der Gegenwart, aber auch Menschen in Afrika, Indios

in Guatemala, Sinti und Roma, Migrant/innen und Asylbewerber/innen, Deutsche in der DDR und in den neuen Bundesländern; Kinder, Jungen und Mädchen während der Pubertät, Skinheads, türkische Jugendliche in Deutschland, Alte, Kranke, Arbeitslose, Obdachlose. Wie diese Texte szenisch interpretiert wurden, hing von den beteiligten Personen ab, die immer auch ihre Lebenserfahrungen und Haltungen ein- und zur Darstellung brachten. In diesem Sinne war jede Interpretation neu, anders und einmalig, zeigte die Menschen, die daran beteiligt waren, und leistete einen Beitrag zum interkulturellen Lernen. Ich habe nicht nur mit Lehrer/innen und Schüler/innen aus der Sonderschule, der Grundschule, Real-, Gesamt-, Berufsschule und des Gymnasiums gearbeitet, sondern auch mit Studierenden und Dozent/innen von Universitäten, Fachhochschulen, Studienseminaren und Weiterbildungseinrichtungen. Ich habe szenische Interpretationen mit Sozialarbeiter/innen durchgeführt, die mit Migrant/innen und gewaltbereiten Jugendlichen arbeiteten, mit Pflegekräften in der Alten- und Krankenpflege, mit Dozentinnen und Lehrerinnen an Universitäten und Schulen etwa in Spanien, Kasachstan, Polen, Österreich und Südafrika.

Das alles hat Ausdauer gekostet, Kraft und Engagement, hat aber auch Spaß gemacht. Dies war auch ein Grund dafür, dass ich selten an theaterpädagogischen Veranstaltungen teilgenommen und für die KORRESPONDENZEN geschrieben habe. Aber ich habe die Zeitschrift immer mit kritischer Solidarität gelesen, mich von theoretischen Diskussionen und Projektberichten anregen lassen, auch wenn die Themen und Diskussionen nicht unbedingt etwas mit meiner Arbeit zu tun hatten. Und ich bin Brecht, dem Lehrstückspiel und der Arbeit an Haltungen, die zur Gründung der Zeitschrift geführt haben, treu geblieben. Wer immer mich für Seminare haben wollte und will, in denen es um die Methodik der szenischen Interpretation geht, der muss sich auch auf meine Themen und Texte einlassen, auf Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“ etwa, auf Szenen aus dem Alltag des „Dritten Reiches“ oder Bernhard Schlinks „Der Vorleser“.

Anmerkungen

1 vgl. Koch/Steinweg/Vaßen (Hrsg) *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken*. Köln 1984

2 Nach ersten Versuchen mit Brechts „Die Dreigroschenoper“, Bizets „Carmen“ und Alban Bergs „Wozzeck“ wurde die szenische Interpretation von Opern von Rainer Brinkmann, Wolfgang Stroh, Ralf Nebhut und Markus Kosuch zu einem eigenständigen Schwerpunkt ausgebaut und über zahlreiche Fortbildungen und Publikationen verbreitert.

3 *Szenische Interpretation. Themenheft Praxis Deutsch 136/1996; Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische*

„Beten wir, dass die Hölle uns nicht trennt.“

Praxis. Berlin (Cornelsen/Scriptor) 1998; Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber (Kallmeyer) 2004

4 Vgl. die vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg publizierten Materialien zu Büchners „Woyzeck“ (1987), Wedekinds „Frühlings Erwachen“ (1987), Kleists „Der zerbrochene Krug“ (1995), Büchners „Leonce und Lena“ (1996) und 6 weiterer Dramen in „Wir

machen unsere Inszenierungen selber“ B. II (1989); außerdem: Friedrich Schillers „Wilhelm Tell“ – szenisch interpretiert. Stuttgart (Klett) 1992 und Lessings „Emilia Galotti“ in Praxis Deutsch 136/1996

5 Vgl. Szenische Symbolisierungen. Anregungen zur szenischen Interpretation von Bildern. In: Wangerin, Wolfgang (Hrsg.) Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler (Schneider) 2006

„Beten wir, dass die Hölle uns nicht trennt.“

Axel Schnell

1985 wurde Michail Gorbatschow Generalsekretär der KPdSU, im geteilten Berlin kam es zum größten Agentenaustausch in der Nachkriegsära. 25 Westspione wechselten auf der Glienicker Brücke gegen vier Ostagenten die Demarkationslinie, und in New York stellte Commodore den Amiga vor. Nachrichten aus dem vergangenen Jahrhundert. Seither ist der Eiserne Vorhang gefallen, die DDR und die Sowjetunion sind Geschichte, und ich lese wieder meinen Text aus den Korrespondenzen von 1985: „Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern“. Es geht darin um eine Symbolik des Bösen und die Demarkationslinie der Auseinandersetzung verläuft zwischen Göttern, will heißen den Prinzipien und gesellschaftlichen Lebensentwürfen, für die sie stehen. Jehova gegen Baal/Beelzebub, den Naturgott und späteren „Fürsten der Welt“. Der Vorteil bei einer solchen Betrachtung ist, dass sie bis heute nicht an Aktualität verloren hat und dieser Untergrund noch immer virulent ist.

Mein Lebensweg führte mich von der Uni und der Theaterpädagogik weg. Ich war zehn Jahre lang Tageszeitungsredakteur, wechselte dann auf die andere Seite des Schreibtisches zur Öffentlichkeitsarbeit in der Industrie und bin bis heute dort geblieben. Die Thematik des Baal hat mich allerdings nie losgelassen. Meine Arbeit zu Brechts Theaterstück „Baal“¹ nannte das brecht yearbook 20 eine „große Archäologie des Bösen“, ein „Plädoyer für die Revolte des Dionysisch-Archaischen gegen die ‚große Ordnung‘, liefernd Wissen für Gegenwärtiges wie Zukünftiges.“ Es sei ein „Lese- und Denkerlebnis, das in der heutigen postmodernen Interpretationsvielfalt seinesgleichen sucht“. Zudem sei es ein „Plädoyer für die Subjektivität unserer (Literatur-)Wissenschaft. Für eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Literaturwissenschaft und zu untersuchendem Text“².

Jahre später schrieb ich einen Roman, der mit dem Baal-Stoff arbeitete: „Wolff. Der Kampf um Atlantis.“³ Baal entstand in einer „Retorte aus Niedrigkeit und Gemeinheit“ (Walter Benjamin), Wolff, der Held aus „Kampf um Atlantis“, stammt aus einer ähnlichen Retorte. Konsequenter geht der moderne Bruder Baals den Weg durch die verdrängte Geschichte – die Magnum immer in Griffweite. Alles in allem – wie Baal – ein „verkommener Gott“, ein göttlicher Hooligan.

„Glasnost in der Hölle“ urteilte ein Reszensent, und das „Westfalen-Blatt“ schrieb: „Fazit: Man kann sich die Lektüre ersparen. Und zwar die Lektüre von germanischen Mythen, König Artus‘ Tafelrunde, Erich



„Beten wir, dass die Hölle uns nicht trennt.“

von Däniken, was über die Inkas auf dem Markt ist, Marion Zimmer Bradley (Avalon), Jules Verne (Käpt'n Nemo und Co.) und Johannes-Apokalypse. Man liest einfach dieses Buch und kennt sie alle.“

Wenn es um das Niederreißen von Schranken geht, waren Brecht, Nietzsche und Heiner Müller sicherlich große Meister. Alle drei haben mich sehr inspiriert, und ich wollte sie unbedingt in einem gemeinsamen Gespräch sehen, auch wenn ich etwas nachhelfen musste. Tatsächlich fand es in einer Schenke im Jenseits von Gut und Böse statt. Sämtliche Sätze sind Originalzitate.

Eine Schenke im Jenseits von Gut und Böse

Eine Schenke im Jenseits von Gut und Böse. BRECHT, NIETZSCHE und HEINER MÜLLER nehmen Platz an einem Holztisch. Fuhrleute, Stalin und Feliks Dserschinskji singen den Choral vom Großen Baal. In der Ecke rumort eine Hamletmaschine. Auf dem Tisch Whisky Gläser und Zigarren.

BRECHT: (zündet sich eine Zigarre an und raucht) *Das Schönste ist das Nichts. Nichts. Gar nichts. Man hört einfach auf. Man verfault, man braucht nicht zu warten. Generalstreik. Das ist das Paradies der Hölle. Es wird einem alles abgewöhnt. Auch die Wünsche. So wird man frei.*

MÜLLER: (stößt Dampf wölckchen aus) *Der Teufel kennt viele Masken.*

NIETZSCHE: (zündet die Zigarre an und legt sie qualmend auf die Tischkante) *Der Teufel ist der älteste Freund der Erkenntnis.*

MÜLLER: *Lieber Gott mach mich fromm, weil ich aus der Hölle komm.*

BRECHT: *Im Tanz durch Höllen und gepeitscht durch Paradiese. Trunken vor Güssen unerhörten Lichts. Träumt er gelegentlich von einer kleinen Wiese, mit blauem Himmel drüber und sonst nichts. Tanz mit dem Wind, armer Leichnam, schlaf mit der Wolke, verkommener Gott. Glaubst du an Gott? Ich glaubte immer nur an mich. Aber man kann Atheist werden.*

MÜLLER: *Die Qual zu leben und nicht Gott zu sein. Ein Bewußtsein haben und keine Gewalt über die Materie. Der Mensch ist ein Zufall, eine bössartige Wucherung.*

BRECHT: *Du bist ein böser Mensch, gerade wie ich, ein Teufel. Ich wünsche alle Dinge mir ausgehändigt, sowie Gewalt über Tiere, und ich begründe meine Forderung damit, daß ich nur einmal vorhanden bin. Es kann keinen Gott geben, weil ich es sonst nicht aushielte, kein Gott zu sein.*

MÜLLER: *Muß ich Ihnen sagen, wie der Himmel darüber denkt? Die Hölle wird es Ihnen dreifach danken.*

BRECHT: (schenkt sich Whisky ein, trinkt) *Mitten im Whisky kam Gott nach Mahagonny. Marsch mit euch in meine Hölle, Burschen. In die schwarze Hölle mit euch Pack. Nein, sagten die Männer von Mahagonny. An den Haaren kannst du uns nicht in die Hölle ziehen, weil wir schon immer in der Hölle waren.*

MÜLLER: (trinkt) *Beten wir, daß die Hölle uns nicht trennt.*

NIETZSCHE: (schenkt sich ein und lässt das Glas stehen) *Die Hölle ist wahrlich kein bloßes Wort geblieben. Man hat den bösen Gott so nötig*

als den guten: man verdankt ja die eigne Existenz nicht gerade der Toleranz, der Menschenfreundlichkeit. Was läge an einem Gotte, der nicht Zorn, Rache, Neid, Hohn, List, Gewalttat kenne? Man würde einen solchen Gott nicht verstehen, wozu sollte man ihn haben?

BRECHT: *Ein Gott, der sich hinreichend gekennzeichnet hat, durch die Verbindung von Harnröhre und Geschlechtsteil.*

MÜLLER: *Gottes Gaben soll der Mensch nicht ausspeien. Wer gibt, dem wird gegeben. Was fällt soll man aufrichten.*

BRECHT: *Laß fällen, was fällt. Gib ihm noch einen Tritt.*

NIETZSCHE: *Was fällt, will gestoßen werden.*

MÜLLER: (ungerührt) *Was fällt soll man aufrichten. Christus wäre nicht nach Golgatha gelangt ohne den Gerechten, der ihm das Kreuz tragen half.*

BRECHT: *Jesus liebte das Böse. (trinkt) Wie ich. Vielleicht werde ich katholisch. (nachdenklich) Jesus wurde es nicht.*

NIETZSCHE: *Im Grunde gab es nur einen Christen, und der starb am Kreuz. Sie haben seitdem keinen Gott mehr geschaffen. Zweitausend Jahre und nicht ein einziger neuer Gott!*

MÜLLER: *Der Mann sagte der Frau: Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei. Wenn Sie wissen wollen, wo Gott wohnt, vertrauen Sie dem Zucken ihrer Schenkel, dem Zittern ihrer Knie. Ein Häutchen sollte uns hindern, ein Leib zu sein. Kurz ist der Schmerz und ewig ist die Freude. Wer das Licht bringt, darf die Finsternis nicht scheuen: das Paradies hat drei Eingänge. Wer den dritten ausschlägt, kränkt den dreifaltigen Bauherren. Raum ist in der kleinsten Hütte.*

Anmerkungen

1 Axel Schnell: „Virtuelle Revolutionäre“ und „Verkommene Götter“, Brechts „Baal“ und die Menschwerdung des Widersachers, Bielefeld 1993.

2 Thomas Jung: Axel Schnell „Virtuelle Revolutionäre“ und „Verkommene Götter“, Brechts „Baal“ und die Menschwerdung des Widersachers, Bielefeld: Aisthesis Verlag 1993, S. 382. in: brecht then and now, damals und heute, the brecht yearbook 20, international brecht society, University of Wisconsin, 1995, S. 382.

3 Axel Schnell: Wolff. Der Kampf um Atlantis, Riga 2004.

„Der Rest ist Fatzer.“

Beim Wiederlesen des Textes der „Münsteraner Arbeitsgruppe“ in der ersten Nummer der theaterpädagogischen Zeitschrift „Korrespondenzen“ (1985/86)

Martin Jürgens

Bernd Rupings Vorschlag, etwas zu einem über 20 Jahre alten Text zu schreiben¹, bezieht seinen Reiz aus der Lockung, die vom puren zeitlichen Abstand ausgeht: Aus ihm, d. h. aus dem Vergleich von damals und heute, müssten sich doch – rückwärts gebeugt über einen solchen Zeitraum hinweg – einige Funken schlagen lassen, die die Szenerie zumindest für einen Moment illuminieren. Dass es in dem zur Rede stehenden Text um Brechts „Fatzer“-Fragment geht, befeuert solche Erwartung zusätzlich, denn: Das Dazwischentreten der Zeit, die historische Distanz, der Rückblick auf früheres Handeln und Reden sind an wichtigen Stellen Thema des brechtschen Stückentwurfs – so in den Imperativen des Teils, der mit „Fatzer – Komm[entar]“ überschrieben ist:

Verlaß deinen Posten.
Die Siege sind erfochten. Die Niederlagen sind
Erfochten:
Verlaß jetzt deinen Posten (...)

Ziehe deine Stimme ein, Redner.
Dein Name wird ausgewischt auf den Tafeln.
Deine Befehle
Werden nicht ausgeführt. Erlaube
Daß neue Namen auf der Tafel erscheinen und
Neue Befehle befolgt werden.²

Also, von mir aus und bei aller Abneigung gegen militärnahen Sprachgebrauch: Ist erledigt, Chef! Neue Namen – stehen schon an der Tafel. Befehle – wurden seit längerem keine formuliert. Der Posten ist verlassen, freudig. Mit den erfochtenen Siegen sieht es bescheiden aus. Anders mit den Niederlagen. Dass sie ‚erfochten‘ sein sollen: wunderbar (wunderbar zweideutig)! Geht man weiter im Text, kommt man in Verlegenheit:

Der Geschlagene entrinnt nicht
Der Weisheit.
Halte dich fest und sinke! Fürchte dich! Sinke
doch! Auf dem Grunde
Erwartet dich die Lehre.

Die Weisheit uns auf den Fersen? Sollte man sie nicht nach Kräften fliehen, wenn mit ihr das Sinken beginnt? Außerdem: Kommt sie nicht verdammt spät? Und was soll man mit der Lehre, wenn sie einen erst am Grunde erreicht, auf dem die Steine –

anders als früher in der Moldau – längst nicht mehr wandern? So viele Fragen, so wenig Antworten. Trostreich sind Brechts „Fatzer“-Fragmente ohnehin nicht, schon gar nicht, wenn man sie auf sie selbst anwendet, und das ist hier und da durchaus möglich, so zum Beispiel in einer Chorpassage, die auf eine der weniger triumphalen Selbstdefinitionen der Fatzer-Figur antwortet, wieder unter Rekurs auf das Medium allen Abstandnehmens, die Zeit:

Dies alles ist das Geschäft der Zeit.
Wer den Fluß eindämmt, sieht, wird er alt genug
Noch, wie der Damm zerfällt oder
Der Fluß ausbleibt.

Sehet, der Stoff reicht aus.
Ordnet ihn nur, es bleibt übrig genug.
Tragt nur Wasser in Wüsten, es bleibt
Immer noch Sand. Fürchtet euch nicht:
Das Ende ist nicht erreichbar.

Das sind Zeilen wie aus einem Vademekum für Germanisten, wenn die denn zur Selbstironie fähig wären. Welch höchst ironischer Zuspruch in Richtung jener entsagungsvollen Philologie, die die Quellen und Ströme der Überlieferung sucht und mit ordnender Hand vergebens hegt! Und zugleich: Welch impliziter Stolz auf das Inkommensurable großer Kunstkatarakte und die Unerreichbarkeit schlussendlich fixierter Auslegung! Und alles durchsetzt mit dem Ostinato biblischer Rede: „Sehet“ und „Fürchtet euch nicht“, nicht mal vor dem, was euch blüht (nein besser nicht blüht) mit euren Füßen im und euren Händen voll Sand. – Auf den biblischen Ton hat Brecht sich verstanden, und jeder rotzige Einwurf wie das „Gut so“ in der folgenden Chorpassage steigert nur die apodiktische Schärfe des Textes, an der vor allen anderen die Hauptfigur Fatzer teilhat:

Die geboren sind, wollen nicht sterben.
Gut so.
Sie essen und wollen nicht satt werden
Und essen wieder.
Gut so.
Aber zu ihrer Zeit sterben sie und fallen in die
Löcher
Und sie kehren nicht wieder, und
Der Boden, unter den sie geworfen sind
Wächst zu.

„Der Rest ist Fatzer.“

Gut so. (...)
Schreit doch nicht soviel
Um einen Menschen, er
Ist geboren und muß
Hinsein und reicht nicht weit (...)

Wer das weiß, geht der Alltagsökonomie von Geben und Nehmen, von Investition und Ertrag nicht länger auf den Leim; alles Nützliche ist ihm fremd, und nur das nutzlose Bewusstsein seiner selbst erscheint als eine verlässliche Instanz. Fatzers große Monologe sind eine variantenreiche Absage an den Status quo jeder gesellschaftlich gebotenen Norm; aus ihnen erhebt sich ein großartiger a-sozialer Eigensinn. Das Gegenbild, die eingeschliffene Konformität, trägt alle Züge militärisch dienstbar gemachter Mechanik; so heißt es in Fatzers scharfer Abrechnung mit dem Krieg zu Beginn des Stücks:

Und alle diese fechten
Gewohnt nach einem Plan zu handeln
Den sie nicht kennen. Eingeteilt
Zu werden ist ihnen gleiche Lust als
Für Weiber gevögelt werden. Die die
Hackmaschine bedienen, wollen nichts
Als Hebel bedienen.
Und so rückt
Die geordnete Masse der Menschheit
Zu falschem Zweck aus
Und so
Wird mißbraucht die neue
Kunst und Lust am Gleichtakt.

Angesichts der bis zum Schluss verbissen bevölkerten Schlachtfelder des ersten Weltkriegs – diesen Krieg ‚brechen‘ Fatzer und seine drei Genossen erfolglos ‚ab‘ – erscheint der Beginn des Zeitalters der Massen nicht als ein Schritt in gesellschaftliches Neuland; am sich rötenden Horizont geht keine strahlende Zukunft auf, die die Vielen mit einem „Vorwärts“ locken könnte. Mehr noch: Die metaphorische Lichtverteilung zwischen dunkler Vergangenheit und leuchtender Zukunft kehrt sich in den Monologen des Fatzer um, so in seiner ‚dritten Rede über den Massenmenschen‘:

Wie früher Geister kamen aus Vergangenheit
So jetzt aus Zukunft, ebenso
Klagend, beschwörend und ungreifbar
Einzig bestehend aus Stoff deines eigenen Geists
Seiner Furcht zuvorderst. Denn immer Furcht
Zeigt an, was kommt. Direkt vom Aug
Geht ein Strang zu Furcht. Dieser Geist des
Massenmenschen
Lähmt mich besonders.
Seine Art ist mechanisch.
Einzig durch Bewegung zeigt er sich
Jedes Glied auswechselbar. Selbst die Person

Mittelpunktlos.
Nicht Geist ists, was ihm fehlt zur Vollkommenheit
Sondern nur Stoff.
Trät man ihnen mit einem Stiefel
In die Visagen, sie merkten's nicht.
Die haben Visagen wie hornige Hufe.
Sie werden nicht
Viel anders. Sie sind
Nichts als unzerstörbar. Ich aber
Will nicht so sein.

Er wird es nicht sein, an seinem Ende (und dem des Stückes). – Wenn Heroismus jenen Härtegrad bezeichnet, an dem alle Projektile – die aus den Waffen, aber auch die der nötigen Nachsicht oder die von der Liebe geforderten – abprallen, dann hat Fatzer fast nichts von ihm. Seine einzige Unerbittlichkeit ist die dem Krieg gegenüber; in allem anderen ist er selbstüchtig bis in die Nähe des Hedonismus, schwach wie das Fleisch, wenn er keines vorgezogen bekommt und zynisch nur angesichts der Härte der Vielen, die mit sich selbst kein Erbarmen haben. Das macht ihn zum Protagonisten des Nicht-Identischen in Zeiten zunehmenden Identitätszwangs. In seinen Worten:

Ich bin gegen eure mechanische Art
Denn der Mensch ist kein Hebel.
Auch habe ich starke Unlust, einzig zu tun
Von vielen Taten die, welche mir nützlich. Aber Lust
Zu vergraben das gute Fleisch und zu spucken
In das trinkbare Wasser.
Dies ist nicht einfach.
Ihr aber rechnet auf den Bruchteil aus
Was mir zu tun bleibt und setz's in die Rechnung.
Aber ich tu's nicht! Rechnet!
Rechnet mit Fatzers 10 Groschen-Ausdauer
Und Fatzers täglichem Einfall!
Schätzt ab meinen Abgrund
Setzt für Unvorhergesehenes fünf
Behalter von allem, was an mir ist
Nur das euch Nützliche.
Der Rest ist Fatzer.

Auf solche Protagonisten hat der organisierte Kommunismus verzichtet, bis hin zur besten Gewissens vorgenommenen Verfälschung der Lehren seiner Klassiker. Stephan Hermlin hat das in seinem wunderbaren Buch „Abendlicht“ auf paradigmatische Weise an seiner eigenen Lebens- und Lerngeschichte gezeigt; es geht um einen berühmten, an die Zukunft adressierten Satz aus dem „Kommunistischen Manifest“ und seine Lesarten zwischen Jugend und fünfzigstem Lebensjahr: „(...) es war etwa in mei-

nem fünfzigsten Lebensjahr [als ich] eine unheimliche Entdeckung machte. Unter den Sätzen, die für mich seit langem selbstverständlich geworden waren, befand sich einer, der folgendermaßen lautete: „An die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassen und Klassengegensätzen tritt eine Assoziation, worin die freie Entwicklung aller die Bedingung für die freie Entwicklung eines jeden ist.“ Ich weiß nicht, wann ich begonnen hatte, den Satz so zu lesen, wie er hier steht. Ich las ihn so, er lautete für mich so, weil er meinem damaligen Weltverständnis auf diese Weise entsprach. Wie groß war mein Erstaunen, ja mein Entsetzen, als ich nach vielen Jahren fand, daß der Satz in Wirklichkeit gerade das Gegenteil besagte: „... worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist.“³

Dass so ein Versehen/Verlesen möglich und lange wirksam war, ist lehrreicher als die Lektüre der meisten totalitarismustheoretischen Abhandlungen. Im Lichte von Entdeckungen wie die aus Hermlins „Abendlicht“ erscheint Bertolt Brechts „Fatzer“ von 1927–1931 als düsterer Blick in eine Zukunft, die erst lange nach Brechts Tod in Umrissen sichtbar wurde. Wie so etwas möglich ist, soll erklären wer will.

Zu dem im Titel genannten Text der „Münsteraner Arbeitsgruppe“ von 1985/86 abschließend sieben unterschiedlich lange Sätze und ein kurzer lyrischer Prozess:

1

Unser Text von 1985 mit seinem geschichtsbewusst – hochgemuten Anspruch wie die in ihm angesprochene Differenz zum Ansatz von Ralf Schnell und Florian Vaßen⁴ wie auch der schon in seiner Genese sistierte Konflikt von ‚Therapieverdacht‘ und ‚Orthodoxievermutung‘ (um es auf eine halbwegs griffige Formel zu bringen) ist durch den herbeigeführten Mangel an sich über ihre gesellschaftlichen Interessen und historische Zukunftsentwürfe verständigenden gelernten Chören zum Zeitpunkt abermaligen Lesens im ersten Monat des Jahres 2007 gegenstandslos.

2

Was das für diejenigen bedeuten mag, die angesichts des Mangels an so beschriebenen gelernten Chören gleichwohl an einem politisch-gesellschaftlichen Interesse theaterpädagogischer Praxis festhalten, entzieht sich meinem Vorstellungsvermögen.

3

Jedes schöne Beharren auf der Fortexistenz des subjektiven Eigensinns nicht-konformer Subjekte auch in unserer aktuellen, sich auf das posthistoire-zubewegenden Gegenwart, ist aller gerührten Aufmerksamkeit wert, aber wahrscheinlich so hilflos wie die wunderbaren fixen Ideen und Erfindungen Dittsches im sonntagabendlichen Fernsehprogramm (jeweils 22.30, WDR).

4

Schlimmer: Es ist zu befürchten, dass die noch freundlichen, aber sich schon eintrübenden Lichter in Dittsches Lieblingsimbiss noch zu Lebzeiten derer ausgehen, die sich vor über zwei Jahrzehnten so fasziniert über die etwa 550 „Fatzer“-Blätter gebeugt haben – dies immerhin, nein allerdings eine in sich wunderbar befriedigende Arbeit der nicht einsamen Art.

5

Jede Theaterarbeit, auch die bisweilen flügelahme aus dem Umkreis der theaterpädagogischen Praxis, ist darauf angewiesen, dass in einem einfachen, elementaren Sinn ‚etwas laut wird‘.

6

Ein vergleichsweise spätes, nicht genau zu datierendes Zeugnis⁵ aus dem eher femininen Echokreis des großen Meisters von der Chausseestraße trägt dem in ironischer Mimikry Rechnung. Es scheint aus heutiger Sicht für die Stammbücher derer gedacht, die sich über die Reichweite ihrer Möglichkeiten mit einigem autosuggestiven Aufwand selbst täuschen:

I. T. d. BB

Sicher, so wie es ist
Bleibt es. Es kommt schon
Die Nacht und kein
Morgen mehr.

„Alles zu spät“, sagen die
Noch Lebenden. Auf sich
Nehmen sie das Unerträgliche,
Klaglos und einverstanden
Von Anbeginn.

In den kaum noch
Bewohnbaren Städten geht
Keine Unruhe um.

Absage ans Lehrstück

Es schreit zum Himmel.
Und kein Laut.

Anmerkungen

- 1 Münsteraner Arbeitsgruppe (Jutta Biesemann, Martin Jürgens, Rainer Lenze, Jürgen Reiche): „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“-Versuch einer Rekonstruktion. – In: *Korrespondenzen*, H. 1, 1985/86, S. 10–12.
- 2 Aus den „Fatzer“-Fragmenten wird zitiert nach der Spielfassung, die die unter 1) Genannten damals erstellt haben. Diese Spielfassung ist als Ganze bisher nicht publiziert; ein Exemplar befindet sich im Brecht-Archiv.
- 3 Stephan Hermlin: *Abendlicht*. Berlin 1979, S. 21.
- 4 Der Beitrag von Ralf Schnell und Florian Vaßen findet sich im Anschluss an den in der ersten Anmerkung genannten Text.
- 5 Ein Exemplar befindet sich im Brecht-Archiv.


Absage ans Lehrstück

Lieber Florian,

Deiner Einladung, aus Anlass ihres Jubiläums an der 50. Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik mitzuwirken, kann ich zu meinem Bedauern nicht folgen – es sei denn, in der Form dieser Absage ans Lehrstück. Ich will dies in aller gebotenen Kürze begründen.

Wir beide haben – Du wirst Dich erinnern – in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts Brechts Lehrstücke genutzt, um zu einem veränderten Umgang mit Literatur an der Universität beizutragen. Es war eine Zeit des politischen und gesellschaftlichen Umbruchs in der Bundesrepublik Deutschland, des wissenschaftlichen und künstlerischen Aufbruchs an den Universitäten und den Theatern. Bertolt Brechts *Der Jasager* und *Der Neinsager*, beispielsweise, dienten uns in Einführungen in die Literaturwissenschaft dazu, Texte nicht nur historisch, philologisch und hermeneutisch zu erschließen, sondern ihre Sprache buchstäblich körperlich in Raum und Zeit hinein zu entfalten, mimisch wie gestisch, mit dem geringsten möglichen Aufwand an theatralischen Mitteln.

Wir haben im Anschluss daran an verschiedenen Lehrstück-Workshops mitgewirkt, diese zum Teil selber initiiert und durchgeführt, sie in Form von begleitender Videoarbeit differenziert und verfeinert. Dieser Prozess stand, zumindest für mich, immer unter dem Anspruch einer experimentell orientierten Erfahrungsproduktion. Er war in meinen Augen legitimiert durch den Veränderungsdruck, dem sich unsere Wissenschaft zu jener Zeit ausgesetzt sah. Wir wollten mit unserer Lehrstückarbeit Ansichten einer künftigen Germanistik nicht lediglich konzipieren – wir wollten sie praktizieren, revidieren, optimieren. Dies ist uns bis zu einem gewissen, sagen wir: semi-professionellen Grad auch gelungen. Die Endstufe dieser Art literaturwissenschaftlicher Erfahrungsproduktion innerhalb einer akademischen Institution war für mich Anfang der achtziger Jahre erreicht, mit der Fertigstellung eines – zugegeben: avantgardistisch über-


Spiel- und Theaterpädagogik studieren

H.-W. Nickel/D. Dörger
ISBN 3-937895-21-3, 144 Seiten, 2005, 10,- €



Spiel- und Theaterpädagogik studieren • enthält Informationen über mehr als 30 Studienorte und Hochschulen (in Deutschland, Österreich und der Schweiz) und deren Angebote im Bereich der Spiel- und Theaterpädagogik • formuliert in elf unterschiedlichen Ansätzen das Selbstverständnis des Faches • gibt Einblick in die Praxis der Spiel- und Theaterpädagogik und deren Notwendigkeiten • skizziert wichtige Forschungsprojekte der Spiel- und Theaterpädagogik • gibt Aufschluss über die „Ständige Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen“ und stellt ihre Arbeit vor.

Ralf Schnell

anstrengten – Videofilms nach Motiven aus Heiner Müllers *Hamletmaschine*. Danach habe ich mich – neben meinen literaturwissenschaftlichen Interessen – der Medientheorie und der Medienästhetik, der Filmanalyse und filmhistorischen wie -ästhetischen Spezialthemen zugewandt.

Die praktische Arbeit mit dem Lehrstück, dem darstellenden Spiel und der Theaterpädagogik war damit für mich beendet. Warum? Weil die Erfolgsgeschichte der Theaterpädagogik, die zu einem nicht geringen Teil mit Deinem Namen verbunden ist, einen notwendigen, in meinen Augen freilich zu hohen Tribut gefordert hat. Ich nenne ihm die ‚Didaktisierung des Lehrstücks‘, wobei ‚Lehrstück‘ hier nur als pars pro toto steht. Jene spontane, noch ungeordnete, institutionell nicht approbierte Spielpraxis unserer gemeinsamen Anfangsjahre hatte ihren spezifischen Reiz in der Konzentration auf die räumliche und zeitliche, mimische und gestische Entfaltung und Erprobung der ästhetischen Dimensionen eines Textes. Er konnte – wie etwa im Fall unserer Arbeit mit Brechts *Fatzer-Fragment* – aus einer einzigen Passage bestehen, an deren Umsetzung wir uns über Stunden und Tage, ohne Verpflichtung zur Ablieferung eines Produkts, bis zur physischen Erschöpfung abzumühen wussten.

Damit war es für mich vorbei, als Repetitionen einzusetzen, erste Versuche einer Anwendung und Instrumentalisierung des erworbenen Fundus an Erfahrung. Frühe Anzeichen hierfür boten in meinen Augen die Rettungsbemühungen der ‚Münsteraner Arbeitsgruppe‘ mit Mar-

„Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat“

tin Jürgens um einen ‚reinen‘, also: bereinigten Brecht (vgl. hierzu unsere gemeinsame Antwort im ersten Heft der Zeitschrift *Korrespondenzen*, 1985, S. 10-13), ebenso Ingo Schellers Implementierung des Lehrstücks in sozialpädagogische Arbeits-, also: Aufklärungszusammenhänge. Beides hat mich nicht interessiert. Weder die Pflege des Monuments Brecht noch dessen Funktionalisierung für soziale Zwecke entsprachen meiner Emphase für die spezifische Ästhetik von literarischen Texten und audiovisuellen Medien.

Mit einem Wort: Die mit jeder Didaktisierung verbundene Wiederholung, die mit jeder Wiederholung verbundene Entleerung von Erfahrungspotentialen hat mich von unseren gemeinsamen Anfängen entfernt. Ich habe die

weitere Entwicklung der Theaterpädagogik und des Darstellenden Spiels, nicht allein wegen meines zehnjährigen Exils in Japan, nur noch aus der Distanz beobachtet, mit einer Mischung aus Ratlosigkeit und Bewunderung: Bewunderung für die Bereitschaft zur Ausdauer, die die Gründungs-väter und -mütter der Lehrstück-Bewegung – ablesbar an den immer noch präsenten Namen aus der Anfangszeit der Lehrstück-Workshops – über all die Jahre bewiesen haben; Ratlosigkeit angesichts der Fähigkeit zum Kompromiss, die jede(r) von ihnen im Hinblick auf die erforderlichen Institutionalisierungsprozesse hat unter Beweis stellen müssen. Die Erfahrungsproduktion, die mit unserer Lehrstück-Arbeit verbunden war, duldet aber keine Wiederholung, auch keinen Kompromiss. Die Erfolgsgeschichte des Darstellenden Spiels ist, so gesehen, der historische Preis für den Verlust einer auf Sprengungen angelegten Veränderungsästhetik.

„Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat“¹

Florian Vaßen

Mit diesem Zitat von Heiner Müller endet der kurze Text, den mein Freund und Kollege Ralf Schnell (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft, S. 18) und ich vor gut 31 Jahren als Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe (vgl. *Korrespondenzen*, H. 1, S. 10-12 und den Beitrag von Martin Jürgens in diesem Heft, S. 15) schrieben, ein Text, der sich auf unsere damalige Lehrstück-Praxis und zugleich auf unsere theoretischen Überlegungen zur Ästhetik bezog. Es ging uns damals um „widerspruchsvolle Prozessualität“, um „Erfahrungsproduktion qua Ästhetik“, um „Heterogenität und Heteronomität“ sowie um „Fragmentarisierung“ und „Montage“.²

Auffällig und für mich bei der erneuten Lektüre in gewisser Weise auch überraschend ist dabei die Tatsache, dass ich diesen theoretischen Ansatz – anders als Ralf Schnell – in den folgenden Jahre, eigentlich sogar bis heute, fortgesetzt und weiterentwickelt habe. Im Gegensatz zu manchem Autor des ersten Heftes der *Korrespondenzen* ist also eine auffällige Kontinuität in meiner praktischen und theoretischen Arbeit festzustellen.

Noch immer und das nun schon seit mehr als 30 Jahren existiert an der Leibniz Universität Hannover eine Einführung in die Literaturwissenschaft, die von Lehrstück-Tutorien begleitet wird. Sicherlich haben wir immer wieder Veränderungen vorgenommen und die pointiert politische Ausrichtung ist – im Sinne eines engen Politikbegriffs – nicht mehr existent. Aber immer noch erfahren die Erstsemester mit dem Lehrstück-Spielen viel über theatrale Prozesse, über vielfältige, auch szenische Interpretationsmöglichkeiten von Texten, speziell der Brechtschen mit ihrer „mittleren Abstraktionsebene“, über sich selbst und die Spiel-Gruppe, über Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie über das Verhältnis von Körperlichkeit und Reflexion. Vor allem aber machen sie im Experimentierraum des Lehrstücks *ästhetische*

Erfahrungen, die in ihrer Potentialität „Körperpanzer“ und Alltagsdeformationen aufbrechen können. Dabei kann durchaus die Intensität einer kathartischen Situation erlebt werden, die aber sogleich wieder unterbrochen und durch Nachahmung und Übung, Beobachtung und Reflexion verfremdet wird. Brecht betont: „es ist ein stetiges preisgeben und sammeln, distanzsuchen und herangehen.“³ Auch heute noch besteht bei mir die Hoffnung, dass auf diese Weise kleine „Inseln der Unordnung“⁴ entstehen, die ohne Totalitätsanspruch, gleichsam als utopischer Focus, als „Furchtzentrum“, wie Brecht es im „Fatzter“ nennt, wirken, indem man statt irgendwelche „schnelle“ Lösungen zu finden, mit dem Fremden und Anderen konfrontiert wird.

Es geht dabei auch um ästhetische Konkretion von historischen Erfahrungen, um die Komplexität und Unausdeutbarkeit der Texte, die sich in Gesten, Haltungen und Reden materialisieren und in szenischen Bildern ihre Ausdrucksform finden. Schon 1984 schrieben Ralf Schnell und ich dazu: „Der Prozeß der Visualisierung verdeutlicht außerdem den Prozeß der literarischen Produktion, die Produziertheit des Textmaterials. [...] Angelegt ist diese

„Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat“

Arbeitsweise auf eine ästhetische Sensibilisierung, die in ihrer intellektuellen wie körperlichen Fundierung neue Wahrnehmungsmöglichkeiten und Produktionsformen gegen Zurichtung und Instrumentalisierung entwickelt, Wahrnehmungsmöglichkeiten, die nicht aus der sinnlichen Produktion und Reproduktion des Alltags (Spiel, Tanz etc.) entstehen, sondern aus der Destruktion von ästhetischem Text und Geschichte.“⁵

Die reine Lehre des Lehrstücks gibt es allerdings nicht, weder damals noch heute, weder bei Brecht noch bei Steinweg; Praxis und Theorie waren immer widersprüchlich, rau, heterogen. Zwar „bringt“ der „Dialektiker“ nach Brecht „in seinem Denken die Erscheinungen in die Krise, um sie fassen zu können“⁶, doch diese Krisen führen heute immer seltener zu dialektischen „Lösungen“. Vielmehr entstehen, indem die Widersprüche gegeneinander stehen bleiben, eher Paradoxa und nur bedingt eine „praktische Kenntnis – von dem (...), was Dialektik ist“⁷; Paradoxa, die sich aus dem Aufbrechen von starren Positionen, dem Schaffen von Neugier und Irritationen, der Etablierung von Räumen sozialer Phantasie ergeben, stehen gegen alltägliche zerstörerische Ordnungen – besonders auch durch die „artistischen und spielerischen Elemente der Kunst“⁸. Erstarrte Zustände können so in Bewegung kommen, Unsicherheit entsteht und erhält eine produktive Perspektive, ein labiles Dazwischen bietet die Möglichkeit zu Neuem, Transformationen werden im Spiel erfahrbar als lernende, politische und ästhetische Haltung.

Eine zentrale Rolle spielt dabei in Text und Spielprozess bekanntlich der bedrohte, versehrte, zerstückelte Körper und dessen Auslöschung im Tod. In quasi rituellen Gegenentwürfen wird die reale Zerstörung menschlicher Körperlichkeit (Krieg, Krankheit, Gewalt, Selbstzerstörung etc.) so zugespitzt, dass punktuell deren Negation aufscheint, indem die reale personale Gewalttätigkeit und die reale gesellschaftliche Gewaltförmigkeit im Modell des Lehrstücks spürbar werden. Die Spielenden erleben Körperzerstörung und Tod, die jeweils unterschiedlich in allen Lehrstücken eine zentrale Funktion haben, so intensiv, sie verüben Gewalt und erleiden Gewalt so konkret, dass der voyeurhafte Blick auf die abstrakte Gewalt und die fernen Kriege in den Medien verunsichert wird; das Bedrohlich-Fremde ist im Spiel körperlich ganz nah, wir erkennen es sogar in uns selbst.

Die Spielform des Lehrstücks mit ihrer *Theatralität der Ausnahme* kann die alltägliche Ordnung, die nichts anderes ist als ein dauernder Ausnahmezustand, in Frage stellen, indem sie die Ausnahme bis zur Unerträglichkeit radikalisiert, dabei im Spiel

Grenzen überschreitet und im Spielmodell bis ans Ende geht, d.h. durchaus auch lernen durch Schrecken. Das Moralische und das ‚moralisch Böse‘, das die Politik heute allenthalben bestimmt, also je nach Blickwinkel Al Quaida oder George W. Bush, wird konfrontiert mit der Radikalität des Asozialen, spricht einer Negativität jenseits von Moral.

Dieser Lehrstück-Ansatz spielt bis heute in meiner theaterpädagogischen Praxis eine je unterschiedliche, aber nicht unbedeutende Rolle und auch in meinen theoretischen Überlegungen und theater- und literaturwissenschaftlichen Analysen bildet der Brecht der Lehrstücke und dessen kritische Fortsetzung etwa bei Heiner Müller, Alexander Kluge bis zu René Pollesch⁹ einen Fixpunkt, wie an meinen Publikationen unschwer zu erkennen ist.

Eng verbunden mit der theaterpraktischen Seite der Lehrstücke ist nicht zufällig immer wieder an deren poetische Intensität erinnert worden, speziell die ihrer Sprache. Dem „spröde(n) sich verweigernde(n)“ Textkorpus, in dem „das dichterische Wort“ funktionalisiert wird, da es sich „zur didaktischen Metapher“ erniedrigt, wird „höchste künstlerische Strenge“ zuerkannt.¹⁰ Das Lehrstück wird „als artistisches Prinzip“¹¹ mit verschiedenen „poetische(n) Schichten“ verstanden. Einerseits wird ausdrücklich die Notwendigkeit betont, auch gegen die „so vertrauten ‚Inhalte‘“¹², den Text genau zu lesen, andererseits wird gezeigt, daß die Lehrstücke weder „nur als Spielvorlage“ noch „nur als Text“¹³ zu verstehen sind. Walter Benjamin, Brechts Wegbegleiter und empathischer Kritiker, hat es auf den Punkt gebracht: „Ihre pädagogische Wirkung haben sie zuerst, ihre politische dann und ihre poetische ganz zuletzt.“¹⁴

Ich vermute, dass die auffällige Kontinuität meiner praktischen und theoretischen Arbeit mit der Orientierung an politisch-ästhetischen Modellen – als Folie – zu tun hat, da diese, trotz aller Veränderungen und Neuakzentuierungen offensichtlich eine größere Konstanz aufweisen als politische Positionen und pädagogische Methoden. Der offene oder indirekte Vorwurf des ‚Ästheten‘, wie er uns gegenüber 1985 und mir gegenüber jüngst 2006 wieder auf dem Kongress zur Archäologie der Theaterpädagogik in Lingen erhoben wurde, trifft mich dabei umso weniger, als ich immer von der *sozialen* Kunstform Theater und von Theaterpädagogik als *künstlerischer* Vermittlung ausgegangen bin. Wenn heute das Theater und zugleich die Theaterpädagogik, nicht als dessen funktionalisiertes „Anhängsel“, sondern als sein integraler Bestandteil, an zentraler Stelle eine Diskussion führen um Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Akteuren und um kollektive Kunstformen, dann setzen sie meines

A flash back from the past – „Korrespondenzen“, die Fuffzigste

Erachtens in aktueller Form Brechts Überlegungen zu den Lehrstücken als kollektive „Kunst für Produzenten“¹⁵ fort.

Anmerkungen

1 Heiner Müller: *Fatzer – Keuner*. In: Frank Hörnigk (Hg.): *Heiner Müller Material. Texte und Kommentare*, Leipzig 1989, S. 36.

2 Ralf Schnell / Florian Vaßen: *Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen – Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe*. In: *Korrespondenzen 1* (1985/86), H. 1, S. 12 f.

3 Reiner Steinweg: *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen*, Frankfurt 1976, S. 171.

4 Heiner Müller: „*Mich interessiert der Fall Althusser ...*“. In: H. M.: *Rotwelsch*, Berlin 1982, S. 178

5 Ralf Schnell / Florian Vaßen: *Ästhetische Erfahrung als Widerstandsform. Zur gestischen Interpretation des „Fatzer“-Fragments*, in: Gerd Koch, Reiner Steinweg, Florian Vaßen (Hg.): *Assoziales Theater*, Köln 1984, S. 170.

6 Bertolt Brecht: *„Katzgraben“-Notate*, in: B. B.: *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, hrsg. v. Werner Hecht u. a., Bd. 25, Schriften 5, Berlin/Weimar 1994, S. 416.

7 Brecht referiert nach Pierre Abraham, in: *Brechts Modell der Lehrstücke*, S. 198.

8 Walter Benjamin: *Versuche über Brecht*, Frankfurt 1966, S. 126.

9 Vgl. Frank M. Raddatz: *Die Probleme der Anderen. René Polesch im Gespräch über Brecht, das Normale als Konstruktion und die Theoriefähigkeit des Alltags*. In: *Theater der Zeit* 62 (2007), H. 2, S. 22-26.

10 Susanne Winnecker: *Wer immer es ist, den ihr sucht, ich bin es nicht*. *Gedankensplitter zur Dramaturgie der Abwesenheit in Bertolt Brechts Lehrstück „Die Maßnahme“*, in: *Korrespondenzen 10* (1994), H. 19/20/21, S. 71; vgl. auch Dies.: *„Wer immer es ist, den ihr hier sucht, ich bin es nicht“*. *Zur Dramaturgie der Abwesenheit in Bertolt Brechts Lehrstück „Die Maßnahme“*, Frankfurt a. M. u.a. 1997.

11 Theodor W. Adorno: *Engagement*, in: *Th. W. A.: Noten zur Literatur*, Frankfurt 1981, S. 419.

12 Susanne Winnecker: *„Wer immer es ist, ...“*, S. 74.

13 *Ebenda*, S. 72.

14 Walter Benjamin: *Bert Brecht*. In: *W. B.: Gesammelte Schriften Bd. II.2*, hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt 1977, S. 662.

15 Bertolt Brecht: *Werke. Bd. 22.1*, 1993, S. 167.

A flash back from the past – „Korrespondenzen“, die Fuffzigste

Rainer Jordan, Clemens Otto, Bernd Ruping

Bernd Ruping 15.11.2006 12:14:42 >>>

Hallo Rainer – die Menschen haben's ja mit unheil-schwangeren Daten, „50 Jahre alt sein“ ist so eines. Jetzt haben wir den Salat: Die KORRESPONDENZEN gehen in ihre 50ste Ausgabe, „Anlass der Freude und der Besinnung“ usw. ...

Unser, der Herausgeber, Plan ist folgender:

Wir bitten die Autoren, die schon damals in Nr. 1 (s. Anhang) schriftlich

von unsrer Sache reden machten, sich diese ihre Texte anzuschauen und ein

„revisited“ von heute aus zu formulieren.

Lieber Rainer – willst Du das tun?

Es würde mich herzlich freuen! Ich bräuchte den Text zu Mitte Januar.

Liebe Grüße!

Bernd

Prof. Dr. Bernd Ruping

Institut für Theaterpädagogik der

FH Osnabrück, Department für Kommunikation und Gesellschaft –

Studiendekan

Diese Mail ereilte mich mitten in dem üblichen Berufsalltäglichen: „Die gibt es immer noch!! Kaum unglaublich!“ Da leistet man mehr oder weniger friedlich seinen Beitrag zum Bruttosozialprodukt und wird durch so eine Mail an die alten Zeiten erinnert: „Das Hamburger Lehrstück-Kollektief und andere Höhepunkte“ und „das Eimsbütteler Welt-theater“ mit den unvergessenen Nachbarinnen Frau Schlumdiak („Der Schrubber“ Otto Clemens) und Frau Zimmermann („Der Schuhdackel“ Peter Rautenberg). Und jetzt werde ich als Zeitzeuge befragt. Damals haben wir das immer mit den anderen so gemacht! Nun bin ich also so alt.

Klar, das konnte ich nicht für mich behalten und schon gar nicht verkraften. Also habe ich Otto Clemens angemailt, der ist älter und kennt sich mit Jubiläen daher viel besser aus. Daraus entwickelt sich eine prima Mailerei, an der der geneigte Leser oder die geneigte Leserin (Gender-Mainstreaming gibt es inzwischen, ist doch klar) jetzt Anteil nehmen kann.

A flash back from the past – „Korrespondenzen“, die Fuffzigste

Von: „Jordan“ <jordan@rackow.de>
 Datum: Wed, 15 Nov 2006 12:52:50 +0100
 An: „Bernd Ruping“ <b.ruping@fh-osnabrueck.de>
 Cc: <ottoclemens@haus-drei.de>

Hallo Bernd,
a flash back from the past!

Mal abgesehen von schwangeren Daten und was da alles so bei rauskommt – wer hat dir meine Mailadresse verraten? Gerd Koch etwa? Der, den ich zufällig in Hamburg auf der Straße getroffen habe und dem ich, weichherzig wie eh und je, alle möglichen Daten von mir gegeben habe. Eigentlich wollte er mich und die anderen Hamburger ja nach Berlin einladen und da kann man Versuchungen ...

Nun gut. Ich schau mir den Text an, (bist du sicher, dass ich den geschrieben habe und nicht nur meinen Namen hergegeben habe? Weichherzigkeit siehe oben) und schaue, ob mir unter dem Weihnachtsbaum dazu etwas einfällt. Oder ich gehe mit Otto einen (historischen) trinken und dann fällt uns bestimmt jede Menge Text ein (Diplom: „Argumentieren unter Alkoholeinfluss“). Ich melde mich. Bis die Tage

Rainer

Von: Haus Drei Geschäftsführung
 [mailto:ottoclemens@haus-drei.de]
 Gesendet: Mittwoch, 15. November 2006 13:33
 An: Jordan

„Es gibt keine Zufälle“ ist die eine metaphysische Regel, die andere „Es gibt immer Serien“ oder anders gesagt: Ein Zufall kommt selten allein.

Ich komme gerade von einem Theaterregieseminar aus Wolfenbüttel (das erste seit 10 Jahren) und stelle dort im Gespräch mit der Dozentin fest, dass sie Kollegin (auf fachlichem Gebiet) und wohl auch gute Freundin von Gerd K. aus B. ist, den sie regelmäßig in Arbeitszusammenhängen trifft.

Will Kirsten das Revivaltreffen ernsthaft auf den Weg bringen?

Also von Argumentieren unter Alkoholgenuss halte ich ja gar nichts! Lass mir mal deinen Textentwurf gepflegt und nüchtern (nach Bremer Art) zukommen.

(Dann muss ich mir die KORRESPONDENZEN nicht kaufen.)

Spaß beiseite. Wie geht's dir so? und lass uns mal telefonieren.

Gruß

Otto

P. S. Unsere Küche ist installiert.

Von: „Jordan“ <jordan@rackow.de>
 Datum: Wed, 15 Nov 2006 13:29:45 +0100
 An: Haus Drei Geschäftsführung
 <ottoclemens@haus-drei.de>

Moin,

Kirsten will ein Revivaltreffen machen?? Diese vielen

Vergangenheitsbezüge bringen mich noch an die Schokoladentafel.

Eure Küche ist fertig!! Super!! Was gibt es? Wann??

Ach so: Unten der Text als Datei und nix kaufen nötig. Wenn schon kein Alkoholeinfluss – Was hältst denn von der Kernkompetenz

„Meinung ohne Ahnung?“

Mal abgesehen davon: So richtig nüchtern kriegt man den alten Text nicht zwischen die Ohren.

Rainer

Von: Haus Drei Geschäftsführung
 [mailto:ottoclemens@haus-drei.de]
 Gesendet: Mittwoch, 15. November 2006 16:53

An: Jordan

Ich habe mal in die Korrespondenzen geschaut!

Hammer!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

... die Rekonstruktion von Alltagswelten hält bis heute an. Der Wahnsinn!!!!!!

Otto

Von: „Jordan“ <jordan@rackow.de>
 Datum: Wed, 15 Nov 2006 17:04:46 +0100
 An: Haus Drei Geschäftsführung
 <ottoclemens@haus-drei.de>

Da bist du weiter als ich, ich habe mich noch nicht getraut, da rein zu schauen. Sehr peinlich??

Rainer

Von: Haus Drei Geschäftsführung
 [mailto:ottoclemens@haus-drei.de]
 Gesendet: Donnerstag, 16. November 2006 10:12

An: Jordan

Moin moin,

Mmh, naja, also ähem, was soll ich ... , ich weiß nicht so recht, wie ...

Mit Demut gesprochen: Ich fühle mich nicht befugt, einen Kommentar abzugeben. Was hätte ein Text von mir damals gebracht? Wie sagt meine Gattin in solchen Fällen: Da schweigt des Sängers Höflichkeit.

Otto

Von: „Jordan“ <jordan@rackow.de>
 Datum: Thu, 16 Nov 2006 10:37:54 +0100
 An: Haus Drei Geschäftsführung
 <ottoclemens@haus-drei.de>

Feigling, du musst ja nicht ungesäumt zum Sultan eilen. Und was Gattinnen angeht, meine hat gelacht und gesagt, dass ich damals so war und in Wirklichkeit war sie Schuld, weil teilnehmende Beobachtung nun mal eine klassische Methode der Sozialforschung ist und ich von alleine auf so etwas nie gekommen wäre.

Lange Rede, kurzer Sinn: Ich bin nicht Schuld!!!

Oder doch?? Sind wir das nicht alle? Ein Stück weit??

Zumindest einer von

uns?

Rainer

A flash back from the past – „Korrespondenzen“, die Fuffzigste

Von: Haus Drei Geschäftsführung
[mailto:ottoclemens@haus-drei.de]
Gesendet: Donnerstag, 16. November 2006 12:12
An: Jordan
In diesem Fall ist natürlich einer von uns ..., aber war unser Ziel nicht das Kollektiv, auch in der Teilnehmenden Beobachtung? Heute würde man sagen: Du bist das Kollektiv! Womit Eigenverantwortung und Kollektivschuld zur Deckung gebracht wären. Irgendwie ist es dann auch wieder ganz einfach, oder?
Aber mal ehrlich: Wer von uns würde heute noch so einen imposanten Textblock als Bleiwüste zu veröffentlichen wagen? Hier haben wir dann auch ein Stück weit Verantwortung beim Setzer zu belassen, der ja wieder Teil eines Kollektivs ist.
... Rainer, so leicht kommen wir aus dieser Sache nicht heraus, wenn überhaupt, dann nur in unserer kleinsten Größe.
Otto

Von: „Jordan“ <jordan@rackow.de>
Datum: Thu, 16 Nov 2006 14:52:25 +0100
An: Haus Drei Geschäftsführung
<ottoclemens@haus-drei.de>
Die kleinste Größe!!! Ich wusste es!!!
Du hast da leicht reden. Und waren da nicht die Parameter Sturm und Denker?
Eine Bleiwüste ist doch noch lange kein Sturm und wenn, dann eher im Wasserglas. Gedenkt haben wir uns dabei schon vieles, auch Schweres und ist aus heutiger Sicht die Teilnehmende Beobachtung nicht eher eine Möglichkeit gewesen, mitzumachen und bei passender Gelegenheit zu tun, als ob es einen ja eh nicht so richtig angeht? Dann wäre ich zwar das Kollektiv, aber nur so lange wie ich beschliesse, es (und mich) zu beobachten.
Und was ist eigentlich, wenn ich fertig habe mit Beobachten, z.B. wie du in deiner neuen Küche kochst, meine ich. Kriege ich dann etwas ab? Teilhabe durch Teilnahme? Esse ich das dann auch oder sage ich den anderen nur, dass das so ja nichts werden kann, das hätte ich beim Teilnehmen und Beobachten ganz prima schon für sie herausgefunden.
Hätte ich damit Alltagswelt rekonstruiert (wessen?) oder nur deutlich gemacht, das ich alles besser weiß?
Bei so vielen Gedanken wird man ganz klein und von daher könnte der (nächste) Sturm ruhig kommen, oder?
Rainer

Von: Haus Drei Geschäftsführung
[mailto:ottoclemens@haus-drei.de]
Gesendet: Donnerstag, 16. November 2006 15:08
An: Jordan
Ich versteh schon, du hast Hunger, weil du keine Zeit hast, Pause zu machen und weil du Edith mit solcherlei

„Teilnehmender“ Beobachtung gar nicht erst kommen kannst.
Zur Küche: Wir haben noch nicht fertig, weil Küche ist nur halb tapeziert und fehlen noch Schrank und Fensterbänke.
Aber Einbauküche ist fertig und sehr schön. Also schön: Damit du teilnehmen und beobachten und zugleich sinnliche Wahrnehmung schärfen kannst, mache einen Vorschlag, wann wir den nächsten Sturm im Weinglas zu einer Denkepause nutzen wollen.
Seid ihr zwischen den Feiertagen in HH?
Otto

Von: „Jordan“ <jordan@rackow.de>
Datum: Thu, 16 Nov 2006 15:46:31 +0100
An: Haus Drei Geschäftsführung
<ottoclemens@haus-drei.de>
Vom kleinen Sprung zum großen Wurf-Weinglas! Das gefällt mir gut!
In Hamburg sind wir dann nicht, aber vielleicht findet sich ja auch anderes Gedankengut im Terminkalender.
Rainer

Von: Haus Drei Geschäftsführung
[mailto:ottoclemens@haus-drei.de]
Gesendet: Freitag, 17. November 2006 10:09
An: Jordan
Auf wundersame Weise hat sich der Ring nun wieder geschlossen, denn wir sind beim Ausgangspunkt „Argumentieren unter Alkoholeinfluss“, was uns (als von Natur aus verschwiegene Geister) wahrscheinlich am leichtesten fällt.
Wegen anderer Gedankengüter werde ich meine werte Gattin heimsuchen und um Erleuchtung flehen.
Otto
P.S. Auf diese Weise (Mailing) kommen wir mal „richtig ins Gespräch“ und lockern unsere Arbeit auf, gell?

Von: Jordan
Gesendet: Montag, 20. November 2006 08:30
An: „Haus Drei Geschäftsführung“
Moin,
wieder am Arbeitsplatz und schon ran an die Mails. Immerhin am Montag Morgen drei Gedanken: Von wegen verschwiegene Geister, beim Rummailen sieht es ja wie ein Gedankenfluss aus, was auf der Bühne dargestellt, bei den Zuschauern ja wohl entweder Flucht, Schlaf oder Unruhe auslösen würde. Aber das weißt du als Theaterstudierter ja besser.
Das mit dem Heimsuchen der Gattin, nun gut, das kann ja mal vorkommen, aber das mit der „Erleuchtung“, das hätte ich gern ein bisschen genauer. Tut das weh?? Da ich am Wochenende auf Marlenes 50.-Feier war, ja die auch, nehmen die Fuffziger auch als Korrespondenz einen ganz schön großen Raum ein und das mit der kleinsten Größe muss man denen noch mal vorspielen.

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?

Nun ist es raus, das Verdrängte.

Gruß

Rainer

Nun, inzwischen habe ich den Text gelesen und bin fast sprachlos, denn eines kommt bei dem Text gar nicht rüber: Spaß am gemeinsamen Spiel und sicherlich auch am (Sich-)Darstellen. War ich, waren wir wirklich so ernsthaft? Kaum zu glauben, dann hätten wir es bestimmt nicht so lange ausgehalten. Beim (Nach-)Denken über den Text und die damaligen Treffen, Diskussionen und Auseinandersetzungen über die „richtige“ Haltung und kleinste Größen stellt sich mir die Frage, was hat die „Rekonstruktion von Alltagswelten“ gebracht, wenn es denn etwas gebracht hat.

Seit mehreren Jahren habe ich mit Personen zu tun, die aus Gründen der Migration, der Arbeitslosigkeit oder der Neuorientierung vor der Aufgabe stehen, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Neigungen darzustellen, schlüssig und stimmig zu präsentieren und in eine Bewerbung zu gießen. Diese Menschen rekonstruieren ihre (beruflichen) Alltagswelten im Angesicht von Trainern/Coaches und gewinnen durch Perspektivwechsel, Neukombination von Tätigkeiten und Erfahrungen oftmals neue Einsichten und bewerten Handeln und Reaktionen darauf neu. Eine wesentliche Voraussetzung ist nach meiner Einschätzung immer die Bereitschaft sich auf eine solche Rekonstruktion einzulassen. Das war bei unseren Lehrstückversuchen nicht immer einfach und ist es hier auch nicht. Und die gewonnenen Einsichten waren und sind nicht immer leicht zu verdauen. Nichtsdestotrotz: Ein Trainer, Coach, Bildungsbegleiter oder Fallmanager nimmt immer teil und

beobachtet, begleitet den Prozess der Rekonstruktion möglichst professionell. Er benötigt dafür eine der Zielgruppe angemessene Kompetenz, die sich meines Erachtens nicht zwischen Buchdeckeln finden lässt und auch nicht in noch so fundierten Seminaren an Hochschulen. (Tschulligung Bernd). Diese Kompetenz ist nun aber auch nicht einfach Lebenserfahrung, Alter alleine bringt es auch nicht (Sorry, Gerd). Hilft das Spielen von Lehrstücken bei der Entwicklung/Stärkung dieser Kompetenz? Tja ... In der Rückschau meine ich, dass es mir geholfen hat. Ich denke, es ist immer wieder einen Versuch wert, auch wenn manche Haltung schwer zu verdauen ist.

Schwer verdaulich ist sicherlich auch die Lektüre des Artikels „Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz – ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken“ in der ersten Ausgabe, gerade auch für mich als Verfasser. Allein schon der Titel!

Aber Spaß hatten wir. Und den wünsche ich allen, die sich an den Lehrstücken versuchen unter dem Motto: „Schlag mich, aber nicht mit deiner äußersten Kraft, denn der Weg ist noch weit und die Last schwer zu tragen.“

PS: Die Küche von Otto ist wirklich sehr passend für Kochen, Sitzen, Essen und Trinken, Teilnehmen und Beobachten. Und es gab einen sehr leckeren Auflauf und ich musste gar nichts dafür tun, nur kommen. Das ist ein Ergebnis der „fuffzigsten“ Ausgabe, das ich „ächt“ gut finde und auf das man aufbauen kann, oder?

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?

Rita Marx

Neulich im Theater

Es war das Gastspiel eines auswärtigen Theaters, das Ibsens gesellschaftskritisches Familiendrama „Gespenster“ spielte. Vor mir nahmen Platz: ein Mann, eine Frau und drei Kinder; eine Familie also mit einer ca. 13-jährigen Tochter, die die ganze Zeit an Vaters Schulter gelehnt die Vorstellung verfolgte; mit einem Sohn, ca. 9-jährig, der an Mutters Seite saß und trotz einiger Müdigkeitsattacken tapfer dem Geschehen auf der Bühne zu folgen versuchte; mit einer ca. 6-jährigen Tochter, die zwischen den Eltern ihren Platz gefunden hatte, manchmal schlief, ihr Kuscheltier im Arm, und die am Ende des Theaterabends unmittelbar mit Einsetzen des Schlussapplauses gegen 23 Uhr von der Mutter auf den Arm genommen und heraus getragen wurde.

Irgendwie fand ich das Ganze unpassend, und genau so ging es auch meinem Begleiter, der zu den Kindern ‚dressierte Äffchen‘ assoziierte; dressiert,

weil die Kinder während der gesamten knapp dreistündigen Aufführung nicht ein einziges Mal störten, nie laut redeten oder gar quengelten. Er fand es

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?

eine Zumutung für die Kinder, drei Stunden Theater über sich ergehen lassen zu müssen.

Nun fühlte ich mich – im Bewusstsein dessen, dass auch wir unseren Kindern drei Stunden Theaterbesuch zugemutet hatten – bemüßigt, eine Relativierung dieser allgemeinen Aussage vorzunehmen.: Ja, ich fände dieses Stück und diese Inszenierung, die sehr stark dialogisch ausgerichtet war, für Kinder auch unangemessen. Außerdem: mitten in der Woche(!), wo die doch alle drei vermutlich am nächsten Tag in die Schule müssten, aber ...

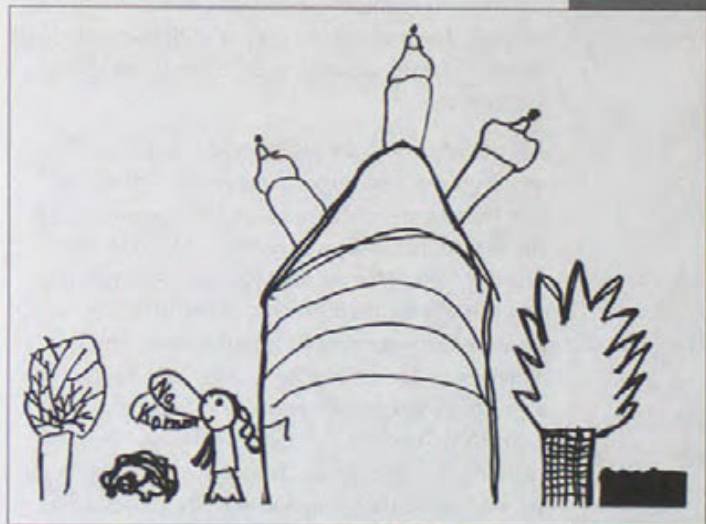
Und dann kam (m)eine Art Verteidigungsrede: Prinzipiell sei es schon in Ordnung, auch junge Kinder mit ins Theater zu nehmen. Theater müssten ihren Status als Kulturtempel, die entsprechend ‚reifen Personen‘ vorbehalten seien, verlieren. Im Übrigen seien gute Inszenierungen vielschichtig und deutungs offen und böten somit auch Kindern Anknüpfungspunkte für ihre eigenen Phantasien, Gedanken, Wünsche und Ängste. Bestenfalls zeigten solche Inszenierungen auf, dass menschliches Leid ubiquitär, menschliche Ängste allgegenwärtig, menschliche Freude und Glück immer da und immer auch gebrochen seien. Das sei doch wahrlich ein unter entwicklungspsychologischen Aspekten einleuchtender Grund, auch Kinder mit ins sog. Erwachsenentheater zu nehmen und ihnen – auch wenn sie nicht jedes Wort, jeden Satz verstünden – mit Körper-Kommunikation, Bildern und mit Stimmungen die Vielfalt der menschlichen Psyche und die breite Palette persönlicher und gesellschaftlicher Konflikte näher zu bringen. Erwa könne man, Erwachsene ebenso wie Kinder, doch an theatral gezeigten familiären Dramen eigene familiäre Konflikte wieder finden, relativieren, normalisieren.

Allerdings, so musste ich mir eingestehen, hätte auch ich dieses Ibsensche Familiendrama der Gespenster sehr jungen Kindern wohl kaum zugemutet resp. zugetraut. Und was die ‚dressierten Äffchen‘ anbetraf: Ich muss zugeben, dass ich es angenehm fand, dass die Kinder vor mir während der Vorstellung ruhig dasaßen und *meine* Aufmerksamkeit nicht von *ihren* eventuellen Kommentaren oder Unlustbekundungen gestört wurde. Bezogen auf dieses spezielle Stück schien es mir jedoch auch grundsätzlich zweifelhaft, ob diese sehr auf den Text bezogene Inszenierung, ob die Enthüllungen der Doppelmoral, der familiären Konflikte um Liebe, Hass und Gewalt, um Unterdrückung und Verleugnung und um die Verletzung von Gefühlen anderer in dieser Art für die Erfahrungen der Kinder Anknüpfungspunkte angeboten hat.

Damals im Theater

Auch der Brechtsche „Kaukasische Kreidekreis“ kann als Familiendrama um Liebe und Hass, um Gier und Verleugnung und um Alleingelassen-Werden und Zugehörigkeit gesehen werden.

22 Jahre sind vergangen, seit wir (Gerd Koch, Rita Marx) mit unseren damals vierjährigen Töchtern die eindruckliche Inszenierung des „Kaukasischen Kreidekreises“ in der Theaterhalle der Hamburger Kampnagelfabrik besucht und darüber in Heft 1 (S. 7–9) der „Korrespondenzen“ erzählt, laut nachgedacht, theoretisiert und vielleicht auch uns gerechtfertigt haben. Jener Theaterbesuch ist seitdem so etwas wie



Zeichnung von Sinah Marx (7 Jahre) drei Jahre nach dem Besuch des „Kaukasischen Kreidekreises“ von Bertolt Brecht, gezeichnet am 11. November 1987. – Szene: Die Magd Grusche findet das Kind.



Zeichnung von Sinah Marx (7 Jahre) drei Jahre nach dem Besuch des „Kaukasischen Kreidekreises“ von Bertolt Brecht, gezeichnet am 11. November 1987. – Szene: Wer bekommt das Kind? Wer ist die Wahre Mutter?

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?

eine Familienlegende: dass wir Erwachsenen unseren Kindern damals – zu Recht! – diese vierstündige Inszenierung zugetraut haben, dass es für sie und uns etwas ganz Besonderes war, dass so etwas „Verrücktes“ möglich ist und Kindern nicht schadet, dass wir alle vier daran Spaß gehabt haben.

In diese eher mit Stolz konnotierten Erinnerungen der Eltern mischen sich (heute) die eher skeptischen Fragen der Kinder: dass sie vielleicht heute öfter ins Theater gingen, wenn sie nicht als Kinder so oft ins Theater hätten gehen müssen (aber: man kann in Heft 1 nachlesen: sie wollten damals unbedingt mit den Eltern in ein richtiges Theater), dass sie nicht wüssten, woran sie sich wirklich noch erinnerten oder was ihnen nur aus den Geschichten vertraut sei, dass wir schon etwas verrückt waren, sie in eine so lange Theaterinszenierung zu schleppen oder dass es doch klar sei, dass sie nicht in der Pause gehen wollten usw.

Ich (als Mutter) habe bis heute das damalige Theaterereignis in lebendiger Erinnerung. Dabei sind mir Fragen, ob das Ganze eine Funktionalisierung der Kinder für unsere Interessen war, ob es eine Überforderung für sie oder gar eine Manipulation war, zutiefst fremd. Ehrlicher Weise muss ich sagen: sie sind mir *heute* zutiefst fremd – denn damals waren es in der Tat psychologische und pädagogische Überlegungen die mich beschäftigten. Diese rankten sich um so unterschiedliche Aspekte, wie denn die Kinder auf den Inhalt des Stücks vorbereitet werden können und wie der Theaterbesuch so organisiert werden kann, dass er die Möglichkeit bietet, den Interessen und Wahrnehmungsstrukturen der Kinder gerecht zu werden. Darüber haben wir damals geschrieben: Ist ihnen der Ort vertraut, an dem das Theaterstück gespielt wird? Bietet ihnen das Stück Anknüpfungspunkte für eigene Erfahrungen oder Phantasien? Gibt es Personen und Beziehungen in dem Stück, die ein identifikatorisches Zugucken und Mitfühlen ermöglichen? Welche Auswege gibt es, wenn die Ausdauer, Konzentration oder das Interesse der Kinder nicht (mehr) vorhanden sind?

Es war sicher richtig, sich diese so genannten pädagogischen und entwicklungspsychologischen Fragen zu stellen und entsprechende Vorbereitungen zu treffen. Aber m. E. war das wesentliche dieser Vorbereitungen wohl weniger, dass wir unsere Kinder vorbereitet haben, sondern dass wir *uns* vorbereitet haben, auf alle möglichen Eventualitäten eines solchen Theaterbesuchs. Darüber hinaus war es natürlich wichtig, dass wir die Kinder ernst genommen haben und dass wir sie (endlich – so haben die Kinder selber das damals gesehen) in ein richtiges Thea-

ter mitgenommen haben. In diesem Sinne haben wir ganz im Geiste Schleiermachers gehandelt, der es als Aufgabe der älteren Generation bezeichnet, die junge Generation, ins Leben einzuführen. Wir haben unseren Kindern, ihrem Wunsch entsprechen, die Welt des Erwachsenen-Theaters gezeigt, haben sie vorbereitet auf das, was sie sehen werden, haben sie dabei begleitet und haben mit ihnen wieder und wieder darüber gesprochen.

Aber zentral war für uns als Erwachsene wohl, dass wir neben der Angst, ob die Kinder ‚durchhalten‘ oder andere Theaterbesucher stören vor allem Spaß dabei hatten. Wir waren stolz mit unseren wunderbaren klein-großen Kindern, die sich so selbstverständlich dort in den Fabrikhallen bewegten und aufmerksam dem Geschehen und Nebengeschehen im Theater folgten.

Heutige Sicht

Wie gesagt, aus heutiger Sicht sind mir Problematisierungen des damaligen Theaterbesuchs unter pädagogischen und entwicklungspsychologischen Aspekten fremd, auch wenn ich zu der ganzen Aktion damals mit unseren 4-jährigen Töchtern theoretische Einwände machen könnte. Solche theoretischen Einwände, wie sie ja auch implizit in der Bemerkung von den ‚dressierten Äffchen‘ enthalten sind, sind jedoch – spezifisch bezogen auf den damaligen Besuch dieser Inszenierung, dieses Stückes an diesem ganz konkreten Ort – für mich eher kognitive Akte, die Wissen über Psychologie und Pädagogik zur Analyse eines Ereignisses heranziehen, sie finden aber keinen Resonanzboden in meinen Gefühlen.

Der wichtigste dieser Einwände ist wohl, dass wir Eltern unsere Kinder zu unserem Abbild gemacht und sie mit unseren eigenen Idealen projektiv besetzt hätten (vgl. dazu Richter 1990). In diesem Sinne wären sie dann quasi zu unserem eigenen ‚verlängerten Selbst‘ geworden, welche wir narzisstisch ausgebeutet hätten mit unserem Stolz; zumal wir ja sogar noch reflektierend, objektivierend darüber berichtet hätten. So hätten wir primär uns und nicht ihnen eine ganz besondere Theatererfahrung ermöglicht, hätten sie überfordert und ihren kindlich verständlichen Wunsch, mit uns abends ins Theater zu gehen, zu leichtfertig befriedigt.

Allerdings meinen wir, genau dies nicht getan zu haben. Dies hätte bedeutet, dass wir ihre Interessen sowie ihr Verhalten und ihre psychischen Verarbeitungsmuster nicht berücksichtigt und ihre Wünsche nicht respektiert und mögliche Ängste und Unwägbarkeiten nicht ins Kalkül gezogen hätten.

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?
Ein dressiertes Äffchen spricht – Versuch der Selbsthilfe durch Öffentlich-Machen

Doch genau dazu haben wir uns in unseren Vorüberlegungen vor dem Besuch des Theaterstücks dialogisch auseinander gesetzt: ich als Mutter eher in der Position der Skeptikerin, der Vater – ganz in der Tradition der Geschlechtsrollenklischees – eher in der Position des Experimentierfreudigen.

Eine solche Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Möglichkeit des Theaterbesuchs kann einerseits als ‚pädagogische‘ gesehen werden, die sich mit den didaktisch-methodischen Fragen befasst, welches ‚Bildungsgut‘ denn wie und unter welchen Bedingungen von der erwachsenen Generation an die nachkommende Generation vermittelt werden kann. In diesem Sinne ginge es dann um Enkulturation (Wurzbacher 1974), also um die Heranführung an und um die Einführung in kulturelles Wissen und kulturelle Gepflogenheiten. Die Auseinandersetzung um das Ob, Wie und Warum des damaligen Theaterbesuchs war aber für uns eine, die unseren persönlichen Bedingungen und Gepflogenheiten geschuldet war. Sie wurzelte in der Unmittelbarkeit der familialen Beziehungsstrukturen, in persönlichen Vorlieben, in dem Spaß, etwas mit den Kindern zu unternehmen und mit ihnen gemeinsam Bekanntes mit einem neuen Blick zu sehen.

Es war einfach spannend, schön, anregend und hat mich dazu gebracht, mich mit dem Stück ebenso wie mit der Inszenierung sehr intensiv auseinanderzusetzen. Diese Intensität wirkt vielleicht so gar bis heute in mir, wenn ich ins Theater gehe und mich über manierierte Dialoge, scheinbar notwendige Aktualisierungen oder stilisierte oder auch überbordende Bühnenbilder ärgere. Ich glaube übrigens, ich würde heute auch kleine Kinder in fast alle Marthaler-Inszenierungen mitnehmen. Diese Inszenierungen mit ihrer Langsamkeit und ihren Wiederholungen, mit ihren fast slapstickartigen Musikeinlagen, die oft Lachen und Entsetzen gleichermaßen auslösen, aus denen teilweise Leute schimpfend raus gehen, diese Inszenierungen mit den tiefen Bühnenbildern von Anna Viebrock, bieten viel zum Gucken, Hören, Abschweifen, Lachen und Denken und sie bieten vieles, was (wohl auch für Kinder) offen ist für deren Assoziationen und Phantasien.

Was aber ist für die Kinder von diesem Theaterbesuch geblieben (außer der immer wieder gern erzählten Geschichte, dass sie schon als Kleinkinder in Brecht-Inszenierungen ‚geschleppt‘ wurden)?

Eigentlich müssen sie das aus ihrer heutigen Perspektive selbst beantworten. Von ‚außen‘ als Mutter betrachtet kann ich dazu nur soviel sagen:

- Unsere Töchter kennen von klein auf die Fabel vom (Kaukasischen) Kreidekreis und deren Moral, dass Kinder denen zugehören sollten, die ih-

**Ein dressiertes Äffchen spricht –
Versuch der Selbsthilfe durch Öffentlich-Machen**

Sinah M. aus B. an der S.

Mit vier Jahren, man möge sich das vorstellen, noch vor der Einschulung, wurde ich von meinen Eltern in ein Theater gedrängt! Ja, in ein richtiges Theater! Kein Kasperletheater mit Puppen, und keiner hat uns gefragt, ob wir alle da seien, und draußen war es sogar schon dunkel!

Außer mir waren nur erwachsene, große Menschen da! Gott sei Dank war mein Papa dabei. Aber der hat mich kleines Kind in der Pause beinahe verloren!

Ich weiß gar nicht, ob meine Eltern Eintritt für mich zahlen mussten! Das hätten sie aber verdient und zwar mindestens das Zehnfache, weil sie mich mitschleppten in diese Welt der Erwachsenen!

Und dann auch noch ein Brechtstück! Düster! Und der Kaukasus! Auch düster! Keine Prinzessinnen, aber dafür eine Rabenmutter, Ungerechtigkeit und Verfolgung! Und der eine Schauspieler hat mir auch noch zugezwinkert! Gruselig!

Und in der Pause all die Menschen, denen ich nur bis zum Nabel reichte! Aber nach der Pause (ja, leider erst danach!) war endlich Schluss für mich, ich durfte nach Hause. Obwohl das einzig Erfreuliche – dachte ich zumindest – in der zweiten Hälfte gekommen wäre, nämlich die Elefanten, die ich erwartete (denn im ersten Teil des Stücks gab es einen Drahtseilakt wie im Zirkus) und ja wohl auch zu sehen verdient gehabt hätte!

Und als wäre es ist nicht genug damit, dass ich durch den Zwangsbesuch leiden musste! Nein, mein Leid wurde von meinen Eltern auch noch ausgeweitet für einen Artikel in so einer Zeitschrift!

Um dieses sehr schockierende Erlebnis meiner frühesten Kindheit zu verarbeiten, habe ich mir bis heute viele Inszenierungen desselben Stückes wieder und wieder angeschaut, anschauen müssen, selbst auf Französisch! Ich kann sie einfach nicht vergessen, die Geschichte von dem armen kleinen Michel, der am Ende nicht bei seiner leiblichen Mutter bleiben darf; noch nicht mal ein Happyend war mir vergönnt! Und auch auf die Elefanten warte ich bis heute vergeblich!

Ach, wäre mir das alles damals mit vier Jahren nicht passiert, ich wäre ein besserer Mensch geworden!



nen Gutes tun [man denkt hier als Psychologin z.B. an die Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg und fragt sich möglicherweise skeptisch,

Theaterbesuch mit Kindern – und was bleibt?

ob denn diese (postkonventionelle) Moralauffassung wie sie vom nicht rechtmäßigen Richter treten und gegen die leibliche Mutter durchgesetzt wird für 4-Jährige schon verstehbar sein konnte (nach Kohlberg erst die letzte Stufe der Moralentwicklung, die zudem nicht von allen Menschen erreicht würde). Aber sie sind (vielleicht unter anderem aufgrund ähnlicher Veranstaltungsbesuche) sensibel für Ungerechtigkeit und Unterdrückung.

- Mit ihren Erfahrungen von Theaterbesuchen und ihrem Wissen über Theater verfügen sie über ein ‚kulturelles Kapital‘ (Bourdieu), das sicher jenseits ihrer aktuellen Praxis des Selten-ins-Theater-Gehens eine Wirksamkeit entfaltet.
- Sie lassen sich nicht so leicht durch eine sog. Hochkultur einschüchtern.

Aber

Unsere jetzt erwachsenen Töchter kennen nur oberflächlich die diversen interessanten Theater und Inszenierungen der Berliner Kulturlandschaft und diese stoßen auch nur begrenzt auf ihr Interesse. Ob dies jedoch in einem kausalen Zusammenhang mit dem Theaterbesuch als 4-Jährige im „Kaukasischen

Kreidekreis“ steht, vermag ich nicht zu beantworten – wünsche aber, es sei unwahrscheinlich.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main 1998.
- Colby, Ann und Kohlberg, Lawrence: *Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz*. In: Hans Bertram (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt am Main 1986.
- Koch, Gerd: *Lernen mit Brecht*. Frankfurt am Main 1988 (erw. Neuausg.).
- Koch, Gerd und Marx, Rita: *Theaterbesuch mit Kindern. Erlebnisse mit Brechts „Kaukasischen Kreidekreis“*. In: *Korrespondenzen*, H. 1 (1985/86).
- Richter, Horst Eberhard: *Eltern, Kind und Neurose*. Reinbek 1990 (1963).
- Schleiermacher, Friedrich: *Gedanken zu einer Theorie der Erziehung*. Aus der Pädagogik-Vorlesung von 1826. Besorgt und eingeleitet von Horst Friebel. Heidelberg 1965.
- Wurzbacher, Gerhard: *Sozialisation – Enkulturation – Personalisation*. In: Ders. (Hrsg.): *Sozialisation und Personalisation*. Stuttgart 1974.
- Viebrock, Anna und Masuch, Bettina: *Bühnen / Räume. Damit die Zeit nicht stehenbleibt*. Berlin 2000.

Fachverband Schultheater – Darstellendes Spiel Niedersachsen e.V.

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

Wir sind aktiv auf vielen Kanälen:

- **„Schul Theater-Info“**: Die Verbandszeitschrift informiert halbjährlich über neue Entwicklungen – nicht nur zwischen Emden und Göttingen – und gibt viele praktische Materialien an die Hand (auch als Nichtmitglied erhältlich).
- **Entwicklung des Faches Darstellendes Spiel**: Über 30 Jahre arbeiten wir dafür, an über 70 Schulen in Niedersachsen ist es bereits eingeführt. In der Folge wurde der bundesweit erste Studiengang Darstellendes Spiel eingeführt.
- **Fort- und Weiterbildungen**: Anregungen und Know how bis zum Zertifikat für das Unterrichten des Faches Darstellendes Spiel vermitteln Lehrgänge des Fachverbandes in Zusammenarbeit mit der Regionalen Lehrerfortbildung.
- **Niedersächsische Schülertheatertreffen**: Seit 1980 führen wir zweijährlich an vielen Orten und bei einem zentralen Abschlusstreffen in wechselnden Städten des Bundeslandes 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), Ritterstr. 23, 31737 Rinteln,

T. 05751 916993, Dirk.Wilkening@web.de



Korrespondenzen Heft 1 – visited: Autoren von heute über Themen in Heft 1

1985 – Korrespondenzen Heft 1 – Brechts Fatzer – die Münsteraner Gruppe – eine scharfe Replik – ein unabgefolgter Auftrag

Hans-Joachim Wiese

Ein engagierter Text zum Lernwert der Fatzer-Fragmente – Heft 1 der Korrespondenzen – 1985 – ein unverkennbares Interesse an Aufklärung und eingreifendem Denken. Die Lektüre versetzt mich in eine Zeit, in der „Marxismus“ noch kein belächeltes Ideologem war. Vier Jahre nach dem Erscheinen des ersten Heftes der „Korrespondenzen“ war es soweit: Kapitalismus war kein Schimpfwort mehr und wurde – weil ohne sichtbare Alternative – auch von seinen Verfechtern als sachliche Bezeichnung synonym zur „freien und sozialen Marktwirtschaft“ wieder in Gebrauch genommen. Heute, im Jahre 2007, sieht es schon wieder anders aus: Der weltumspannende Siegeszug neoliberaler Wirtschaftspraxis hat die Lohnabhängigen mitsamt ihrem vorgewerkschaftlichen Bewusstsein in das Prekariat des Manchesterkapitalismus zurückgeworfen. Aus dieser Sicht kann auch der Marxismus nicht das bleiben, was er realen Sozialisten gewesen sein mag. Ebenso mögen linke Künstler und Intellektuelle veranlasst sein, ihre wissenschaftlichen Vorstellungen sozialer Problematiken und die daraus resultierenden Handlungsanleitungen rückblickend zu überprüfen. Korrespondenzen revisited, das kann auch heißen: revidierter Revisionismus.

Die Autoren des Beitrags „Untergang des Egoisten Johann Fatzer‘ – Versuch einer Rekonstruktion“ stellen ihren Wiederaufbau der Fatzer-Fragmente Brechts vor. Ihr Vorhaben hat die Absicht, den Lehr- und Lernwert des Materials zu ermitteln und eine spielbare Bühnensfassung des Fragments ausgehend von der Rekonstruktion zu erzeugen. Der sprachliche Duktus wirkt auf mich wissenschaftlich-autoritativ, die Autoren legen Wert auf die Darstellung ihrer Arbeit und setzen beim Leser voraus, dass er sich die Grundlagen des dialektischen Materialismus angeeignet hat. Was eine dialektische Wechselbeziehung von Subjekt und Objekt ist, muss man wissen, sonst versteht man den Artikel nicht. Dankenswerterweise, werden am Ende des Beitrags zusammenfassende Thesen zum Lehr- und Lernwert der Fatzer-Fragmente als Bühnensfassung aufgestellt: Anschauungen sollen auf ihre Kompetenz zur Lösung von Problemstellungen in der Zuspitzung überprüft werden. Die kritische Untersuchung des Stoffes soll die Orientierung auf gesellschaftlich aktuelle Fragestellungen ermöglichen. Das Stück fordert das Publikum zur theoretischen Anstrengung heraus, mit der es die subjektiv-fatalistischen Deutungen des persönlichen Schicksals in Antizipationen eines eingreifenden Denkens wenden kann. Das alles kann natürlich nicht verkehrt sein angesichts der atomaren Bedrohung der Menschheit durch den Kalten Krieg, wie sie 1985 in den meisten Köpfen gegenwärtig war. Unklar bleibt, warum man für dieses schlichte aber wichtige Vorhaben so viel geistige Kraft in die Aneignung von Lehrstückfragmenten steckt, an denen der Autor selbst noch so viel herumgedoktert hat. Man könnte den „Massen“ ja auch einfach mitteilen, wer und was sie in die aussichtslose Position eines „Spielballs der Mächte“ gebracht hat. Vielleicht ist ja gerade der pädagogische Aufwand der Aufklärung über die „Lage der Lohnabhängigen“ falsch, weil er deren bestehende Gedanken in falscher Weise hofiert, der Lage selbst eine paradox-umständliche Hochachtung entgegenbringt, die sie keinesfalls verdient. Warum Fatzer – welche Problematik wird an ihm entdeckt, über die die Beschäftigung mit ihm Aufschluss geben könnte? Hinweise liegen im Text und dort vor allem in seinen schwer verständlichen Formulierungen vor. Auf sie soll im Folgenden eingegangen werden.

In der Interpretation des Fatzer-Textes reden die Autoren von der „mechanistisch-deterministischen Wirklichkeitsauffassung, ... die dem Objekt einseitig das Primat der Wirklichkeit zuerkennt.“¹ Das Subjekt unterwirft sich dem „sich objektiv vollziehenden Geschichtsprozess“² und das ist: undialektisch. Wenn Fatzer mit seinen Kumpanen aus dem Krieg flieht, werden „Subjekt und Objekt in ihrer dialektischen Wechselbeziehung auseinandergerissen“ und es bleibt nur die passive Betrachtung der „sich vollziehenden Geschichtsprozesse.“³ Das

dergestalt „verobjektivierte Subjekt“ ist ein einziges Verbrechen gegen die Dialektik, die sonst wunderbar in der Wechselbeziehung von Subjekt und Objekt ihren Dienst tun würde. So verdoppeln sich die geschichtlichen Prozesse in falsch und richtig. Daran nun ist der „Individualismus“ schuld, der sich der „objektiven“(!) Dialektik verweigert und der von Fatzer in seiner zugespitzten Form demonstriert wird. Wo das endet, wenn man sich der Dialektik verweigert, wird auch gezeigt: Alle – einschließlich Fatzer – gehen zu Grunde. Mit der hier vorstellig

1985 – Korrespondenzen Heft 1 – Brechts Fatzer – die Münsteraner Gruppe – eine scharfe Replik – ein unabgefolgter Auftrag

gemachten Dialektik verhält es sich wie mit einem Naturgesetz und ähnlich hat es der Vater des dialektischen Materialismus, Friedrich Engels, ja auch gesehen. Alles ist dialektisch, alles Seiende und dann erst recht das Sein, nur die bürgerliche Gesellschaft mit ihrem Privateigentum und den vielen Individuen verstößt dagegen, schafft aber – als ausgleichende Gerechtigkeit und wieder ganz dialektisch – ihren eigenen Totengräber, das Proletariat. Wer, wie Engels, die Dialektik als großartige Erfindung feiert (so im Anti-Dühring), als eine Art Supermethode, die ihre Richtigkeit ganz unabhängig von den konkreten Beschaffenheiten, die sie erklären soll, behauptet, kann mit dieser Abstraktionsleistung dann auch die ganze Welt erklären, ohne auch nur irgendetwas von ihr zu wissen: Eine einzige Entwicklung in Widersprüchen. Dabei hat Hegel, auf den sich alle Dialektiker berufen, einleuchtend nachgewiesen, dass man über das „Sein“ keine Aussagen herstellen kann, man also schon darauf angewiesen ist, eine Wahrheit im konkreten Resultat des Denkens zu suchen und darin erst das Denken einen Aufschluss über sich selbst gewinnen kann. Das von den historischen und dialektischen Materialisten vermisste „Subjekt der Geschichte“ hat sich bei der Bestimmung seines „historischen Auftrags“ von dieser „objektiven“ Dialektik leiten lassen und ist dadurch zu dem geworden, was es ist: Zum dialektischen Partner der Quelle seines Elends – des Kapitals. Eine kurze Rekapitulation: Der Lohnabhängige ist genau wie der Kapitalist freier Eigentümer. Rechtlich ist er jedem anderen Menschen der bürgerlichen Gesellschaft gleichgestellt. Um sein Eigentum für ihn selbst nützlich werden zu lassen, ist er an die Geldform des Reichtums gebunden und darauf angewiesen, mit seinem Eigentum andere zu erpressen, die es benutzen wollen. Die kollektiven Formen der Erpressung, zu denen die Lohnabhängigen gezwungen wurden, bilden für sich überhaupt kein anderes Verhältnis in den sozialen Beziehungen der bürgerlichen Gesellschaft. Das positive Bild des Kollektivs, das in der Geschichte der Arbeiterbewegung fetischisiert wurde, ist nur die Idealisierung einer Konsequenz, die Kapital und Staat aus dem Wunsch nach einem gedeihlichen Zusammenwirken von Kapital und Arbeit gezogen haben – bis zur politischen Partizipation der Lohnabhängigen an der Abwicklung außen- und innenpolitischer Sachzwänge – bis zur atomaren Drohkulisse des kalten Krieges. Gerade weil sie als Subjekt und Wirtschaftsfaktor anerkannt wurden, haben Lohnabhängige bei zwei Weltkriegen mitgemacht. Die Spaltung ihres Bewusstseins in Citoyen und Bourgeois haben sie an sich vollzogen und sind mit ihren politischen Zweigen in der Staatsverantwortung – gerade in Krisen – so richtig zu Ehren gekommen.

An der Karriere der Lohnabhängigen vom Pauper zum staatstragenden Citoyen ist die Ideologie der verfehlten oder objektiven Dialektik des Seins nicht unschuldig, weil die objektive Dialektik immer bestimmte Geschichtsnotwendigkeiten vordiktierte: Meistens war die Zeit nicht reif für eine Revolution, undialektische Linksabweichler (Kontaktverlust mit dem sich „objektiv vollziehenden Geschichtsprozess“) mussten mit militärischen Mitteln belehrt werden und auch die Abschaffung von Geld und Staat war nur in Ordnung, wenn das mit der geschichtlich notwendigen Dialektik zusammenging. Zurück zu Fatzer: An ihm lassen sich in zugespitzter Form Widersprüche erkennen – meinen die Verfasser. Wenn ich den Aufsatz richtig lese, meinen sie den Widerspruch zwischen dem objektiv-dialektischen Auftrag des Proletariatssubjekts, in das Rad der Geschichte einzugreifen, und dem subjektiven Bedürfnis der Proletarier, als Individuen ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Diese Auffassung beansprucht einen archimedischen Punkt – da spricht Kantsches Denken, das das Leben beurteilt, ohne zu leben. Die Position Fatzers aber gibt es „im Leben“ gar nicht. Als nihilistischer Anarchist ist er der Feind eines Kollektivs, das es „so“ auch nicht gibt. Seit Manchester versuchen Lohnabhängige in den ihnen aufgemachten Verhältnissen zurechtzukommen. Ihnen erscheinen die vorgefundenen Verhältnisse als Mittel. Sie richten sich geistig darin ein – was bleibt ihnen auch übrig. Diese geistige Technik nannte Marx das – den nötigen Verhältnissen folgende – „notwendig falsche Bewusstsein“. Er meinte, dass man die Lohnabhängigen über diesen Befund informieren sollte und schrieb ihn im Kapitel über den Warenfetisch des „Kapitals“ extra auf. Fatzer in seiner Brechtschen Aussageabsicht stellt aber etwas anderes dar. Fatzer ist die Kritik der bürgerlichen Moral, die sich als aufgenötigt-notwendiges Bewusstsein über die bürgerlichen Verhältnisse gelegt hat und davon auch nicht getrennt werden kann: Er ist der Bourgeois ohne die Anteile des Citoyen – der objektsprachlich gewendete Wolf ohne Meta-Diskurs. Und Brecht klagt das ein: Schaut einmal, was ihr wirklich seid. Ihr seid ja gar keine Citoyens – in Wirklichkeit seid ihr egoistische Schweine. Und dabei sieht er eben – wahrscheinlich, weil ihm die staatsidealistische Seite dieser Kehrmedaille gut gefällt – nicht, dass es auch den Egoisten ohne eine ihm Schranken setzende Instanz nicht geben kann. Andererseits spürt Brecht, dass in dieser Kritik etwas nicht stimmt – er sieht sein Einverständnis und seinen eigenen Materialismus, der mit einer „objektiven“ Haltung nicht in Einklang zu bringen ist. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass Menschen in die Fußstapfen Fatzers treten, wenn ihnen

Über die szenische Interpretation existenzieller Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“

die Möglichkeit gegeben wäre, sich um ihre Bedürfnisse (Hoden und Magen) zu kümmern. Das Problem ist eher, dass sie das nicht tun, solange sie die den Bedürfnissen entgegenstehenden „Sachzwänge“ als einzige Chance zur Selbstverwirklichung auffassen, und solange sie von der so genannten Dialektik des „sich objektiv vollziehenden Geschichtsprozesse“ aufgefordert werden, ganz kollektiv-idealistisch ihre Bedürfnisse zurückzustellen, statt deren Verwirklichung in die Hand zu nehmen.

Und deshalb passt Fatzer nicht auf die Problematiken der Lohnabhängigen und auf deren Bewusstsein, sondern auf die falschen Fragestellungen, die Brecht und seine Verwerter sich selbst aufmachen. So gerne würden sie den dialektischen Kontakt zur Weltgeschichte herstellen und die kollektive Disziplin einfordern, die notwendig ist, um den dialektischen Auftrag zu erfüllen – um die eigene, doppelte Beleidigung einzuklagen: Den Staat samt dazugehörigem Citoyen an seiner eigenen Moralität – das Kollektiv an seiner dummen, individualisierten Eigennützigkeit zu blamieren.

Dass so etwas nicht geht und die Fatzer-Problematik Brechts nicht mit den Schicksalen der Lohnabhängigen ohne weiteres zusammentrifft, haben Ralf Schnell und Florian Vaßen in ihrer Replik dargestellt: Die Vieldeutigkeit und Offenheit der Fatzer-Texte würden ja gerade erst in ihrer poetischen Qualität das evozieren, was ohne die Anrufung keine Stimme hätte: Bewusstsein im Prozess – von unten – ohne doktrinäres Vorwissen. Das kann ich gut nachvollziehen, weil ich Bedürfnisse – und allein um sie geht es – erst vom Körper aus und in der ästhetischen, der Alltagswahrnehmung enthobenen Wahrnehmung rehabilitiert sehen kann: Gegen die Nötigung der geistigen Behausung in die gesetzten Gesetze des Lebens.

Schnell und Vaßen arbeiten in ihrer Deutung der Fatzer-Fragmente das Motiv des Widerspruchs heraus – offensichtlich blieb für Brecht die falsche Alternative zwischen „individuellem Glücksanspruch und gesellschaftlichem Anspruch“⁴ unlösbar. Aus dieser Sicht wird die Verwertung des Stückes problematisch – lernen kann man eher durch die Reflexion der Widersprüche Brechts als durch die Anwendung seiner problematischen Arbeiten. Eine direkte Nutzenanwendung ist da ausgeschlossen – Fatzer wird bei Schnell und Vaßen zum Gegenstand, an dem sich gedankliche und ästhetische Widersprüche ermitteln und kritisieren lassen. Dabei bleibt es – jedenfalls in der Replik. Undeutlich erscheint die gedankliche Position, die die Autoren zu den von ihnen an Brecht aufgezeigten Widersprüchen einnehmen. Dass Brecht seinen Fatzer mit dem Aberwitz einer kommunistischen *Moral* konfrontiert, dass Marx in der Rezeption Benjamins gesellschaftliche Triebkräfte dem Bösen entspringen lässt, dass der späte Brecht ein *unsterbliches Glücksverlangen* problematisiert – das bleibt unkommentiert und dahingestellt. Und das bleibt Aufgabe einer Kritik, die ich von Heft 1 bis zur hier vorliegenden Ausgabe noch nicht eingelöst sehe.

Anmerkungen

1 Münsteraner Arbeitsgruppe: „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ – Versuch einer Rekonstruktion. In: *Korrespondenzen Heft 1, 1985/86, S. 10*

2 *Ebenda*

3 *Ebenda*

4 Ralf Schnell / Florian Vaßen: *Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen – Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe*. In: *Korrespondenzen Heft 1, 1985/86, S. 12*

Über die szenische Interpretation existenzieller Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“

Szenisches Spiel in der Aus- und Weiterbildung von Pflegenden und Pflegelehrenden

Uta Oelke

Ingo Scheller zählt in seinem ersten „Korrespondenzen“-Beitrag (1985) eine Reihe von Dramentexten – von Georg Büchners „Woyzeck“ bis zu Henrik Ibsens „Nora“ – auf, zu denen er mit Studenten, Lehrern und Schülern „Spielversuche“ durchgeführt hat. Ich gehe davon aus, dass er mit den genannten Personengruppen (studierende) DeutschlehrerInnen und SchülerInnen allgemein bildender Schulen meinte. An Pflegenden und Pflegelehrenden wird er vermutlich nicht gedacht und damit auch nicht geahnt haben, dass sich sein Ansatz 20 Jahre später in einem Bereich etabliert hat, in dem sich „echte“ existenzielle Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“ (Wettreck 2001, S. 101) abspielen. Mittlerweile sind ungezählte Pflegenden und Pflegelehrenden mit dem szenischen Lernen vertraut – sei es im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen, innerhalb des

Über die szenische Interpretation existenzieller Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“

Studiums oder in supervisorisch ausgerichteten Teambegleitungen. Dabei hat sich das szenische Spiel als ein Ansatz bewährt, der den hohen sozialen, emotionalen und personalen Anforderungen, denen Pflegende ausgesetzt sind, in besonderem Maß Rechnung trägt.

Mit welchen Themen wird man konfrontiert, wenn man mit Pflegenden szenisch arbeitet? Welche Herausforderungen stellen sich dabei an die SpielleiterInnen? Diese beiden Fragen stehen im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Ziel ist es, den LeserInnen einen Einblick in ein „Spielfeld“ zu geben, das ihnen aus professioneller Sicht (als Spielleiterin oder Theaterpädagogin) eher wenig, aus privater Erfahrung (als Patient oder Angehöriger) hingegen durchaus bekannt sein dürfte.

Die Rückschau auf 15 Jahre szenische Arbeit mit Pflegenden und die Sichtung der Protokolle, die ich im Zeitraum 2000 bis 2006 zu 25 Seminaren mit rund 350 TeilnehmerInnen angefertigt habe, lassen zwei zentrale **pflegerische Kernthemen** erkennen:

1. Die Bilder, die Pflegende mit ihrer Arbeit verbinden, kreisen rund um „Macht und Ohnmacht“.

Aufgefordert, ihre Assoziationen zur Frage „Was ist Pflege?“ in Form von Standbildern zu verdeutlichen, zeigen die Pflegenden immer wieder vier Grundmuster, die als „Archetypen“ rund zwei Drittel aller in den Seminaren demonstrierten Kollektivbilder ausmachen:

- **„Visite“:** Eine Gruppe Professioneller – untereinander nach einer Ärzte- und Pflegendenrangordnung hierarchisiert – steht vor einem allein liegenden Patienten, blickt auf ihn herab, vertieft sich in die Krankenakte und/oder spricht über seinen Kopf hinweg. „Visite“ ist das Muster für die asymmetrischen, auf einseitige expertokratische Kommunikation ausgerichteten Über- und Unterordnungsverhältnisse in den Institutionen des Gesundheitswesens.
- **„Mobilisation“:** Hier bringen mehrere Pflegende einen hilflosen, „schweren“ Patienten unter höchster Kraftaufbietung in Bewegung oder stützen ihn. „Mobilisation“ ist das Muster, das für die Anstrengung der Pflegenden steht, Menschen von der Horizontalen in die Vertikale – von der (liegenden) Todesnähe in das (aufrechte) Leben – zu bringen.
- **„Essen reichen“ und „Katheterisieren“:** Ähnlich wie bei „Mobilisation“ sind die Pflegenden auch beim „Essen reichen“ Spenderinnen von Lebenselixier. Darüber hinaus symbolisieren „Essen reichen“ und „Katheterisieren“ ein weiteres Muster: Typisch für Pflege ist das alltägliche Eindringen in die Intimsphäre eines anderen Menschen, ist die „unter die Haut gehende“ Grenzüberschreitung.
- **„Dienstübergabe“:** Die Mitglieder der Spät- und Frühschicht einer Pflegestation sitzen unter beengten Verhältnissen – das Territorium der Pflegenden ist nicht groß – im Dienstzimmer und halten die Übergabe ab. Sie trinken Kaffee, hören einander kaum zu, denken an anderes, sitzen erschöpft auf ihren Stühlen. Das Muster ist die Konsequenz

aus den vorangegangenen Bildern: „Dienstübergabe“ steht für die Müdigkeit, das Ausgelaugt-Sein, das Nicht-mehr-Können infolge der Kräfte zehrenden, anstrengenden Pflegearbeit.

2. Wenn es um „schwierige Pflegesituationen“ geht, dann geht es meistens um den Tod.

Rund die Hälfte aller in den Seminaren ausgewählten „schwierigen Pflegeszenen“, die als Protagonistenstandbild oder szenische Rekonstruktion bearbeitet wurden, thematisiert den Tod. Dabei zeigen die ausgesuchten „Todesszenen“ ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher Herausforderungen, die weit über Sterbebegleitung im engeren Sinne hinausgehen: Sie reichen von Akutsituationen, denen SchülerInnen ganz allein im Nachtdienst ausgesetzt sind, über die gänzlich unvorbereitete Konfrontation mit „dem ersten Toten“, über Gespräche mit fassungslosen Menschen, die eine infauste Prognose erhalten haben oder deren Angehöriger plötzlich verstorben ist, bis hin zu Reanimationen, die man als sinnlos empfunden, bei denen man aber dennoch mitgemacht hat (vgl. Oelke 2004, S. 92). Neben den mit dem Tod verbundenen eher depressiven, traurigen und hilflosen Bildern werden auch häufig Szenen gezeigt, in denen es um die entgegengesetzte Emotion geht: um Aggression. Dabei nehmen die Pflegenden einerseits Täterhaltungen ein, indem sie PatientInnen ignorieren, bevormunden, (unnötig) verletzen oder unter Einsatz körperlicher Gewalt zu etwas zwingen. Andererseits kommen ihnen auch Opferhaltungen zu, etwa als „Handlanger“ wenig wertschätzender Patientinnen, „Sexualobjekte“ übergreifiger Patienten oder „Manövriermasse“ dirigistischer Ärzte (vgl. ebd., S. 98 ff.; Oelke/Scheller/Ruwe 2000, S. 204 ff.).

Welche Herausforderungen ergeben sich für SpielleiterInnen, die in einem existenziell und emotional so aufgeladenen Bereich wie der Pflege szenisch arbeiten? Neben den von Ingo Scheller getroffenen

Über die szenische Interpretation existenzieller Dramen „an der Abbruchkante des normalen Lebens“

grundsätzlichen Ausführungen (vgl. Scheller 1998, S. 35 ff., S. 202 ff.; Scheller 2004, S. 252 ff.) erscheinen folgende Merkmale der Spielleiterhaltung besonders relevant:

- der „geschärfte Blick“ (vgl. Rohr 1992) – also das „Hinsehen“, das Sich-Einlassen auf das Gewöhnliche, die Fähigkeit, das Alltägliche aus der Perspektive zugewandter Distanz zu betrachten und zu reflektieren. Diese Haltung, die mehr an die des Ethnologen als an die traditionelle Lehrerrolle erinnert, beinhaltet unter anderem, dass die Spielleiterin bereit und in der Lage ist, die oft schmerzlichen Bilder rund um Macht und Ohnmacht, Krankheit und Tod anzuschauen, auszuhalten und „nur“ zu interpretieren, statt in Lehrermanier zu sagen „Pflegediagnostisch betrachtet ist hier folgendermaßen zu intervenieren“;
- die Abwendung von Fragen wie „Was soll und darf man tun? Was ist richtig, was falsch?“ verbunden mit der Hinwendung zu Fragen wie „Was ist hier passiert? Was ist das Problem von Oliver oder Nicole?“, denn es geht nicht um die Vermittlung von Techniken (z. B. Pflege- oder Gesprächsführungstechniken), sondern um die *Deutung von Situationen*;
- die Distanzierung vom Prinzip der Belehrung und die Hinwendung zum Prinzip des *von- und miteinander Lernens*, das wesentlich auf dem Austausch und der Reflexion unterschiedlicher Wahrnehmungen, Ansichten, Fantasien und Empfindungen basiert.

Eine solche Haltung erwirbt man nicht „über Nacht“, sondern muss sie in einem kaum abschließbaren Lern- und Entwicklungsprozess immer wieder neu herstellen. Auch ist sie nicht bruchlos aufrecht zu erhalten, denn natürlich verfügen SpielleiterInnen – wie alle Menschen – über blinde Flecken, Ängste und Unsicherheiten, aufgrund derer sie bestimmte Themen gerade im Zusammenhang mit Altern, Gebrechlichkeit, Sterben und Trauern nicht wahrhaben wollen und abwehren. Und sie haben sicherlich auch gewisse (pflegerische) Idealvorstellungen, mit denen sie wider ihre Prämissen die SchülerInnen belehren und bekehren möchten.

Neben der permanenten Arbeit an der eigenen Haltung liegt eine weitere wichtige Aufgabe der SpielleiterInnen darin, (neue) Spielmaterialien aufzufinden und für ihre Klientel aufzubereiten. Denn wenn bislang ausschließlich über die Arbeit mit selbst erlebten Dramen geschrieben wurde, so stellt die Bearbeitung literarischer (und anderer, z. B. historischer) Texte auch im Pflegebereich eine zentrale Säule szenischen Lernens dar. Um nur einige Beispiele zu nennen: Gisela Ruwe und ich haben dies-

bezüglich sehr eindrückliche Erfahrungen mit der Interpretation der Theaterstücke „Abendrot“ und „Zur Untersuchung“ des Werkteaters Amsterdam gesammelt (vgl. Oelke/Scheller/Ruwe 2000, S. 123 ff.), Christine Schulze Kruschke und Anke Steuber stellen in ihrer jüngsten Publikation (2006) vor, wie das Thema „Pflege Demenzkranker“ anhand Margaret Forsters Roman „Ich glaube, ich fahre in die Highlands“ szenisch bearbeitet werden kann, und Françoise Laass beschreibt (2005) ihre szenische Arbeit mit Georg Büchners „Woyzeck“ im Rahmen einer Fortbildung für Pflegende in der Psychiatrie. Und mit diesem letzten Hinweis schließt sich der Kreis: Die Arbeit an Dramen – ob selbst erlebt oder literarisch verfasst – ist das Zentrum nachhaltigen szenischen Lernens – auch bei Menschen und in Kontexten, an die Ingo Scheller im Jahre 1985 kaum gedacht hat.

Literatur

- Laass, Françoise (2005): Woyzeck – ein psychisch kranker Straftäter. Szenisches Spiel bei der Fortbildung in der Psychiatrie. In: *Pflegezeitschrift*, Heft 12, S. 782-783.
- Oelke, Uta (2004): „Ist nicht einfach, den Tod anzuschauen ...“ In: Henze, Karl-Heinz; Piechotta, Gudrun (Hrsg.): *Brennpunkt Pflege. Beschreibung und Analyse von Belastungen des pflegerischen Alltags*. Frankfurt am Main, S. 91-108.
- Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela (2000): *Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Rohr, Barbara (1992): *Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks. Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung*. Hamburg/Berlin.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin.
- Scheller, Ingo (1985): *Über die szenische Interpretation von Dramentexten*. In: *Korrespondenzen*, 1. Jg., Heft 1, S.1.
- Schulze Kruschke, Christine; Steuber, Anke (2006): „Ich glaube, ich fahre in die Highlands“. Das Phänomen Verwirrtheit in der Familie McKay. In: *PrInternet*, 8. Jg., Heft 4, S. 227-239.
- Wettreck, Rainer (2001): „Am Bett ist alles anders“ – *Perspektiven professioneller Pflegeethik*. Münster/Hamburg/London.
- Weiterführende Literatur zum Thema „Szenisches Spiel in der Pflege“ über die Autorin:
 Prof. Dr. Uta Oelke
 Evangelische Fachhochschule Hannover
 Blumhardtstr. 2
 D-30625 Hannover
 E-Mail: oelke@efh-hannover.de

Theaterpädagogik für Pädagogen?

Dieter Linck

In seinem Artikel „Theaterpädagogik für Pädagogen“ (Korrespondenzen, Heft 1, 1985/86) postuliert Lutz Carsten Gecks die Notwendigkeit des Einsatzes der Theaterpädagogik für die „Lehrersozialisation“, um „selbstreflexive Lernprozesse der ‚Lehrerwerdung‘ zu initiieren und zu analysieren“. Nachdem ein „durchgehendes Charakteristikum der Ausbildung (...) heute zu sein (scheint), die Persönlichkeiten anzugreifen, zu zerstören“ gilt es, mittels des pädagogischen Rollenspiels das „immense Leiden während des Referendariats“ zu mildern und die „kognitive Zustimmung (der Referendare) zu der Funktion als verhaltens-technologisch arbeitender Lehrer“ zu verhindern.

Ein solches Verständnis der Theaterpädagogik beziehungsweise ihrer Möglichkeiten entspricht dem in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts vorherrschenden Ansatzes einer vorrangig interaktionistisch geprägten Spiel- und Theaterpädagogik. Inzwischen wird die Veränderbarkeit und „Machbarkeit“ individueller und gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Hentschel/Ritter, 2003) mittels theaterpädagogischer Vehikel weitaus skeptischer beurteilt. Die Entwicklung des „Rollenspiel(s) und seine(r) Karriere vom Allheilmittel mit den daran geknüpften emanzipatorischen und kompensatorischen Erwartungen hin zur spiel- und theaterpädagogischen Bedeutungslosigkeit ist ein Beispiel“ (Hentschel/Ritter, 2003, S. 11) dafür. Aus der ursprünglichen Spiel- und Theaterpädagogik ist nicht nur längst die Theaterpädagogik geworden, sondern sie hat auch eine Art „ästhetischen turn“ vollzogen. Ebenso wie das Schultheater sich als ein künstlerisches Fach und damit als wesentliches Element ästhetischer Bildung versteht, betont die Theaterpädagogik die bildende Wirkung ästhetischer Praxis (vgl. Hentschel/Ritter, 2003), freilich im Zusammenhang mit personaler und sozialer Bildung: „Theaterpädagogik ist eine Kunst“ (Sting, 2004) lautet der Titel einer programmatischen Erklärung des BuT von Wolfgang Sting und im 2. Satz heißt es: „Theaterpädagogik ist primär als künstlerische Arbeit zu verstehen. Denn nur im künstlerischen Tun, in der Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozess entfalten sich die bildungsrelevanten und sozialen Dimensionen des Theaterspiels.“ (Sting, 2004)

Unter diesen (und anderen) Gesichtspunkten könnte sich tatsächlich eine „neue“ und wesentliche „Aufgabe“ der Theaterpädagogik im Prozess der „Lehrerwerdung“ und natürlich auch hinsichtlich ihrer „Verwendbarkeit“ für schulische Bildungsprozesse entwickeln.

Ästhetische Bildung ist Grundbildung; die künstlerischen Fächer (und hier insbesondere das Theater) sind also kein überflüssiger Luxus, sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das zentrale, definierende Element allgemeiner Bildung. In den Schulen gehören sie nicht abgebaut, sondern ausge-

baut. (vgl. Tutzingen Thesen, 2004; Liebau, 2005). Darstellendes Spiel (oder besser Theater) (vgl. zu den Begriffen Linck, 2006) als das umfassendste Element ästhetischer Bildung muss endlich an allen Schulen flächendeckend als Fach eingeführt werden, wie das auch in zahlreichen Bundesländern inzwischen der Fall ist. Die Notwendigkeit einer universitären Ausbildung in diesem Fach und die Bedeutung der Theaterpädagogik in dieser Ausbildung sind evident und müssen hier nicht näher ausgeführt werden.

Eine wesentliche Rolle der Theaterpädagogik für den Unterricht und für schulische Bildungsprozesse entsteht aber nicht nur in obigem fachspezifischen Zusammenhang, sondern auch unter dem Blickwinkel des Unterrichts und des Unterrichtens im Allgemeinen. PISA-Schock und auch eine Besinnung auf die Reformpädagogik haben die Auffassung von Unterricht als Input – Output – Verfahren und ein Verständnis vom Schüler als eine Art „Black-box“, die es mit formalen Bildungsinhalten zu füllen gelte, zumindest ins Wanken gebracht (auch wenn ersteres vermutlich noch weitgehend unterrichtlicher Realität entspricht). Unterricht wird zunehmend als Lernorganisation im Sinne von Schaffung von Lernlässen und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten gesehen; Bildungsprozesse werden als Wechselwirkung „von subjektivem Erleben und Erfahren, der Bereitschaft zum Ausprobieren, Konstruieren, Improvisieren und Handeln und zu dessen bewusster Reflexion“ (Czerny; vgl. auch Liebau, Klepacki, Linck, Schroer, Zirfas, 2005) verstanden. Unterricht könnte in diesem Zusammenhang (auch) als Inszenierung, als Szene und als performativer Akt verstanden werden. Ulrike Hentschel fragt in dem Zusammenhang einer Theoriebildung, ob „Theaterpädagogik als *die* performative Pädagogik per se nicht als die pädagogische Antwort auf den ‚performative turn‘ erscheinen und zum Modell für alle pädagogischen Bemühungen werden“ (Hentschel, 2003, S. 68) könnte, weist aber zugleich darauf hin, dass der „Versuch, theaterpädagogische Konzepte und eine sich daran orientierende Praxis (...) unmittelbar aus einer Metatheorie abzuleiten, nur

Tanzen hilft nicht immer! Tanz im Kontext ästhetischer Bildung

durch ein ‚Passendmachen‘, d. h. aber auch Verkürzen beider Seiten (funktioniert)“ (Hentschel, 2003, S. 74). Wenn aber unter einem Szenischen Lernen (außerhalb des Faches Darstellendes Spiel) nicht nur die Instrumentalisierung theatraler und theaterpädagogischer Methoden zum Zwecke der Vermittlung beliebiger Lerninhalte verstanden wird, sondern eine Unterrichtsform ästhetischer Praxis, so hätte die Theaterpädagogik hier unter Bildungsgesichtspunkten „einiges zu bieten“. Das gilt nicht nur für den Literaturunterricht (vgl. Scheller, 2004), sondern für den Unterricht schlechthin, insbesondere, wenn unter ästhetischer Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer verstanden wird, wie das zum Beispiel in Bayern in den Lehrplänen verankert ist. Erforderlich für einen solchen Unterricht sind aber Grundkenntnisse in der Theaterpädagogik, deren Vermittlung Teil der Lehrerausbildung sein muss, gleich, ob in der ersten oder zweiten Phase dieser „Lehrerwerdung“. Da eine solche Vermittlung gemäß dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik in ästhetischer Praxis besteht, dürfte sie zugleich auch „bildenden Wert“ für die Lehramtsanwärter oder Referendare haben und zu einer Selbstreflexion über die „Lehrerrolle“ führen, wie sie Gecks in dem eingangs zitierten Aufsatz von dem Einsatz des pädagogischen Rollenspiels erwartet.

Literatur:

- Czerny, Gabriele: Chancen zur Persönlichkeitsbildung beim Theaterspielen. Vortrag. http://refos1.dasan.de/refo21/archiv/ergeb/arc_erg_1101/vortrag.htm
- Hentschel, Ulrike (2003): Theorie? Ja, aber welche und wozu? In: U. Hentschel/H. M. Ritter: Entwicklung und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Uckerland 2003; S. 60–75
- Hentschel, Ulrike/Ritter, Hans Martin (2003): Vorwort. In: U. Hentschel/H. M. Ritter: Entwicklung und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Uckerland 2003; S. 9–14
- Liebau, E., Klepacki, L., Linck, D., Schroer, A.; Zirfas, J. (2005): Die bildungspolitische Bedeutung des Schultheaters. In: E. Liebau, L. Klepacki, D. Linck, A. Schroer, J. Zirfas (Hg.), Grundrisse des Schultheaters. Weinheim und München; S. 277–283
- Liebau, Eckart (2005): Zur Anthropologie des Schultheaters. In: E. Liebau et.al. (Hg.), Grundrisse des Schultheaters. Ebd. S. 229–239
- Linck, Dieter (2006): Darstellendes Spiel und Bildungsreform. Wo steht denn nun das Darstellende Spiel? In: Spiel und Theater. 58. Jahrgang Heft 178 Weinheim 2006. S. 2–6
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Praxis Deutsch. Seelze-Velber
- Sting, Wolfgang: Theaterpädagogik ist eine Kunst. www.butinfo.de/Theater_ist_Kunst.pdf
Tutzinger Thesen zum Theater an der Schule. www.studiengang-darstellendesspiel.phil.uni-erlangen.de/projekte.htm

Tanzen hilft nicht immer! Tanz im Kontext ästhetischer Bildung

Annemarie Matzke

2006 war ein sehr gutes Jahr für den Tanz und seine Vermittlung. „Tanz macht Schule“ titelte beispielsweise die Zeitschrift *ballettanz* im November und widmete verschiedenen Schultanz-Projekten eine ganze Ausgabe. Die Kulturstiftung des Bundes lobte das Programm *tanzplan* mit einem Schwerpunkt auf Bildungsprojekte aus. Mit der Gründung einer Bundesinitiative *Tanz in Schulen* wurde die Institutionalisierung langjähriger Arbeit von Schultanzprojekten beispielsweise in Nordrheinwestfalen vorangetrieben: Tanz als Schulfach scheint in greifbarer Nähe.¹

Der Siegszug des Tanzes hat allerdings schon ein Jahr früher angefangen: mit dem überraschenden Erfolg des Films *Rhythm is it!*, einem Dokumentarfilm über ein Musik-Tanz-Projekt unter anderem mit jugendlichen Hauptschülern unter der Leitung des britischen Choreographen Royston Maldoom. Seither erfährt der Tanz im Kontext ästhetischer Bildung eine nie da gewesene Aufmerksamkeit: in den Medien, der Politik und auch den künstlerischen und pädagogischen Institutionen selbst.

Liest man vor diesem Hintergrund den Projektbericht von Beate Uptmoor aus dem Heft 1 der Korrespondenzen, dann fällt auch, wie viel sich verändert hat. Allein, dass Uptmoor ihren Artikel mit einer Rechtfertigung beginnt, warum sie mit Tanz arbeitet, erstaunt aus heutiger Sicht. Aber auch die damalige Arbeitsform unterscheidet sich von

bekannteren gegenwärtigen Tanzprojekten. Uptmoor entwickelt mit jungen Frauen in einem Jugendzentrum eine thematische Arbeit über Hexen, in der Tanz vor allem als Arbeitsmethode genutzt wird: ein Weg jenseits der Inszenierung eines literarischen Textes zu szenischen Aktionen zu finden. Im Mittelpunkt steht aber nicht das Erlernen einer Choreo-

Tanzen hilft nicht immer! Tanz im Kontext ästhetischer Bildung

graphie, sondern Auseinandersetzung mit kulturell vermittelten Körperbildern. Verhandelt werden Geschlechterstereotypen, die ihren Ausdruck in bestimmten Bewegungsmustern finden.

Im Vergleich mit Aussagen von Royston Maldoom, Wegbereiter und Protagonistin der momentanen Entwicklung, zeigt sich eine Verschiebung der Perspektive auf den Tanz. Während Beate Uptmoor in ihrem Projekt beispielsweise darauf zielt Körpergrenzen zu „sprengen“ und damit eine „lustvolle Befreiung“ aus sozialen Normen zu erreichen, baut Maldoom ganz bewusst Druck auf. Er beginnt seine Projekte mit der Ansage „Ich bin sehr streng“. Tanz soll Selbst-Disziplin lehren: Wenn ich mit meinem Körper arbeite und ein neuen Zugang zu ihm entwickle, kann ich ihn und mich beherrschen und über mich hinauswachsen. Seine Konzepte des „Fokus“ – als Aufmerksamkeitsschule – oder des „Adopted Child“ – als Auseinandersetzung mit einem fremden Kontext wie beispielsweise der klassischen Musik –, suchen nach einer größtmöglichen Herausforderung für die Schüler. Das Tanzprojekt soll weniger der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit dienen, als vielmehr „Werkzeug zu persönlicher Entwicklung und sozialem Wandel“² sein.

Eine Gefahr eines solchen Konzepts liegt meines Erachtens darin, Tanz zum ausgleichenden Heilmittel für alle Defizite unserer (Bildungs-)Gesellschaft zu stilisieren.³ So tauchen bei der Beschreibung neuer tanzpädagogischer Konzepte immer die gleichen Argumentationsmuster auf: der Tanz sei die ursprünglichste Kunstform, zu tanzen sei ein naturgegebenes Bedürfnis des Menschen. Als Technik könne der Tanz Jugendlichen zu Selbst-Beherrschung verhelfen und würde zugleich dem durch Computer hervorgerufenen Bewegungsmangel entgegen wirken. Vor allem Migranten aus bildungsfernen Schichten, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, könnten durch das (sprachlose) Tanzen zu besseren Schülern werden, soziale Kompetenzen erlernen und ihre eigenen Stärken erfahren.

In diesem Argumentationszusammenhang wird ein ursprüngliches Körperbild entworfen, das durch die Zivilisation verdeckt würde, und im Tanz wiedererlangt werden könne. Dass auch dieses Körperbild kulturell vermittelt ist, Resultat sozialer und historischer Praktiken, wird selten reflektiert. Zugleich ist die Diskussion durch einen Legitimierungsdiskurs geprägt, der wiederum die Kunstform Tanz selbst in Frage stellt. Nur in dem der Tanz als Instrument der Besserung dient, kann er sich als Schulfach behaupten. Mit dem Bewusstsein für Tanz als Kunstform kann es in einem solchen Kontext nicht besonders weit her sein.

Wie könnte das Verhältnis von Tanz und Bildung aber anders gedacht werden?

Zu wünschen wäre eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit der Kunstform Tanz als Erforschung von Körperwissen und Bewegungskonzepten. Tanzen findet genauso im Kopf wie im Körper statt. So darf Tanz weder auf seine sozialen Funktionen noch auf den Körper reduziert werden, sondern muss in seiner Differenziertheit wahrgenommen werden, auf der Produktions- wie auch auf der Rezeptionsebene. Hier tut sich im Moment wirklich viel: Das Berliner Projekt *TanzZeit* schickt beispielsweise zeitgenössische Choreographen in die Schule und lässt die Schüler wiederum auch Tanzstücke besuchen. Das Münchner Projekt *Access to Dance* bietet eine Weiterbildung für Tanzpädagogen an, die in Zusammenarbeit mit der Theaterwissenschaft, auch theoretische Perspektiven mit einbezieht.

Beate Uptmoor beendet ihren Bericht mit der Frage nach der Übertragbarkeit ihrer Arbeitsform: Welche Pädagogen besitzen genug Erfahrung, um Tanzstücke zu erarbeiten? Und wo gibt es die Zeit, ein solches Stück – in diesem Falle im sozialpädagogischen Kontext – zu entwickeln? Und sie stellt damit auch die Frage nach einer Lobby für den Tanz. Das Interesse ist heute da und auch die Ausbildungskonzepte werden entwickelt. Nun gilt es vor allem, den Tanz in seiner Komplexität selbst wichtig zu nehmen und nicht für andere Ziele zu instrumentalisieren.

Dr. Annemarie Matzke ist Performerin bei der Gruppe *She She Pop* und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Theaterwissenschaft der Freien Universität Berlin. Sie ist dort für die Konzeption des Masterstudiengangs Tanzwissenschaft zuständig, der im Herbst 2007 eingerichtet werden soll.

Anmerkungen

1 *Einen sehr guten Überblick über diese Projekte gibt das von Linda Müller und Katharina Schmeeweis herausgegebene Buch: Tanz in Schulen. Stand und Perspektiven. München 2006.*

2 *Vgl. dazu ballettanz Juni 2005. S. 29.*

3 *Maldoom betrachtet allerdings selbst die Möglichkeiten ein kaputtes Schulsystem mit Tanz zu retten durchaus skeptisch. Vgl. dazu Ilka Piegnas: Der Vortänzer. In: Die Zeit vom 12.04.2006.*

„Erlebnisse eines Vaters und zweier Kleinkinder beim Theaterbesuch von ...“

Gabi von Droste

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich aus heutiger Perspektive dem in den 80er Jahren entstandenen Artikel *Theaterbesuch mit Kindern – Erlebnisse mit dem Brechtschen „Kaukasischen Kreidekreis“* von Gerd Koch und Rita Marx entgegen; ich konzentriere mich dabei auf zwei Punkte:

1. Die Kritik des Autorenduos am Illusionstheater als dem herkömmlichen Kindertheater und ihre Wertung des Brechtschen Theaters als die geeignete Theaterform für Kleinkinder. Dem stelle ich aktuelle Ansätze des Theaters für die Aller kleinsten als ein Theater der Wahrnehmung gegenüber.
2. Ihre Beschreibung des Rezeptionsverhaltens der Kinder. Vor dem Hintergrund der aktuellen Theaterentwicklung skizziere ich mögliche Fragestellungen für eine zeitgemäße Rezeptionsforschung.

Es ist unbestritten, dass es in der Bundesrepublik auch im Jahr 2007 immer noch die von Koch und Marx angeprangerten Ganzkörpervollkostümierten Kindertheaterfiguren und das flache, auf reine Identifikation und Nachvollzug ausgerichtete Illusionstheater für Kinder gibt. Doch muss man auch die Tatsache festhalten – und sie sei hier vehement vertreten –, dass sich seit Entstehung ihres Textes in den 80er Jahren ein überaus vielfältiges wie innovatives Kindertheater in der Republik entwickelt hat, das qualitativ weit über das vom Autorenduo beklagte Micheltheater hinausgeht.

Wesentlich in diesem Zusammenhang ist eine noch recht junge Theaterentwicklung in Europa und in Deutschland, die sich explizit an Kinder zwischen 0 und 5 Jahren richtet: Das Theater für die Aller kleinsten.¹

Wengleich es nicht das Theater für kleine Kinder gibt und schon gar nicht eine normative Festsetzung seiner ästhetischen Mittel, so lassen sich dennoch folgende Tendenzen benennen:

- Das Theater für die Kleinen ist nicht im Sinne eines bürgerlichen Theaters zu verstehen, in dem der Schauspieler in eine Rolle schlüpft und in dem eine Geschichte linear dargestellt wird.
- In vielen Inszenierungen sind Materialität und Körperlichkeit des Spiels zentral.
- Sprache (das Wort) wird als eines unter vielen Mitteln eingesetzt, oft wird seine Materialität durch den Einsatz von poetischer Sprache wie auch durch Musikalisierung und Rhythmisierung hervorgehoben. Die verschiedenen möglichen künstlerischen Ausdrucksmodi werden vielfältig und gleichberechtigt eingesetzt und nicht dem gesprochenen Wort ungeordnet.
- Es werden oft künstlerische Formen und Spielweisen gewählt, die transparent sind: Spielvorgänge werden als gemacht dargestellt, indem ein Spieler sich mit Aufführungsbeginn beispielsweise vor den Kindern verkleidet und erst dann sein

Spiel beginnt oder indem er das zuschauende Kind mit Vorstellungsbeginn offen einlädt, dabei zu sein. In der Aufführung *Sous la Table* der französischen Regisseurin Agnès Desfosses können die Zuschauer zu Beginn auf kleinen Sitzkissen Platz nehmen und den Spielern zuschauen, wie sie sich schminken und werden selbst mit kleinen Schminkzeichen versehen.

- Im Theater der Aller kleinsten dominiert das Spiel von einfachen, nicht auf eine andere Ebene hinweisenden Vorgängen. Agnès Desfosses spricht beispielsweise von ihrem Interesse an Dingen, die nicht repräsentieren, was sie bedeuten, sondern die als das eingesetzt werden, was sie sind.

Nun mag man geneigt sein, hierin Brechtsche Sichtweisen zu entdecken, besonders in Bezug auf Spielweise und einer nicht-bürgerlichen Theaterhaltung. Doch sind die Intentionen der Künstler/innen im Theater für die Aller kleinsten andere als die Brechts: Die Spieler zeigen sich meist als Spieler, da kleine Kinder Realität und Fiktion gleichbedeutend wahrnehmen, und vorgetäuschte Als-Ob-Situationen als solche nicht erkennen: auf diese Weise können sie die verschiedenen Ebenen für das Kind angstfrei verdeutlichen.

Sie verbinden diese Spielweise aber nicht mit einem darüber hinausgehenden Verweis mit „praktisch-gesellschaftsverändernder Relevanz“ (Koch, S. 9). Das Theater für die Aller kleinsten ist zwar wie das von Brecht nur als nicht bürgerliches zu verstehen, intendiert aber nicht wie das Brechtsche die Aktivierung des Zuschauers und die Initiierung eines Erkenntnisvorganges im Sinne eines faktischen, erkennenden Verstehens, wie er bei Brecht angelegt und von Koch propagiert wird.

„Erlebnisse eines Vaters und zweier Kleinkinder beim Theaterbesuch von ...“

Erfahrungs- und Erlebnisraum: Theater der Wahrnehmung

Das Theater für die Allerkleinsten ist meines Erachtens ein ästhetisches Theater (im Sinne der griechischen Bedeutung des Wortes *aisthesis*: Wahrnehmung). Meiner Beobachtung nach etablieren die derzeit avancierten Künstler/innen des Theaters für die Allerkleinsten einen Erfahrungs- und Erlebnisraum für alle Beteiligten², der vor allem auf die Herstellung von Kommunikation zwischen Akteuren und Publikum zielt, und auf Wahrnehmung basiert.

Die Kommunikation im Theater für die Allerkleinsten reißt besonders leicht ab. Die Berliner Schauspielerin Melanie Florschütz berichtet beispielsweise: „Das Publikum ist sehr sensibel. Es registriert alles und gibt auch sofort Rückmeldung.“ Daher gilt hier um so mehr, was Kristin Wärdetzky zum Kindertheater formuliert, nämlich, dass Kinder aus der konzentrierten Rezeption aussteigen, sobald sie spüren, dass sie nicht gemeint sind und dass sie sich weltvergessen der Geschichte hingeben würden, sobald sie an die „Nabelschnur des Erzählvorganges“ angeschlossen seien.

Hierfür seien zwei Gründe genannt: Kleinkinder sind nicht mit Theaterkonventionen vertraut; sie sind im besten Sinne des Wortes Theaterneulinge. Ihre perzeptiven, kommunikativen wie sozialen Kompetenzen sind zwar vorhanden, jedoch undifferenziert und nicht zielgerichtet. Sie nehmen mit Haut und Haar wahr.

Das aktuelle Theater für die Allerkleinsten geht aktiv auf die Voraussetzungen seines Publikums ein und etabliert die theatrale Kommunikation vor allem auf der Basis von sinnlicher Wahrnehmung. Zum einen beeinflusst dies die Art und Weise des Spiels. Viele Spieler beschreiben, wie bedeutend die genaue Wahrnehmung und das Erspüren ihres Publikums für das Gelingen einer Aufführung sind und betonen die Wichtigkeit des Augenkontakts mit den Zuschauern.

Zum anderen formt dies maßgeblich die theatralen Mittel und deren Einsatz und ist meines Erachtens Grund für die oben ausgeführte Dominanz der Materialität der Mittel und Körperlichkeit des Spiels. Auffällig ist zudem, dass Formen der Wahrnehmung und wahrnehmende Tätigkeiten, Handlungsabläufe wie Fühlen, Riechen und Tasten häufig anzutreffen sind. Das Spiel des Schauspielers Michael Lurse mit *Erde in der Inszenierung Erde, Stock und Stein* bspw. kommt einer Materialerkundung gleich, bei der im Laufe der Aufführung sämtliche sinnlichen Qualitäten des Materials evident werden.

Die nicht-lineare Erzählweise, die eingesetzten Brüche werden im Theater für die Allerkleinsten nicht zur Herstellung von V-Effekten im Sinne Brechts genutzt, sondern entsprechen der Setzung einer eigenen ästhetischen Sprache; die Verbindung ihrer Ausdrucksmittel kann auf klanglichen, assoziativen oder bildlichen Momenten basieren. Diese Ästhetik korrespondiert mit der „Denk- und Wahrnehmungswelt“ eines kleinen Kindes: sie ist eine abstrakte,alogisch verknüpfte Welt, die (noch) nicht vom Wort dominiert wird, in der die Dinge ein Eigenleben haben und in der verschiedene Ebenen gleichbedeutend wahrgenommen werden.

Rezeption: Das Kind im Auge

Die Autoren Koch und Marx beschränken ihre Beobachtungsfrage im wesentlichen auf die Frage: Was haben die Kinder an der Aufführung begriffen? Ihre Rezeptionsanalyse wird damit dem Nachweis untergeordnet, dass das Brechtsche Theater das für Kinder geeignete sei. Das Kind als erlebendes Individuum über die Aufführung hinaus wird aus den Augen verloren. Von Interesse sind meines Erachtens jedoch die Fragen: Was passiert beim Kind über die Aufführung hinaus und welche kreativen Prozesse initiiert das Erleben von Theater? Über diese Fragestellungen wäre es möglich, einen Rückbezug zum Kind herzustellen, ein Bild eines komplexen Prozesses und Wirkungszusammenhanges von Produktion und Rezeption entstehen lassen, in dessen Mittelpunkt das Kind steht.

Will man der Frage nachgehen, welche Methoden derzeit für ein so formuliertes Anliegen zum Einsatz kommen könnten und erhofft sich Antworten von der aktuellen Rezeptionsforschung, so wird man enttäuscht werden: bis heute ist nicht erforscht worden, wie Kleinkinder auf theatrale Darbietungen reagieren.³ Die Rezeptionsforschung und auch die Theaterpädagogik stehen hier noch ganz am Anfang.⁴

Angeregt durch die Lektüre des Textes von Koch und Marx sowie vor dem Hintergrund der Darstellung des Theaters für die Allerkleinsten als Theater der Wahrnehmung möchte ich drei Punkte bzw. vorläufige Fragen skizzieren, die ich für wichtig erachte.

1. Koch und Marx benützen elementare – heute selbstverständliche – theaterpädagogische Methoden wie vor- und nachbereitende Gespräche und Nachspielen. Ihr Schwerpunkt liegt allerdings auf der verbalen Verarbeitung, wodurch ihr Betrachtungsfeld sehr eng bleibt. Anhand dieser Herangehensweise zeigt sich ein prinzipielles Problem bei der Erfor-

„Erlebnisse eines Vaters und zweier Kleinkinder beim Theaterbesuch von ...“

schung des Rezeptionsverhaltens von sehr kleinen Kindern. Da Kleinkinder (noch) nicht über differenzierte verbale Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, können Forschungs- oder auch theaterpädagogische Methoden wie Interview, (Nach-)Erzählen usw. nur bedingt eingesetzt werden. Die Methoden müssten daher altersspezifisch ausgerichtet und erweitert werden. Visuelle Aufzeichnungsmedien wie Foto-, und Videokamera könnten heute ein zusätzliches Beobachtungsinstrumentarium auch für außersprachliche Reaktionen darstellen.

2. Versteht man das Theater für die Kleinen als einen Erfahrungs- und Erlebnisraum so könnte dessen Beobachtung die theatrale Kommunikation zwischen Darsteller und Zuschauer zum Thema haben. Auch hier erfordert die Dominanz der außersprachlichen künstlerischen Mittel eine Erweiterung des Beobachtungsinstrumentariums.
3. Das Selbstverständnis der Erwachsenen ist im Text von Koch und Marx nicht eingehend reflektiert, was aber meines Erachtens Grundlage einer Beobachtung sein muss.

Zum einen betrifft dies die verschiedenen Funktionen, die die Autoren des Textes eingehen, – Zuschauer, Begleiter und Beobachter – die unzureichend von einander abgesetzt sind, sodass z. B. Wechselwirkungen nicht klar werden. Das Forschungsdesign wie auch die verwendeten Mittel werden unhinterfragt angewendet, im Rückblick nicht ausgewertet, wodurch die Position des Beobachters unklar bleibt. Zum anderen lassen die Beschreibungen des Autorenduos das eigene Erleben der Erwachsenen außer Acht. Der Erwachsene ist aber integraler Teil der Aufführung im Theater für sehr junge Kinder, denn er nimmt an der Aufführung als Begleiter der Kinder teil und er ist selbst Zuschauer. Interessant wäre hier vor allem, wie er selbst die Aufführung erlebt, die zumeist ungewöhnlich für ihn sein könnte und seinen bisherigen Theatererfahrungen vielleicht widerspricht und wie sein Verhalten das der Kinder wiederum beeinflusst.

So berichtet Agnès Desfosses, dass eine Erzieherin nach einem Aufführungsbesuch zu ihr gesagt habe, sie könne gar nichts sagen, da sie nur Gänsehaut bekommen hätte. Die Regisseurin stellt an dieser Stelle die Frage: „Wie kann man die Leute dazu bringen über alles zu reden, was visuell und auditiv ist, was man nicht als Geschichte einfach darstellen kann? Das stellt auch die Frage nach dem Abstraktionsgrad eines Schauspiels. Beim Theater für die Allerkleinsten lernen die Leute Dinge vom Theater, die sie einfach nicht mehr gewusst haben.“

Mit der von Desfosses formulierten Frage könnte ein Bild davon entstehen, was Erwachsene und Klein-

kinder auf verschiedenen Ebenen im Theater erleben und daraus mit nach Hause nehmen. Ein Bericht, der zugleich die Verschiedenartigkeit der Wahrnehmung und des Erlebens aufzeigt und Erwachsene wie Kleinkinder in ihrer Individualität und Einzigartigkeit berücksichtigt. Er würde elementare Aussagen über das grundlegende Verhältnis von Erwachsenen und Kindern im Theater für die Allerkleinsten wiedergeben.

Der Titel eines Artikels über einen Aufführungsbesuch im Theater könnte damit heute sein: „Erlebnisse eines Vaters und zweier Kinder beim Theaterbesuch von ...“

Anmerkungen

1 *Hintergrund der aktuellen Theaterentwicklung ist die in der Bundesrepublik seit einigen Jahren lebhaft geführte Bildungsdiskussion besonders über die frühe Kindheit; eine Debatte, die zu einer grundlegenden Veränderung der Sichtweise auf Kindheit in den letzten Jahren geführt hat. Kindheit wird als Teil des Lebens mit einem eigenen Wert angesehen. Kinder werden von Anfang an als Subjekte ernst genommen: Ab Geburt werden sie als vollwertige, kompetente, aktive und neugierige Menschen verstanden, die sowohl über perzeptive und kognitive, wie auch über soziale Kompetenz verfügen.*

Das Autorentrio Allison James, Chris Jenks and Alan Prout prägte schon 1998 ein Begriffspaar, das diese Sichtweise punktgenau widerspiegelt: Kinder sind „human beings“ und nicht „human becomings“.

Dieser Wandel ist in seinen Auswirkungen für das Theater in zwei Punkten relevant: zum einen wird Kleinkindern der Zugang zu öffentlichen Räumen ermöglicht – und damit auch zum Theater – zum anderen werden sie im Theater als vollwertige Partner und mit vielfältigen Kompetenzen ausgestattete Theaterbesucher wahrgenommen.

Diese Vollwertigkeit und Gleichberechtigung ist Voraussetzung für die Schaffung einer theatralen Kommunikation zwischen Künstler und Publikum, die nur auf gleicher Augenhöhe zwischen den Beteiligten funktioniert und hoher künstlerischer Qualität Raum gibt.

2 *Auch hier muss ich vorausschicken, dass es die Künstler nicht gibt und auch nicht die Wirkungsabsicht – meine Ausführungen sind als Beschreibungen einer Tendenz und als Interpretation dieser Tendenz zu verstehen.*

3 *Das heutige Wissen über Kinder als Theaterbesucher ist weitaus differenzierter als die im Text ausgeführten Methoden und Beobachtungen hervorbringen: man macht heute kaum noch großes Aufsehen über Fakten wie z. B. dem asymmetrischen Verhältnis zwischen kindlichem Publikum und erwachsenem Künstler, das im Text erwähnte Gut- und Böse-Schema ist beispielweise eine bekannte Kategorie in der Entwicklung der kindlichen Weltsicht und damit Teil der kindlichen Rezeptionshaltung. Siehe angefügte Literaturhinweise.*

4 *In dem vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland ausgerichteten Projekt Theater von Anfang an! gibt es vier Projektorte, an denen KünstlerInnen, ErzieherInnen wie WissenschaftlerInnen teilnehmen.*

Es ist zu erwarten, dass hier auch Rezeptionsforschung betrieben werden wird. Das Zentrum plant Veröffentlichungen zum Thema „Theater von Anfang an!“

Literatur

Barbasetti, Laurence (2005). Theater von Anfang an. In: SpielArt – Theaterpädagogische Zeitschrift für Kinder und Jugend- und Amateurtheater. Nr. 36, IV/2005: S. 4–5

Bönisch, Siemke (2005). In: Theater der Zeit, Juni 2005

Droste, Gabi dan (2005). Theatre Pedagogy as theatre arts – theatre arts as theatre pedagogics. In: IXYSILONZETT. 02/ 2005: S. 17–20 (in deutscher Fassung unter dem Titel „Theaterpädagogik als Theaterkunst – Theaterkunst als Theaterpädagogik.“ auf folgender website zu finden: www.jugendtheaternet.de

James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (1998). Theorizing childhood. Cambridge

Kirschner, Jürgen; Wardetzky, Kristin (1993). Kinder im Theater: Dokumentation und Rezeption von Heleen Verburgs „Winterschlaf“ in zwei Inszenierungen. Frankfurt am Main

Kirschner, Jürgen ed. (2004). Kinder und Jugendliche als Theaterpublikum. Frankfurt am Main

Kirschner, Jürgen (2005). Kinder und Jugendliche als Partner: Wege der deutschen Kinder- und Jugendtheater zu ihrem Publikum. Jahrbuch für Kulturpolitik, ed. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft, Essen. S. 349–357

Wardetzky, Kristin; Wirth, Andreas; Droste, Gabi dan (2003). Alles, was der Schauspieler gelernt hat, muss auf den Prüfstand. Theaterspielen für Kinder. Wie kann man das lernen. Fundevogel: Kinder Medien Magazin 148: S. 26–30

Hinweise auf einige Stücke und Kompanien

Desfosses, Agnès. Companie ACTA
Sous la table (Unter dem Tisch)

Dupont, Laurent. TAM Teatromusica, Padova
Al Di La

Florschütz, Melanie. Theater o. N.
Rawums

Hase Hase Mond Hase Nacht

HELIOS Theater Hamm

Erde, Stock und Stein (Regie: Laurent Dupont)

La Barraca – Teatro Testoni Ragazzi, Bologna
Stein und Feder (Valeria und Roberto Frabetti)

SCHNAWWL

Reise einer Wolke (Regie: Annette Dorothea Weber)

Toihaus, Salzburg

Und wer bist du? (Regie: Myrto Dimitriadou)

KORRESPONDENZEN:
...Lehrstück... Theater... Pädagogik...
(2007) (36)

Theaterprodukt
Befragung von der Frank...

**KORRES
PON
DENZEN @**

Online

**Seit
März
2007
im
Aufbau
als
Archiv**

Korrespondenzen
Zeitschrift für Theaterpädagogik

Korrespondenzen
Zeitschrift für Theaterpädagogik

Soziales Lernen
und
ästhetische Erfahrung

Korrespondenzen
Zeitschrift für Theaterpädagogik

Eigensinn und Wechselspiele:
Für eine Vergesellschaftung des Denkens in (d)em

Zum Anlass der 50. Ausgabe von
„Zeitschrift für Theaterpädagogik“
(ehemals Korrespondenzen)
entsteht hier das
Online-Archiv zur Zeitschrift.

theaterpaedagogik.org

Inclusion and Diversity at the University of Wisconsin-Madison An Integrative Approach to Drama/Theatre Education

Manon van de Water

Integrating drama techniques to optimize learning is not a new concept. For centuries, educators have used dramatic activities as a tool to enhance students' skills in elocution and rhetoric, as well as to deepen the conceptual understanding by hands-on experiences. Drama as a discipline is a more recent phenomenon, not fully explored and articulated until the 20th century. Early practitioners in the United States such as Constance D'Arcy MacKay, Corinne Brown, Winifred Ward, Geraldine Siks, and Nellie McCaslin, as well as practitioners from abroad that came to the U.S., such as Brian Way and Dorothy Heathcote, advocated drama as a means to enhance affective, psychomotor, and cognitive skills. While these general objectives still stand, current theories of learning combined with an increased awareness of the diverse make-up of our society call for a more integrated use of drama techniques in our teaching and learning. These integrative strategies are at the heart of theatre and drama education at the University of Wisconsin-Madison.

The Theatre for Youth Program at the University of Wisconsin-Madison (see insert 1) is one of a handful of programs in the United States that offers a comprehensive education on the Bachelor's, Master's, and Ph.D. levels with a specialization in drama/theatre education.¹ The program is small, but presents a wide range of courses and opportunities both in- and outside of the classroom. In practice and theory the classes are a fusion of my own education at the School of the Arts in Utrecht, The Netherlands, Penn State University, and Arizona State University, which is perhaps the largest theatre for youth program in the U.S. The program here has a strong focus on international developments in theatre and drama education and emphasizes outreach, cultural awareness and diversity, and making art in a multi-cultural society. It has two affiliated faculty members beside myself: playwright, actor, director and Asian theatre specialist David Furumoto, who alternately directs the Theatre for Young Audiences Productions, and actor Patrick Sims, who leads the TCSA (Theatre for Cultural and Social Awareness) program.

One of the core components of the Theatre for Youth Program is Drama in Education. Drama, because of its performative and interdisciplinary nature, can teach for multiple representations and understandings of important questions, topics, and themes. This makes drama highly suitable to teach for inclusion, diversity, and social awareness. One of the main challenges of teaching in the U.S. in the 21st century is the need to adapt our practices to

changing demographics. Teachers and education students – regardless of race, class, gender, ethnicity, or socio-cultural background – must be prepared to teach a diverse population. James A. Banks points out (1999) that students of color will make up nearly one-half of all students in the U.S. by the end of the second decade of the 21st century. Already at the turn of the century, one-third of the students in elementary and secondary schools were students of color, 14 % spoke a first language different than English, and one of every five students had experienced poverty (5). Support for the need of reaching out to a diverse population and diversifying teaching and learning strategies comes from various disciplines. Adams, Bell, and Griffin highlight the crucial notions of consciousness and social awareness in *Teaching for Diversity and Social Justice* (1997). Psychologist Howard Gardner stresses the importance of different ways of teaching and learning in *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* (1999). From a neurobiological perspective Joseph LeDoux and Antonio Damasio link emotion and the functioning of the brain in a series of highly successful books. And Daniel Goleman in his popular work *Emotional Intelligence* paves the way for a public understanding of the role of emotional intelligence over, or hand in hand with, IQ.

These theories form the underlying philosophy of an introductory Drama in Education course I teach here at the University of Wisconsin-Madison. The class is typically taught in six sections per semester and two summer sections, as the supervisor of the

Inclusion and Diversity at the University of Wisconsin-Madison

course I teach one section per year in which I train the Teaching Assistants for the remaining sections. The class is mandatory for all Elementary and Middle School Education students, a unique feat among the "Big Ten" research universities in the U.S.² One of the most exciting elements of the class are the drama labs (ten for each section) in which the college students get the chance to use the strategies they acquired with elementary school children who sign up for the free classes. The labs have a dual function: they give the students hands-on experience while simultaneously forging an important link between the university and the community. The labs are so popular that we had to implement a lottery system for participation, ensuring equal opportunity for all.

Connecting with brain based research (see insert 2) and advocating and teaching an integrative approach seems to be a necessity here in the U.S. to further the cause of drama. Part of the problem in the U.S. is our educational system, which favors "objective" IQ testing, erasing differences in background and cultural setting. The "No Child Left Behind Act" that has been implemented under the Bush administration forces schools and teachers to be content oriented, to the point that some students are only doing math and reading in schools to raise their test scores. Howard Gardner points out three interconnected biases in our society: "westist, bestist, and testist." (*Multiple Intelligences* (1993) 12, *Intelligence Reframed* (1999) 14-18 and 135-139). Under these parameters, to gain recognition and validation for integrating drama in the curriculum is an arduous, if not impossible task.

Nevertheless, research from other disciplines, most notably psychology, sociology, and the neurosciences, has started to corroborate what drama practitioners have been purporting for decades. Based on this research various new learning theories have been developed or revisited, ranging from Glasser's control theory, to problem based learning, to constructivism. One of the most interesting and fascinating aspects for a drama specialist regarding these theories of learning is that they, albeit rather inexplicitly, legitimize drama as an enhancing teaching strategy. One of my main goals in teaching the drama in education courses is therefore to win over prospective teachers and give them the tools to incorporate drama techniques in their teaching as an alternative to test driven methods. At the same time I emphasize drama and theatre as a discipline and an art form, an avenue for creative expressions that does not necessarily have to be content-driven. Many of the education students come in reluctantly, wondering why they need to take an "acting" class. They

leave with a new set of teaching tools and skills, and many come back for more drama and/or theatre classes. The following is part of the initial readings I give these students.

[T]he present generation of children [is] more troubled emotionally than the last; more lonely and depressed, more angry and unruly, more nervous and prone to worry, more impulsive and aggressive (Goleman, xiii)

This conclusion by Daniel Goleman (1995), based on contemporary news reports and social science research, points out a deficiency in our educational system that cannot be remedied by traditional teaching and learning models. Goleman advocates attention for developing an emotional intelligence, the outcome of which "decent human beings – is more critical to our future than ever" (263). Research suggests that emotional health is fundamental to effective learning (Goleman 78-95).

In this context incorporating drama techniques, such as role play, image work (tableaux), spotlight, hot seating, parallel play, etc., in teaching practices could be seen as a forum (or a means) to acquiring, experiencing, and enhancing key ingredients of emotional intelligence: confidence, curiosity, intentionality, self-control, and the ability to relate to, communicate, and cooperate (Goleman 194). Perhaps one of the most holistic and practical aspects of using drama is that it can cut both ways: dealing with subject matter while exploring the human condition. Eminent psychologist Howard Gardner (1999) does not refer to emotional intelligence per se, but rather recognizes multiple intelligences as "potentials [that] will or will not be activated, depending upon the values of a particular culture, the opportunities available in that culture, and the personal decisions made by individuals and/or their families, schoolteachers and others" (34). While he claims that every human being possesses a basic set of intelligences in a particular blend unique to each person, he also points out that the destructive or constructive use of intelligences does not happen by accident (44-46). As much as the decision on how to use intelligences is a question of value, it is also a matter of cultural circumstance and environment. A number of educational programs have been based on Multiple Intelligence theory, with greater or lesser success (135-155). As a teaching strategy, drama is not specifically tied to the theory of Multiple Intelligences, but the connections between drama techniques and multiple intelligences are striking. Whether we use drama as a teaching tool (to solve a problem, to explore perspectives) or as a discipline (to fashion a product, a scene or play) the drama techniques inherently imply the enactment of mul-

Inclusion and Diversity at the University of Wisconsin-Madison

multiple intelligences. In addition, because of its performative nature, drama teaches for multiple representations and understandings of important questions, topics, and themes. (cf. Gardner 157-181).

While Drama in Education is one of the core subjects I teach here, the Theatre for Youth Program, has several other components. First there is the advanced Drama in Education class, which is taught on Saturdays to make it available for full-time teachers and other non-traditional students. This class requires the students to do an internship in an educational setting and to write a twelve- to fifteen-week drama curriculum for a population of their choice as their final project. Another component of the program is the Theatre in Education class. In this class students devise together a Theatre in Education program on a social topic, including performance and drama elements, to be implemented at local high schools. Recent topics include the exploration of gender constructions in "What is gender anyway?" and a powerful piece on homophobia, perhaps the most taboo topic in the current ideological climate in the U.S.³ These classes, as well as the advanced drama in education classes tend to be small with a mix of advanced undergraduate and graduate students. Teachers testify that they still use the activities in their education packets after the program is over because through these activities they "get students to participate who otherwise aren't interested in anything."

The third core component is the annual Theatre for Young Audiences (TYA) production program. This program also has a production and an education component. However, the production aspect is a fully mounted play that is part of the University Theatre Season, with public and school performances. The educational outreach consists of educational materials to be sent to the school and a post-performance workshop, developed by the Education Team/crew, and implemented by the cast and crew in individual classes after the performances. For the past four years we were able to tour this program to underprivileged schools (in addition to the public performances) for free with a very generous grant of the Baldwin Wisconsin Idea Endowment. In the future we will look at an alternating schedule of in-house and tour performances.

The productions for this program are selected with an eye on diversity in form and content. While the professional TYA companies face many challenges and restrictions on form and content in order to survive,⁴ the University Theatre has, I believe, an obligation to embrace those challenges and take risks, also in their productions for younger audiences. For my first production here I translated and



Inclusion and Diversity at the University of Wisconsin-Madison

directed *Mugnog*, a play by Rainer Hachfeld, one of the earlier productions of the Grips Theater in an emancipatory framework. This 1970s play, meant to empower children, while perhaps perceived as more traditional or even dated in contemporary Germany, did ruffle some feathers in my community because of the "talk back" of the child characters in the play and the utter disrespect for adult intervention. Other productions focused on the life of Magritte, Japanese and American-Indian folktales, and Mexican-American border politics. This year's production is a translation of a Dutch play, *Hibernation* by Heleen Verburg, which successfully toured in Germany in the 1990s. This production is risqué in the sense that it may evoke misunderstanding with the accompanying adults because of its non-traditional form and content and absurd language.

Finally, the Theatre for Youth program also includes theory, history, and dramatic literature classes focused on work with, by and for young people, as well as advanced seminars and special topics classes. Thus the program integrates on a number of levels: theory and practice, informal drama and education, formal theatre and arts education, and everything in between.

Clearly, drama and theatre education is not the answer to all our problems in teaching and learning. I do believe, though, that in the alternative theories of teaching and learning, based on recent brain-based research, integrative drama techniques are rather dramatically ignored. Likewise, formal arts experiences are all too often equated with entertainment.

Perhaps the most important task for my colleagues and me in the U.S., then, is to keep fighting the cause our predecessors started a 100 years ago.

Notes

1 Other graduate programs can be found at Arizona State University, NYU, and the University of Texas at Austin, although the latter does not offer a PhD in theatre/drama education. Around fifteen additional universities offer practice oriented M.F.A. programs and theatre teaching certification.

2 The Big Ten Research State Universities need to be distinguished from the Big Ten College Football Universities (although they may overlap), and the private Ivy League Universities.

3 In the explanatory lab letter for the introductory drama class I tell the parents that we will deal with a wide variety of topics, including race, class, gender, ability, and sexual orientation. In ten years I have only received questions about sexual orientation.

4 Companies depend for 80% or more on box office sales, unlike most subsidized companies in Europe. The season is therefore largely driven by familiar titles, "safe" content, and

often traditional (linear) forms. While this does not necessarily reflect the ideological stance or artistic sense of the U.S. theatre makers, it is the customers that often demand productions that conform to the conservative ideology of school and/or community, especially where children are concerned.

Works cited.

- Adams, Maurianne, Lee Anne Bell and Pat Griffin. *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge, 1997.
- Banks, James. *An Introduction to Multicultural Education*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- Damasio, Antonio. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace, 1999.
- . *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. New York: Harcourt Brace, 2003.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- . *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 1999.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam, 1995.
- LeDoux, Joseph. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- McCaslin, Nellie. *Creative Drama in the Classroom*. New York: Longman, 1968.
- Wagner, Betty Jane. *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann, 1998.

insert 1

The Theatre for Youth Program is a comprehensive program for undergraduate and graduate students who are interested in theatre and drama with, by, and for children and youth. Students can specialize in Theatre for Youth on the B.A., M.A., and Ph.D. levels. They are trained in the artistic and educational aspects of theatre and drama, theoretical and practical, formal and informal, production and process oriented, with and for youth. A strong emphasis is placed on community outreach and involvement. The Theatre for Youth Program at UW-Madison stresses the potential and value of theatre and drama both as an art form and as a teaching method. Courses offered incorporate theory, methodology, and practice. For more information see: <http://www.theatre.wisc.edu> or contact Dr. Manon van de Water, mvandewa@wisc.edu, Theatre for Youth Program Director.

insert 2

Commonalities between brain-based learning and drama:

1. Drama forces the brain to perform several activities at once, and to process wholes and parts simultaneously;
2. Drama engages the whole physiology;
3. Drama gives meaning to learning, and patterns meaning through doing;
4. Drama engages the emotions;
5. Drama involves learning through both conscious and unconscious processes;
6. Drama activates both spatial and rote memory;
7. Drama creates an environment for learning that is non-threatening, yet challenging;
8. Drama recognizes the unique contributions of each person; and,
9. Drama creates a context for active processing of experience.

biography

Dr. Manon van de Water is an Associate Professor of Theatre and Drama & Curriculum and Instruction at the University of Wisconsin-Madison and

Director of the Theatre for Youth Program. She has published widely on theatre, drama education and theatre for young audiences in national and international journals such as *RIDE, Essays in Theatre/Études Théâtrale, Modern Drama, and Youth Theatre Journal* among others, in addition to entries for the *Cambridge Companion to American Theatre, The Supplement to The Modern Encyclopedia of Russian, Soviet, and Eurasian History, and Gender and Education: An Encyclopedia..* Her book, *Moscow Theatres for Young People: A Cultural History of Ideological Coercion and Artistic Innovation, 1917-2000* was published by Palgrave Macmillan in 2006, and she is currently editor of *Youth Theatre Journal*, the professional journal of the American Alliance for Theatre and Education (AATE.com). Professor van de Water is chair of the American Society for Theatre Research committee on liaison with K-12 educators, and the US representative of ITYARN, the International Theatre for Young Audiences Research Network.

Studiengang Theaterpädagogik im Iran!

Andreas Poppe

„Salam“ mit dieser Vokabel im Gepäck reisten vier Osnabrücker Hochschullehrer des Instituts für Theaterpädagogik Ende November in den Iran. Um über das Fach Theaterpädagogik zu informieren und zu diskutieren, trafen sie mit Kollegen der Universitäten Teheran und Shiraz zusammen.

Bereits zum Weltkindertheaterfest im sommerlichen Lingen waren Theaterlehrer und Professoren aus der Universität Teheran zu einem intensiven Meinungsaustausch über die vielfältigen kulturpädagogischen Möglichkeiten des Theatermachens in die Fachhochschule gekommen und hatten Lehrpläne und Organisationsstrukturen des Studiums der Theaterpädagogik kennen gelernt. In einer Zeit, wo die offizielle europäische Politik dem Iran mit Misstrauen begegnet, iranische Studenten laut gegen den Zustand ihres Landes und seine Herrscher protestieren, wird auf iranischer wie deutscher Seite an einer intensiven Zusammenarbeit mit Deutschen Künstlern und Wissenschaftlern an einem Dialog der Kulturen hochschulweit mit Hochdruck gearbeitet. Nach anfänglichen organisatorischen Schwierigkeiten, flogen jetzt vier Hochschullehrer/Innen der Fachhochschule Osnabrück, Institut für Theaterpädagogik zu Unterrichtsdemonstrationen in den Iran. Die iranischen Kolleg/Innen bereiteten den Linger Reisenden in Sachen Theaterpädagogik am Flug-

hafen Teheran einen herzlichen Empfang. Mit einem Autokorso wurde die Deutsche Delegation in die 14 Millionenmetropole gefahren, wo sie im Gästehaus der Universität Quartier fand. Bereits im Flugzeug hatten die deutschen Kolleginnen sich mit dem gesetzlich verordneten Kopftuch die Haare verhüllt und die für die Reise mitgenommenen Euros in die Landeswährung Rial getauscht. Der Transport der vielen Scheine, die es im Gegenwert für 1000 Euro gab, erforderte zum Transport der Scheine einen ganzen Rucksack. Hotelpreise, und Waren des täglichen Bedarfes sind durchaus mit den unseren zu vergleichen und so ist auch das Alltagsleben für die iranische Bevölkerung nicht gerade preisgünstig. Der Iran, was soviel bedeutet wie das Land der Arier, umschließt in seinen Grenzen eine eurasische Sprachenvielfalt hat aber als Amtssprache seit ihrer Hochkultur im antiken Persepolis das Persische beibehalten. Der Iran beherbergt ein Völkergemisch und nur die Staatsreligion des schiitischen Islam verbindet die oft sich fremd gegen-

Studiengang Theaterpädagogik im Iran!



Figurentheatertraining Soreh – unabhängige Hochschule der Künste Teheran, Studierende in einem Figurenspielseminar



Weltkulturerbe Isfahan



Shiraz – Asad-Universität Podiumsdiskussion zur Theaterpädagogik von links nach rechts: Andreas Poppe, Nadine Giese, Mahvash Firouzzadeh, Dr. Marianne Streisand, Jörg Meyer

überstehenden Völkergruppen. Es war für die deutsche Delegation sehr aufschlussreich, trotz des zentral gelenkten Bildungssystems, viele unterschiedliche kulturelle Vorstellungen und Strömungen sowohl bei Studierenden wie Hochschullehrern auszumachen. Viele Hochschullehrer sind in Europa und den Vereinigten Staaten ausgebildet worden. Seit der islamischen Revolution 1979 hat sich das Land zusehends kulturell und wirtschaftlich isoliert. Kunst und Kultur haben der Religion und den Sittengesetzen zu dienen. Eine Trennung zwischen Religion und Staat besteht nicht. So ist es nicht verwunderlich, dass der Präsident und der geistige Führer des Iran Ahamadi Nejad und Ayatollah Khamene'i nur Theatermacher honorieren wollen, die die wahre Kultur des Islam ernsthaft und wahr vertreten wollen. Alles andere fällt der Zensur zum Opfer.

So ist es strengstens untersagt, sich nackt auf der Bühne zu inszenieren. Selbst das Anfassen von Mann und Frau ist verboten und kann mit längerer Inhaftierung geahndet werden. Obwohl Künstler und Theatermacher versuchen diese Zensuren zu durchbrechen, entsteht durch ein gut ausgebautes Spitzelsystem enormer Druck und große Unsicherheit, was eigentlich erlaubt ist und was nicht. Die Folge ist Perspektivlosigkeit und Emigration bei Wissenschaftlern und Künstlern. So begegnet man immer wieder den Fragen nach künstlerischen Möglichkeiten in Deutschland und ob das, was im Iran gemacht wird, mit europäischen Theaterstandards zu vergleichen ist. In den fünf Teheraner Tagen legte die Lingener Delegation ein enormes Arbeits- und Gesprächsspendium hin. Neben den schon erwähnten Seminaren waren es täglich drei bis vier weitere Diskussionsrunden in unterschiedlichen kulturellen – und pädagogischen Fakultäten, einschließlich des iranischen Erziehungsministeriums. Letzteres ist derzeit mit einer kompletten Lehrplanumstellung für die Kunstfächer in den Schulen des gesamten Landes, das flächenmäßig nahezu viermal so groß ist wie die Bundesrepublik, befasst und möchte den Ansätzen des Lernens mit Theater mehr Raum geben. Für die kommenden zwei Jahre ist eine Intensivierung der Beziehungen geplant. Gemeinsame Forschungsvorhaben sollen begonnen werden, Studierende aus Deutschland und dem Iran werden sich zu gemeinsamen Theateraktionen in beiden Ländern treffen. Letztendlich soll aber der Dialog um das Fach Theaterpädagogik durch gegenseitige Unterrichtsbesuche verstärkt werden. Mit Hilfe der Fachhochschule Osnabrück beabsichtigt die Universität Teheran und die Universität Shiraz das Fach zu einem Universitätsstudiengang auszubauen.

Rolle vorwärts – Eine Auswertung selbstreflexiver Aussagen von Mitgliedern des Obdachlosentheaters der Ratten 07 zu Wirkmöglichkeiten des Theaterspielens

Irene Leser

Theater mit wohnungslosen Akteuren ist durch das Projekt der Ratten 07 im deutschsprachigen Raum bekannt geworden (vgl. Wrentschur/Ruckerbauer 2004, S. 199). Die Ratten 07 sind 1992 durch Eigeninitiative der Beteiligten aus einem Projekt an der Berliner Volksbühne hervorgegangen. Nach einer Reihe von Inszenierungen mit Zügen der Selbstdarstellung verfügt das Ensemble inzwischen über ein eher klassisches Repertoire mit Stücken wie „Woyzeck“ (1995) von Georg Büchner, „Die Weber“ (2006) von Gerhard Hauptmann (aktuelle Produktionen siehe www.ratten07.de). Im gesamten Projektverlauf wurden bislang 31 Inszenierungen realisiert; mehr als 80 Wohnungslose haben an diesen Projekten teilgenommen. Die Verweildauer umfasst dabei mindestens eine, bei Einzelnen sogar bis zu 16 Produktionen.

Neben seiner Beständigkeit und dem breiten Spektrum von Aufführungen besticht das Projekt durch die möglichen Lerneffekte der Mitglieder. Wohnungslose sind in Hinsicht auf Wohnung, Arbeit, Einkommen und Gesundheitsversorgung unterversorgt. Neben Desintegration mangelt es in der Regel auch an familiären Bindungen. Derartige Mängellagen haben meist negative Auswirkungen auf Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen und verursacht Anpassungsprobleme im Leistungs- und Sozialbereich (vgl. Enders-Dräger u.a. 2004, S. 42). Wohnungslosigkeit geht zudem oft einher mit selbstzerstörerischem Lebenswandel (vgl. Geiger 1996, S. 65), in Form verstärktem Alkohol- und/oder Drogenkonsums und gewalttätiger Auseinandersetzungen.

In der Theaterarbeit können die Einzelnen hingegen mittels Übernahme von Rollen ein neues Verständnis von sich selbst gewinnen, dadurch selbstbestimmt ihre Lebensgestaltung beeinflussen und aus der Wohnungslosigkeit heraustreten.

Wie sich in qualitativ biographienorientierten Interviews zeigte, haben seit ihrer Teilnahme am Projekt fast alle derzeit Mitwirkenden eine eigene Wohnung. Manche konnten ihr Alkoholproblem bewältigt. Zwei Mitglieder studieren gerade (Sozialpädagogik bzw. Informatik), anderen wurde eine Aus- oder Fortbildung ermöglicht oder sie haben im Projekt selbst als Hausmeister oder Bürokraft mit einer einjährigen 1,50 €-Stelle Beschäftigung gefunden. Ein Ratten-Mitglied wurde für einen Kurzfilm mit einer Oscarnominierung geehrt, auch in Filmen haben Teilnehmer der Ratten schon kleine Rollen übernommen. Für viele hat damit die Theaterarbeit positiv zum eigenen Leben beigetragen. Die von der Autorin interviewten Personen sind solche Beispiele. Daran schließen sich folgende Fragen an: Wie ist es möglich, dass viele der im Projekt Beteiligten wieder Fuß gefasst haben? Was kann das Theater als Forum verändern? Welche Lernprozesse werden angestoßen? Inwiefern trägt das Theaterspielen zur persönlichen Entwicklung und Reintegration der Obdachlosen bei? Antworten gibt im Folgenden die Interpretation selbstreflexiver Passagen aus Interviews mit fünf Mitgliedern der Ratten 07.

Der gruppenspezifische Aspekt als Grundlage der Theaterarbeit

Für die befragten Mitglieder hat das Projekt der Ratten 07 generell eine große Bedeutung. Dreien der Interviewten erscheint es nach eigenen Aussagen als „Familie“. Für andere ist die Gruppe „ein Stamm, ein Tribe“ oder einfach „der Sinn, warum ich in Berlin bin.“ Diese Gruppe bietet – anders als es auf der Straße der Fall ist – Erfahrungen von Respekt, Rückhalt und Anerkennung. Gerd (60 Jahre) etwa meint: „Wenn es drauf ankommt, halten wir alle zusammen“. Iris (50 Jahre) sagt: „da [bei den Ratten 07, I.L.] hab ich erst mal kennen gelernt, was es bedeutet, ein Team zu sein, ja“. Ursachen dafür sehen sie in der Erfahrung von Gleichwertigkeit, die ihnen durch die Arbeit des Regisseurs Gunther Seidler vermittelt wird. Seidler leitet die Ratten 07 seit über zehn Jahren; er hat, laut Gerd, das Team „zusammen geschweißt“. Da Seidler, nach Wahrnehmung der Ratten-Mitglieder in seiner künstlerischen Arbeit

viel Wert auf Harmonie und Gleichwertigkeit legt, ist es für alle Beteiligten möglich, sich gegenseitig zu schätzen und zu achten. So kann sich eine tragfähige Arbeitsatmosphäre entwickeln, die nicht allein Einfluss auf Proben und Vorstellungsende hat (vgl. Hoppe in Weintz 1998, S. 276), sondern auch die Mitglieder selbst zu neuen Erfahrungen führt. Mit dem Gefühl des Aufgehobensein, lässt sich kreativer und offener miteinander arbeiten. Das trägt positiv zur Arbeitsprozess bei. Vor allem mit dem besondere Ansatz bei der Umsetzung der Stücke unter Verwendung klassischer Texte, Auszüge des eigenen Lebens darzustellen, ermöglicht den Teilnehmern sich bewusst mit sich selbst zu beschäftigen, über sich nachzudenken und dennoch einen gewissen Schonraum vor übergroßer Selbstenthüllung zu bewahren. So lassen sich durch die Inszenierung von Stücken neben theatralen auch persönliche und soziale Lerneffekte erzielen.

Rolle vorwärts – Eine Auswertung selbstreflexiver Aussagen von Mitgliedern des Obdachlosentheaters der Ratten 07 zu Wirkmöglichkeiten des Theaterspielens

Die selbst reflektierten Wirkmöglichkeiten

Für Iris beispielsweise war ihre erste Rolle im Stück „Alice im Bett“ (2000 aufgeführt) eine einschneidende Erfahrung. Sie meint: *„[...] das [Stück, I.L.] ist ein Teilstück von mir, ich hab mich in das Stück wieder gefunden. [...] Durch das Stück eigentlich, da bin ich wacher geworden. Da hab ich mein Leben geändert“*. Die Theaterarbeit gab ihr die Möglichkeit, sich selbst anders zu begreifen. Es gelang ihr, sich aus der Erstarrung innerhalb der Wohnungslosigkeit zu befreien und ihre eigene Biographie zu verarbeiten. Analytisch betrachtet schaffte sie es von der Rolle aus auf sich zurück zu blicken und sich selbst zum Objekt zu machen (vgl. Paul 1981, S. 224). Dadurch war es ihr möglich, ihre personale Identität zu entdecken. Sie hat gelernt, sich zunächst selbst zu ertragen und in der Folge die negativen Prozesse, die ihr begegnet waren, in Lernprozesse zu wandeln (vgl. Winkler 1988, S. 277) und diese in der Theaterarbeit umzusetzen.

Kati (25 Jahre) meint: *„es verändert einen och schon irgendwie auf der Bühne zu sein oder so, dass man dann schon irgendwie über sich hinaus wächst irgendwo.“* – Kati traut sich also im Schonraum der Bühne Dinge zu, die sie normalerweise nicht tun würde. Hier kann sie, in Rollen schlüpfen oder Facetten zeigen, die anderswo nicht erlaubt wären. Im Laufe der Zeit hat sie dabei gelernt, über sich hinaus zu gehen. Durch solche Grenzerfahrungen kann sie mittlerweile auch außerhalb der Bühne selbstsicherer und offener auftreten.

Bei Nick (36 Jahre) steht der lernende Aspekt der Theaterarbeit im Vordergrund. Er sagt: *„Man Du hast Kontakt zu Sachen, da hätte ich niemals Kontakt zu gehabt. Also ich hätte wahrscheinlich niemals in meinem Leben irgendwat von den Griechen gelesen oder so, weste. Das war einfach nett zu erfahren, dass es den Leuten vor zwei- oder dreitausend Jahren nicht besser ging, dass sie mit den gleichen Problemen rumge ... [...] Schön einzutauchen einfach, macht Spaß“*. Das bedeutet, dass er sich mit den Stücken identifizieren kann. Er zieht Vergleiche zum eigenen Leben, erhält Bestätigung über seinen Lebensweg und auch er lernt sich – über die Literatur – selbst besser kennen. Durch die Theaterarbeit gelangt er zu einer neuen Selbsterfahrung (vgl. Brauneck 1992, S. 21). In der Auseinandersetzung mit den Texten eignet er sich Wissen über geschichtliche Hintergründe und gesellschaftliche Bedingungen an. Auf seine Art kann er sie in seine Welt integrieren. Durch die Theaterarbeit gelingt es ihm, sich zu bilden und sein intellektuelles Potenzial auszuschöpfen.

Für Friedrich bedeutet Theaterspielen vor allem eigene Erfahrungen auf der Bühne zu verwirklichen: *„Wenn es möglich ist, drücken wir unsere Erfahrung aus, die wir gemacht haben. Also wir zeigen etwas, [...] wir bringen die Erfahrung mit auf die Bühne.“* Mit seiner Aussage zeigt er, wie wichtig es für ihn ist, die Bühne zu nutzen, um dem Zuschauer lebensweltliche, politische und ideologische Aussagen über die Subgruppe der Wohnungslosen näher zu bringen, dieses Milieu anders als nur als randständig und sozial ausgeschlossen zu zeigen.

Erkennbar sind also unterschiedliche Effekte der Rollenübernahme für die einzelnen Mitglieder. Die Wirkung kann kathartisch sein, das Selbstverständnis verbessern oder auf das Ausfüllen von Rollen abzielen, d.h. darauf eigene Erfahrungen zu verdeutlichen und die eigene Person zu präsentieren.

Aber nicht nur psychologisch hat das Obdachlosentheater Wirkung auf seine Mitglieder. Die Erarbeitung von Rollen schult Bewegungsabläufe, die bei vielen Wohnungslosen auf der Straße verloren gegangen sind. Dieser gestaltende und sportliche Aspekt der Bühnendarstellung hat eine ebenfalls große Bedeutung für die Darsteller. Friedrich etwa meint:

„Ja, von Gunther [Regisseur: Gunther Seidler, I.L.] haben wir ne Menge gelernt. Von Gunther haben wir gelernt, wie wir uns bewegen, wie wir ne Rolle ausfüllen (Iris: Ausdruck, Mimik, alles), was da alles [...] in ner Rolle [...] drin ist ne und so Feinheiten auch gezeigt, ne“.

Durch die Theaterarbeit verbleiben sie nicht im Moment des bloß subkulturell geprägten Ausdrucksrepertoires, sondern eignen sich theaterimmanente Fertigkeiten an. Sie erhalten durch die professionelle Anleitung des Regisseurs Einblicke in die Erarbeitung und Darstellung einer Figur, lernen, wie mit dramaturgisch-choreographischen Mitteln umzugehen ist, erlernen theatralische Zeichensysteme und Ausdrucksformen (vgl. Weintz 1998, S. 277).

Kati erläutert anhand ihrer ersten Rolle in „Weltall-Erde-Mensch“ (2005) die Arbeit mit dem Regisseur:

„Gunther stellt sich dann schon hin und sagt, ja sag mal den Text so und so und dann merkt man sich den Tonfall oder so und dann sagt man den auch so, wie Gunther den gesagt hat. Das ist eben so ein Mix zwischen dem Text, der Persönlichkeit und dem Regisseur oder so“.

Sie erkennt die Besonderheit des neueren Theaters. Nicht allein der Text, der Schauspieler oder der Regisseur stehen im Vordergrund der Umsetzung, sondern eine Mischung von alle dreien dient der szenischen Umsetzung des Stückes (vgl. Lehmann 1992, S. 951). Kathi erlernt die spezifische Form der Inszenierungskunst. Durch die Probe mit dem Regisseur erhält sie letztendlich eine Außensicht auf ihre Interpretation der Rolle und kann sie durch Hinweise verändern. Dabei wird eine differenzierte Wahrnehmung der Rolle geschult.

Zusammenfassung

Den Wohnungslosen gelingt mit der Theaterarbeit sprichwörtlich eine „Rolle vorwärts“ im eigenen Leben. Indem die Mitglieder in der Gruppe auf Gleichgesinnte stoßen, füllen sie in produktiver Atmosphäre Rollen aus, die zwar mit ihrem Leben vergleichbar, aber nicht identisch sind. Dadurch machen sie geistige und körperliche Fortschritte oder erhalten konstruktive Lernanregungen, die sie im realen Leben vorwärts bringen. Insgesamt gewinnen Wohnungslose durch die Theaterarbeit potenti-

„Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen.“

ell an Zukunftsperspektiven, da sie sich mit einer sinnvollen Tätigkeit beschäftigen und Freude an der dramatischen Arbeit empfinden dürfen. Das Theaterspielen schult kognitive wie auch physische Fähigkeiten und behebt zudem das Problem der Isolation. Das ermöglicht Obdachlosen schließlich, sich selbst neu zu schätzen und zu achten.

Literatur

- Brauneck, M./ Schneilin, G. (Hrsg.): Theaterlexikon, Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensemble, Hamburg 1992
- Enders-Drägässer, U./ Fichtner, J./ Sellach, B.: Zielgruppen- und Bedarfsforschung für eine integrative Wohnungs- und Sozialpolitik. Zwischenbericht, hrsg. v. Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Frauenforschung e.V. (GSF), Frankfurt/Main 2004
- Geiger, M./ Steinert, E./ Schweizer, C.: Alleinstehende Frauen ohne Wohnung. Soziale Hintergründe, Lebensmilieus, Bewältigungsstrategien, Hilfsangebote, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Stuttgart/ Berlin/ Köln 1996
- Geiger, M.: Das Leben im Straßenmilieu, In: Geiger, M./ Steinert, E./ Schweizer, C.: Alleinstehende Frauen ohne Wohnung. Soziale Hintergründe, Lebensmilieus, Bewältigungsstrategien, Hilfsangebote, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Stuttgart/ Berlin/ Köln 1996, S. 65-88

- Klier, H. (Hrsg.): Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum, Darmstadt 1981
- Koch, G./ Roth, S./ Vaßen, E./ Wrentschur, M.: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields, Frankfurt/ Main 2004
- Lehman, H.-T.: Theater, In: Brauneck, M./ Schneilin, G. (Hrsg.): Theaterlexikon, Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensemble, Hamburg 1992, S. 950-952
- Paul, A.: Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln In: Klier, H. (Hrsg.): Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum, Darmstadt 1981, S. 208-237
- Weintz, J.: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel, 1998
- Winkler, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik, Stuttgart 1988
- Wrentschur, M./ Ruckerbauer, A.: Theaterarbeit mit wohnungslosen Menschen am Beispiel von „wohnungs/LOS/theatern“, In: Koch, G./ Roth, S./ Vaßen, E./ Wrentschur, M.: Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields, Frankfurt/Main 2004, S. 199-205
- www.ratten07.de

Anmerkung:

Bis auf Regisseur Gunther Seidler wurden die Namen der Interviewten geändert. Alle Zitate ohne Quellenangaben beruhen auf Interviews, die zwischen dem 31.05.2005 und dem 27.06.2005 in Berlin durchgeführt wurden.

„Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen.“ – Annäherungen an die Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen

Romi Domkowsky

Seit fast einem Jahr bin ich regelmäßig dabei, wenn Jugendliche Theater spielen – nicht als Theaterpädagogin, wie es meine Profession nahe legen würde, sondern als Beobachterin. Die 16- bis 20-Jährigen spielen im Rahmen des Unterrichts, in Kursen für Darstellendes Spiel. Viele von ihnen haben vorher noch nie Theater gespielt. Ich bin auf der Suche danach, was sie beim Theaterspielen über das Theaterspielen lernen. Es geht also um die Erforschung ihres ästhetischen Kompetenzerwerbs. Am Anfang stand die Frage, wie ästhetische Bildungswirkungen überhaupt erfasst werden können, wobei die spezifische Materialität der (vermittelnden) Kunstform Theater berücksichtigt wird. Die Nutzung von Methoden der qualitativen Sozialforschung erschien mir hier am sinnvollsten. Der Einsatz eines Methodenmixes kann vielfältige Informationen liefern, die analysiert und aufeinander bezogen (trianguliert) ein umfassendes Bild ergeben.

Warum machst Du so große Augen?

Zum einen beobachte ich also mehrere Theater spielende Gruppen regelmäßig. Dabei ist es mir wichtig, nicht aktiv teilzunehmen, eine Außenste-

hende zu bleiben, die nicht in das Geschehen eingreift. Sonst würde ich den Theaterspielprozess wesentlich mitbestimmen und involviert sein. Außerdem ist „mit einer engagierten Übernahme der Teilnehmer-Rolle [...] die Gefahr des Distanzverlustes

„Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen.“

verbunden“ (BORTZ/ DÖRING 2002, S. 341). Ich möchte, so weit wie dies einer Beobachterin möglich ist, von außen zuschauen. Natürlich gibt es Kontakt zu den Jugendlichen. Es handelt sich um keine Laborsituation hinter einer verspiegelten Glasscheibe, sondern um Forschung im Feld. Dieser Kontakt ist auch wichtig, da ich in Gesprächen mit den Theaterspielern/innen ihre manchmal neugierigen, manchmal kritischen Fragen an mich beantworten kann und oft von ihnen zusätzliche erklärende oder erhellende Informationen erhalte (dies übrigens ebenfalls in den überaus wichtigen Nachgesprächen mit den Lehrerinnen).

Die Beobachterin muss von einer Gruppe (und natürlich von der Anleiterin – an dieser Stelle einen herzlichen Dank an „meine“ DS-Lehrerinnen!) akzeptiert sein. Gerade ein Prozess wie das Theaterspielen verlangt eine Menge an Vertrauen gegenüber allen Anwesenden. Die Spieler/innen öffnen sich, sie zeigen sich und sie geben Teile ihrer Persönlichkeit preis. Nadire* beschreibt im Interview, dass gegenseitiges Vertrauen Voraussetzung für das Theaterspielen ist. Sie sagt, dass sie sich „am Anfang erst einmal nicht so getraut hat“, weil sie die anderen nicht kannte. Während des Interviews vollzieht sie die Momente der Unsicherheit in ihrer Sprache noch einmal durch stockendes und stotterndes Sprechen nach. Erst wenn die Spieler/innen einander vertrauen, trauen sie sich Theater zu spielen.

Auch wenn ich mich bemühe, so wenige Impulse oder Reaktionen in das Setting einfließen zu lassen, bin ich als Beobachterin doch auch immer Teil des ganzen Prozesses. Hin und wieder besteht von Seiten der DS-Lehrerinnen oder der Schüler/innen die Erwartungshaltung bzw. Hoffnung, dass ich als Expertin noch einmal befragt werden könnte oder „mal ein Spiel anleiten kann“. In solchen Situationen kann das Dilemma entstehen, niemanden durch Ablehnung vor den Kopf zu stoßen und sich trotzdem so weit wie möglich zurück zu halten. Und natürlich erlebe ich auch Situationen, in denen ich eine Menge Spielfreude sehe. Dann kann ich mich als Theaterpädagogin vor meinen eigenen lossprudelnden Ideen kaum retten. Sie scheinen mich vom Sitz reißen zu wollen und möchten mich zu einer Intervention in den Spielprozess verführen.

Alle Theaterstunden, denen ich beiwohne, protokolliere ich. Das heißt ich notiere alles, was ich sehe und höre (ereigniszentrierte Beobachtung). Mir ist es von Beginn an wichtig gewesen, meinen Beobachtungsfokus nicht auf bestimmte Sequenzen, bestimmte Personen oder bestimmte Themen einzuschränken, um alles, was in einem Theater-Spiel-Setting passiert, registrieren zu können. Anregungen für Aspekte, die den Beobachtungsfokus schärfen,

erhielt ich durch Recherchen in Künstler- und Schauspielertheorien, die theatral-methodische Fähigkeiten zum Gegenstand haben. Aber auch die (Aufnahme-)Kriterien und Curricula von Schauspielschulen gaben Anhaltspunkte. Ich habe dazu bei fast einhundert Schauspielschulen im deutschsprachigen Raum nachgeforscht.

Durch meine sehr offene Vorgehensweise kam es zu erstaunlichen Erkenntnissen, die durch einen eingeschränkten Fokus überhaupt nicht aufgefallen wären. Zum Beispiel beschäftigten sich vor allem die männlichen Schüler einer achten Klasse immer wieder mit verschiedenen Objekten und Requisiten, die sich im Theaterraum befanden. Diese zum Teil intensiv körperlichen Auseinandersetzungen gingen weit über alltägliche Beschäftigungen hinaus und trugen immer ästhetischere Züge. Das alles lief jedoch stets informell, zum Teil sogar parallel zur „offiziellen“ Spielanleitung der Lehrerin. Die Jugendlichen nutzten also einen Theater-Spiel-Rahmen, um sich selbst in Auseinandersetzung mit ihrem Körper und mit Objekten auszuprobieren und gelangten schließlich zu ästhetischen Formen. Das häufige Hin- und Herrollen auf einem Möbel-Rollbrett entwickelte sich über das Skaten auf diesem hin zu Wettrennen. Bald schon wurde sich in allen möglichen Positionen auf dem Brett rollend durch den Raum bewegt (im Sitzen, im Liegen, auf dem Bauch, auf dem Rücken, auf den Knien, allein, zu Zweit, zu Dritt ...). Schwerelosigkeit und Schwindelgefühl wurden durch das gegenseitige Drehen und Schleudern auf dem Rollbrett erzeugt. Und für diese Vorgänge gab es immer Zuschauer/innen (außer mir waren da ja die Mitschüler/innen), die oft weitere Ideen hatten und dann mitmachten. Schließlich entstanden kleine „Choreographien“ mit Pirouetten, die sehr an Todesspiralen beim Paar-Eiskunstlauf erinnerten.

Natürlich kann ich nie alle Spieler/innen gleichzeitig und gleich intensiv beobachten, so dass ich mich für einige entscheide. Das sind allerdings nicht immer diejenigen, die durch besondere Aktivität und Expressivität auffallen. Oft sind doch kleine, aber feine Entwicklungen bei Jugendlichen zu sehen, die sich nicht in die erste Reihe drängeln mit einem lauten: „Hier bin ich!“

Mit der sichtbaren Weiterentwicklung der Theater-Spiel-Fähigkeiten der Spieler/innen richtet sich mein Beobachtungsfokus nun zunehmend auf den szenischen Produktionsprozess in seiner Komplexität.

Auf meine Beobachtungen folgt zeitnah das oft aufwendige, detaillierte Verfassen der Beobachtungsprotokolle an Hand meiner Notizen. Die Aufzeichnung der Beobachtung durch Notizen mag alter-

„Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen.“

tümlich anmuten, „hat jedoch neben Nachteilen entscheidende Vorteile. Zwar entgehen der Beobachterin, auch wenn sie noch so schnell protokolliert, zwangsläufig Informationen. Sie muss den Blick vom Geschehen abwenden und kann nicht alles Gesehene notieren. Aber sie reduziert dadurch auch bereits im Vorfeld den Riesenberg an erfassbaren Daten zu einem überschaubaren, bearbeitbaren Extrakt.“

Natürlich liegt hierin auch der Nachteil der Methode: Was den Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfilter der Beobachterin nicht passiert, ist endgültig verloren. [...] Der zweite Vorteil liegt im wesentlich geringeren Nachbearbeitungsaufwand eines Schreibprotokolls gegenüber einem Videoprotokoll“ (BENSEL/HAUG-SCHNABEL 2005, S. 27). Bei Videodokumentationen können Dinge wiederholt oder im Detail (eventuell in Zeitlupe oder in einem Standbild) angeschaut werden. Der technische Aufwand ist jedoch hoch. Es gibt zusätzliche Hürden durch den Datenschutz, der einen größeren Aufwand durch das Einsammeln von Einverständniserklärungen verlangt. Sollten Theaterspieler/innen aus der Gruppe nicht zustimmen, kann immer dann, wenn diese anwesend sind, nicht videografiert werden. Eine Beobachterin mit einer Videokamera ist auffälliger. Das technische Gerät zieht zumindest während der ersten Beobachtungen die Aufmerksamkeit auf sich und veranlasst die Jugendlichen zu Aktionen nur für die Kamera. Zudem hat das Objektiv der Kamera nur einen bestimmten, festen Blickwinkel. Alles, was außerhalb dessen geschieht, wird nicht registriert. Und schließlich dauert die Auswertung von Videos länger, denn diese müssen auch zunächst transkribiert werden, bevor sie für Interpretation und Analyse genutzt werden können.

Im Moment der Verschriftlichung meiner Beobachtungen verändert sich nicht nur das Medium von der beobachteten Handlung in die Sprache und Schrift. Der flüchtige Augenblick wird Schwarz auf Weiß fixiert. Das, was die Jugendlichen taten, wird in meinen Worten zu dem, was ich gesehen habe. „Es gibt keine Objektivität, schon gar nicht in der Beobachtung. Jede Beobachtung ist zutiefst geprägt von der Person des Beobachters, vom Zeitpunkt der Beobachtung und vielem mehr“ (ebenda, S. 18). „Beobachter müssen sich immer wieder bewusst machen, dass die Wahrnehmung ihrer Umgebung, bedingt durch die individuelle Verarbeitung des Wahrgenommenen, kein perfektes Abbild der Realität in ihrem Gehirn hinterlässt. [...] Auf den vielen Etappen der langen Strecke von der beobachteten Szene bis zur Niederschrift konstruiert unser Wahrnehmungs- und Denkkorgan Eindrücke der Außenwelt statt 1:1-Kopien der Realität“ (ebenda, S. 19).

Natürlich bin ich nicht objektiv. Ich habe selbst Theater gespielt, ich habe mit Jugendlichen im sozialen Bereich gearbeitet, ich habe mich theoretisch intensiv mit dem beschäftigt, was beim Theaterspielen passiert, ich verführe selbst Heranwachsende zum Theaterspielen, inszeniere mit ihnen Stücke und versuche Studierende dazu zu bringen, dieses Medium in ihrer späteren Arbeit nutzen zu können. Ich sehe das, was ich auf Grund meiner Erfahrungen und meines Wissens sehen kann und sicherlich kann ich mich nicht vollständig davon frei machen, dass es Augenblicke gibt, in denen ich auch Dinge sehe, die ich sehen will. Möglicherweise sehe ich Vorgänge und Fähigkeiten in die Handlungen der Theaterspieler/innen hinein, die für sie gar nicht so vorhanden sind (Projektion und Erwartungseffekt, vgl. ebenda, S. 21 f.). „Aufgrund ihrer persönlichen Vorerfahrungen ist jede Beobachterin mit einem anderen Wahrnehmungsfeld ausgestattet, das sie dazu anhält, auf bestimmte Reize bevorzugt zu reagieren und diese, z.T. auch durch ihre Biografie bedingt, unterschiedlich zu beurteilen“ (ebenda, S. 23). Ich habe meine Brille auf, durch die ich beobachte. Im Moment der Verschriftlichung wird nur dieses festgehalten: meine Sicht, formuliert in meinen Gedanken.

Das Festhalten der Beobachtungen führt immer zu einem gewissen Abstraktionsgrad, auch wenn ich sehr detailliert Mimik, Gestik, Blickrichtungen und Körperhaltungen beschreibe. „Je höher der Detaillierungsgrad, desto weniger muss der Beobachter bzw. die Beobachterin auf die in Abstraktionen bzw. Generalisierungen implizierten Interpretamente zurückgreifen“ (BOHNSACK/ LOOS/ SCHAEFFER/ STÄDTLER/ WILD 1995, S. 443). Durch das detaillierte Beschreiben versuche ich weitestgehend, Interpretationen zu vermeiden, wobei jedoch jede Feststellung über eine Handlung, die ein anderer ausgeführt hat, im Grunde schon eine Interpretation ist. „Bei dem Beobachtungsprotokoll handelt es sich nach Ralf Bohnsack bereits um die *Formulierende Interpretation*, eine Interpretation der sozialen Wirklichkeit durch die Forschenden“ (STREBLOW 2005, S. 83). Ich konzentriere mich auf die Beschreibung des tatsächlich Beobachteten, dessen, was die Akteure sagen oder tun und enthalte mich Vermutungen (vgl. ebenda, S. 80). Bereits während des Verfassens des Beobachtungsprotokolls strukturiere ich die beobachteten Vorgänge tabellarisch in solche, die ästhetischen (theatral-methodischen) Charakter haben und Impulse durch die Spielleitung oder andere Gruppenprozesse. Neben wesentlichen Rahmen-Informationen wie Datum und Setting (Beginn und Ende, Räumlichkeiten, Anwesende und Fehlende, Gruppengröße, Anteil von Mädchen und

„Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen.“

Jungen) wird von mir zusätzlich festgehalten, in welchen Situationen ich einen Einfluss auf den beobachteten Prozess zum Beispiel durch eine aktive Haltung gehabt haben könnte. Die „Reflektierende Interpretation“ (vgl. ebenda, S. 83) und Analyse der verschriftlichten Beobachtungen schließt sich erst später an.

Warum hast Du so offene Ohren?

Um der Sichtweise und dem Erleben der Theaterspieler/innen eine angemessene Beachtung zukommen zu lassen, führe ich zusätzlich Leitfaden-Interviews durch. Darin geht es natürlich auch um die Entwicklung ihrer theatral-methodischen Fähigkeiten. Fragen, die mir die ausgebildete ästhetische Kompetenz erschließen helfen sollen, sind:

- Was ist in den letzten Monaten hier im Theaterraum passiert?
- Welche Erfahrungen hast Du beim Theaterspielen gemacht?
- Wie funktioniert Theaterspielen?
- Was passiert (mit Dir) beim Theaterspielen?
- Was hast Du beim Theaterspielen über das Theaterspielen gelernt?
- Was hast Du über Theater gelernt?

Auffällig war bei der Auswertung der ersten elf von mir durchgeführten Interviews, dass die Schüler/innen zunächst erzählten, was sie alles gelernt haben, obwohl sich meine anfänglichen Fragen auf **Vorgänge und Erfahrungen** bezogen.

Ihre Schilderungen beschreiben Theaterspielen als soziales Lernfeld. Durch Theaterspielen wird gelernt, sich gegenseitig zu verstehen, Vertrauen zueinander zu haben, sich zu unterstützen, aufeinander zu achten, sich an die anderen Spieler/innen anzupassen, Respekt voreinander zu haben, nicht alles immer allein machen zu wollen, zusammen zu arbeiten: „[...] Man [muss] im Team soo mitarbeiten, weil alleine geht es nicht, man muss immer zusammenhalten. [...] Ich würd' jetzt in einem Wort so sagen, das ist Teamwork. [...] Also Theater heißt für mich Teamwork, weil alleine geht es nicht.“ (Martin). Da werden viele Voraussetzungen beschrieben, die für das Theaterspielen erfüllt sein müssen. Doch wo bleibt die ästhetische Erfahrung, die spielerische? Gab es keine? Oder nehmen die Schüler/innen diese nicht wahr? Können die Schüler/innen sie nicht für sich formulieren? Oder hat sie keine Bedeutung für sie? Mit den herantastenden Fragen, wie Theaterspielen funktioniert, was dabei überhaupt (mit den Spieler/innen) passiert und was die Jugendlichen beim Theaterspielen über das Theaterspielen gelernt haben, versuchte ich im Gespräch den Fokus auf die Besonderheiten des Theaterspielens zu lenken. Ste-

fans in der Überschrift zitierte Erkenntnis „Beim Theaterspielen habe ich gelernt, besser Theater zu spielen“ klingt banal. Sie gibt auch (noch) keine Auskunft darüber, was es heißt, „besser Theater zu spielen“. Aber sie zeigt, dass die Fähigkeit, Theater zu spielen, als solche überhaupt erkannt wird und ihr Bedeutung beigemessen wird. Fast alle Interviewpartner/innen konnten im Laufe der Gespräche beschreiben, was ihnen wichtig ist, was sie für sich über das Theaterspielen herausgefunden haben und was sich bei ihnen dadurch verändert hat. Beispielhaft möchte ich hier nur einige angesprochene Themen nennen:

- Veränderungen der Bewegungen, der Blicke, der Stimme, der Sprache, des Verhaltens, der Kleidung beim Theaterspielen,
- die Unterscheidung zwischen zwei Wirklichkeiten beim Theaterspielen,
- Herstellung einer szenischen Realität,
- die Differenz zwischen dem Spieler und der Rolle/ zwei Personen in einer sein („Beim Theaterspielen muss man [...] machen, was man eigentlich gar nicht in Wahrheit ist, einer ist jetzt ein Böser im Theater, aber im richtigen Leben ist er ganz lieb“, Klaus),
- Verwandlungen beim Theaterspielen,
- Rollenwechsel („Es macht KLICK in meinem Kopf, danach mach' ich's halt“, Klaus),
- Improvisation,
- Umgang mit Vorgaben und Spielaufgaben, Absprachen und Vereinbarungen („Ich hab da gelernt, dass ich warten muss, bis die anderen fertig sind, dass ich weiß, wann ich dran sein soll“, Martin),
- Umgang mit dem Raum,
- die Beachtung des Publikums/ der Zuschauer/innen während des Theaterspielens,
- die Auffassung von Richtigem und Falschem/ der Umgang mit Fehlern und
- natürlich der Spaß, den Theaterspielen macht.

Zu den beiden beschriebenen Methoden kommt ergänzend noch eine weitere hinzu: das gemeinsame Anschauen von Theaterstücken. Im Anschluss daran werden die Inszenierungen von den Schülern/innen reflektiert. Diese Reflexionen können ebenfalls der Erfassung bereits entwickelter ästhetischer Kompetenz dienen, denn hier zeigt sich, was bei der Rezeption von Theaterstücken (wieder) erkannt wurde. Das sind vor allem spielerische Mittel und Methoden, die bereits bekannt sind (zum Beispiel Möglichkeiten der Darstellung, der Einsatz des Imanigativen, der Einsatz von Blicken, die Verwendung von Objekten, Vorgänge während des Rollen- und Szenenwechsels). Bei der Analyse der ersten 26 Texte zeigte sich zudem, dass die Schüler/innen dem Verhältnis vom Schauspieler zum Zuschauer und

Über die Schwierigkeit der Untersuchung des eigenen Gegenstands

vom Spieler zu seiner Rolle sowie dem Erzeugen von Stimmungen (die bei den Zuschauern ja „echte“ sind, wo es also eine Gleichzeitigkeit von Spiel und Realität gibt) besondere Bedeutung beimessen.

... Damit ich es besser erkennen kann!

Mit den von mir angewandten Methoden Beobachtung des Theaterspiels, Interviews mit Theaterspielern/innen und Beschreibungen von Theaterstücken durch die Theaterspieler/innen vervollständigt durch Interviews und regelmäßige Gespräche mit den Spielleiterinnen kommt der produktiven Kunsterfahrung als eigenständigem Erfahrungsbereich, nicht nur als „Vorerfahrung“ oder „Nebenwirkung“, die ihr angemessene Bedeutung und Aufmerksamkeit zu. Nur durch das Einbeziehen des Gegenstandes Theater kann seine spezifische Wirkungsweise untersucht werden. Die Erkenntnisse aus der Studie können damit auch erste Antworten auf die Fragen Was ist das Besondere am Theaterspielen? Wodurch unterscheidet sich das Theaterspielen von anderen sozialen Tätigkeiten? Welches Potential steckt im Theater und nur dort? Welche Wirkkräfte hat Theaterspielen, die andere Künste und Freizeitbeschäftigungen „so“ intensiv und extensiv nicht zu bieten haben? geben.

Literatur:

- Bensel, Joachim/ Haug-Schnabel, Gabriele (2005): Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Sonderheft von „kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“, Freiburg im Breisgau
- Bohnsack, Ralf/ Loos, Peter/ Schaeffer, Burkhard/ Städler, Klaus/ Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques. Opladen
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin. Heidelberg. New York
- Gahleitner, Silke/ Gerull, Susanne/ Ituarte, Begoña Petuya/ Schambach-Hardtke, Lydia/ Streblov, Claudia (2005): Einführung in das Methodenspektrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Uckerland
- Streblov, Claudia (2005): Teilnehmende Beobachtung. In: Gahleitner/ Gerull/ Ituarte / Schambach-Hardtke/ Streblov 2005, S. 76-86

Anmerkung

* Die Namen aller Theaterspielerinnen sind anonymisiert worden.

Über die Schwierigkeit der Untersuchung des eigenen Gegenstands

Christian Gedschold

Auf der Suche nach objektivierbaren Methoden theaterpädagogischen Handelns einerseits und nach aussagekräftigen Forschungsarbeiten zur Wirkung theaterpädagogischer Arbeit andererseits habe ich mich sowohl durch einige meist jüngere als auch schon länger vorliegende Dissertationsschriften zum Thema gearbeitet und auch die Vorstellung des Forschungsvorhabens von Romi Domkowsky gelesen.¹

Hierbei ist mir aufgefallen, dass fast ausnahmslos die eigenen theaterpädagogischen Tätigkeiten und Erfahrungen der Autoren und Autorinnen als empirische Grundlage der jeweiligen Untersuchungen dienten und ich will im Verlauf dieses kurzen Einwurfs auf zwei Probleme hinweisen, die bei der Behandlung der eigenen pädagogischen Arbeit als Untersuchungsgegenstand entstehen: Es ist dies zum einen ein methodologisches und zum anderen ein forschungspraktisches Problem.

Ersteres lässt sich nicht zufriedenstellend lösen, da die wesentliche Subjektivität ein auszeichnendes Merkmal der Sozialwissenschaften gegenüber den

Erfahrungswissenschaften darstellt.² Das Problem fußt auf dem Konflikt zwischen logischer Nachvollziehbarkeit und phänomenologischer Erfassung der Gegenstände unserer Betrachtung. Logisch nachvollziehbar sollen diese sein, um wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen; phänomenologisch begehen wir uns auf das Feld der (rekonstruktionslogischen) Hermeneutik, da wir sozialen Handlungen allgemein einen innewohnenden Sinn unterstellen, und geraten hierdurch zwangsläufig in einen so genannten „Zirkel des Verstehens“.³ Zwangsläufig, weil wir die zu untersuchenden Sinnstrukturen mittels der uns zur Verfügung stehenden Ordnungs-

Über die Schwierigkeit der Untersuchung des eigenen Gegenstands

schemata und der ihnen anhängenden Erklärungsmuster zu erfassen versuchen. Innerhalb dieses Zirkels verlieren wir jedoch den Anspruch auf die Objektivität unserer Beobachtung. Aus hermeneutischer Sicht ist dies kein Beinbruch, da wir doch einfach nur unseren Beobachtungsstandpunkt mit in die Auswertung der ermittelten Daten einbeziehen müssen, um der Subjektivitätsfalle zu entrinnen. Die Aufgabe der Beobachtung und Bewertung des Beobachtungsstandpunkts nimmt uns jedoch niemand ab und so mutiert der Zirkel des Verstehens leicht zu einem *circulus vitiosus*, einer unentrinnbaren Denkfigur.

Das forschungspraktische Problem leitet sich aus dem dargestellten philosophisch-wissenschaftstheoretischen Problem her und scheint auf den ersten Blick trivial zu sein, ist es aber meines Erachtens nicht: Wie gucke ich mir selbst zu? Welche Methode der Beobachtung meines eigenen Handelns in professionellen Kontexten wähle ich aus? Abgesehen von den Unterschieden, die durch die Wahl der Methode – Tonband, Video, Protokoll, Gedächtnisprotokoll – entstehen, also die Beeinflussung durch eine sichtbare oder unsichtbare optische oder akustische Aufzeichnungsmaschine, eines fremden oder bekannten Protokollanten oder eines Seminarleiters, der aktuell oder später mit- oder aufschreibt, beinhaltet allein schon die Auswahl der Methode einen Hinweis auf die perspektivische Präferenz des Beobachtenden. Entsteht in theaterpädagogischen Zusammenhängen auch noch der das Projekt initierende Stimulus und das Konzept seiner Durchführung der Autorenschaft desjenigen, der es am Ende untersuchen will, potenziert sich die Gefahr der Selbstreferenzialität.

Die ökonomischen Vorteile einer Durchforschung der eigenen Arbeit – viele Fragen müssen nicht gestellt werden, der Jargon ist geläufig und die Forschenden müssen sich nicht ins Feld einarbeiten – scheinen mir von ihren Nachteilen überwogen zu sein. Diese liegen in der Tatsache begründet, dass wir als Beteiligte im Verlauf und Ergebnis theatraler Arbeit immer wieder zu ästhetischen Erlebnissen gelangen, die wir selbst initiiert haben. Selbstverständlich können wir diese Erlebnisse beschreiben und ihr Eintreten auf unsere theatralen Handlungen zurückführen. Eine Verallgemeinerung dieser Wirkung ist jedoch unzulässig, da sie Strukturzusammenhängen entstammen, die wir nicht vorgefunden, sondern selbst geschaffen haben.

Wir arbeiten in der Theaterpädagogik immer entlang einer hypothetischen Trennungslinie zwischen unabhängigem ästhetischen Erleben und didaktischer Absicht und sind, so wir nicht von einer wirk-

lich autonomen Theatergruppe als Pädagoge hinzugebeten werden, allein schon durch unser allgemeines Spielangebot gestaltend und auch wenn wir uns wünschen, dass die von uns betreuten Gruppen sehr viel mehr Eigenes aufbrächten, so zeigt die Erfahrung, dass wir besonders in der Arbeit mit Jugendlichen sehr viel mehr „Input“ geben müssen, als uns dies lieb ist. Dieser „Input“ stellt nun genau die oben eingeführten Strukturzusammenhänge her, die uns den objektiven Blick verstellen.

Indem wir unser eigenes theaterpädagogisches Handeln forschend auswerten, uns also selbst den Anlass zu unserer eigenen Forschung geben und diese mit den uns stimmig und angemessen erscheinenden Methoden durchführen, gelangen wir zu diejenigen Ergebnissen, die wir eh schon erwartet haben und am wenigsten zu denjenigen, die wir nicht prognostiziert haben. Auch wenn die Ergebnisse von Wert sein sollten, sind sie aus dem Grund der aufgezeigten Selbstreferenzialität in hohem Maße angreifbar.

Rainer Jordan hat im Hinblick auf die Lehrstückpraxis bereits 1986 auf das Dilemma hingewiesen, in dem sich der Teamer – ähnlich dem ethnografisch arbeitenden Forscher – befindet: Einerseits ist er ein Mitglied der handelnden Gruppe, beteiligt sich also an der Reproduktion alltagsweltlicher Strukturen im Spiel, und andererseits verfälscht er das Ergebnis der Gruppenarbeit durch seine „spionhafte“ Haltung ihr gegenüber, erzeugt also u. U. gegensätzliche Strukturen.

Der Ausweg für den Forscher könnte in einer „dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz 1994) liegen, mittels derer die Doppelrolle des Beobachters als Teilnehmer ausreichend reflektiert wird, jedoch scheint mir der Versuch, hierdurch zu einem objektiven Standpunkt zu gelangen, von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein, ist doch durch den o.g. „Input“ die Basis unüberwindbarer Subjektivität geschaffen. Darüber hinaus werden die Leser durch die Erzeugung romanesker Werke mit einem höheren Zeitaufwand und der Autor bzw. die Autorin mit höheren Druckkosten belastet.

Die Lösung kann nur in einer „Abstinenz“ von der eigenen Arbeit als einem Forschungsgegenstand liegen, womit selbstverständlich nicht das Arbeitsgebiet im allgemeinen, sondern nur der konkrete Arbeitsbezug im besonderen gemeint ist. Optimal ist wahrscheinlich der forschende Zugang zu einem personal fremden, strukturell und handwerklich jedoch vollständig bekannten Feld. Die stimulierende Hypothesengenerierung würde im Sinne der Oevermannschen „objektiven Hermeneutik“ auf der Grundlage von Daten erfolgen, die ihren Ursprung nicht im Handeln des oder der Forschenden hätten.

Dieser Ansatz weist in die Richtung einer Forschung unter Kollegen, denn nur in ihr bliebe die Verfahrensökonomie durch die umfassende Kenntnis des Forschers vom Feld gewährleistet. Das hierbei auftretende Nähe-Distanzproblem sowie das Problem etwaiger kollegialer Eifersucht ist evident, scheint mir jedoch eher handhabbar als die vollständige Distanzlosigkeit zum eigenen Gegenstand.

Gerade in der Wirkungsforschung theaterpädagogischer Arbeit könnte durch diese neutralere Art des „Über-die-Schulter-Guckens“ viel genauer der Frage nachgegangen werden, ob die Arbeit überhaupt eine Wirkung hat und inwieweit sie die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt.

Anmerkungen

1 Vgl. Domkowsky 2006; Pinkert 2005, Schilling 2005, Weintz 1995

2 Vgl. Stegmüller 1996

3 Ebd. S. 63, sowie Gadamer 1959

Literatur:

- Domkowsky, Romi; Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik; Heft 48, 2006
- Gadamer, Hans-Georg; Vom Zirkel des Verstehens, in: Festschrift für Martin Heidegger; Tübingen 1959
- Geertz, Clifford; Dichte Beschreibung; 3. Aufl., Frankfurt am Main 1994
- Jordan, Rainer; Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz – ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken; in: Korrespondenzen Heft 1/1985/86
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, J. (1979); Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften; in: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434
- Pinkert, Ute; Transformationen des Alltags; Uckerland 2005
- Schilling, Kirsten; Theater als Double; Münster 2005
- Stegmüller, Wolfgang; Das Problem der Induktion: Humes Herausforderung und moderne Antworten – der sogenannte Zirkel des Verstehens; Darmstadt 1996
- Weintz, Jürgen; Theaterpädagogik und Schauspielkunst; Butzbach 1998

Kulturvermittlung am Theater

Uta Plate

In der Kulturvermittlung am Theater geht es ...

vor allem darum, Kunst als einen aus dem pragmatischen Leistungs- und Nutzenkontext herausgelösten Ort erfahrbar zu machen. An diesem Ort können grundlegende Fragen zum individuellen Weltempfinden wie zum sozialen Zusammenleben formuliert werden. Dies kann in temporären Workshops oder in langfristigen Projekten geschehen. „Die Zwiefachen“, eine Jugendtheatergruppe mit sozial benachteiligten Jugendlichen, ist ein solches Projekt. Seit 1999 arbeitet die Theaterpädagogin Uta Plate mit der auf ihre Initiative hin gegründeten Gruppe an der Schaubühne am Lehniner Platz. Damals warb Uta Plate in betreuten Jugendwohnprojekten für eine Theatergruppe. Viele Jugendliche kamen mit, einige blieben, die „Zwiefachen“ waren geboren. Und mit ihnen der Wunsch, etwas zu erzählen, was ihnen nahe war. Die Theaterarbeit an der Schaubühne gab ihnen die Bühne als Plattform, dies auszudrücken. Kein Casting bestimmt die Aufnahme, sondern allen gemeinsam ist eine Biografie

geprägt von Rückschlägen und wenig Unterstützung. So kommen junge Leute zusammen, die von zu Hause abgehauen sind, die drogenabhängig waren, gerade aus dem Gefängnis entlassen oder als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind. Die Arbeit reicht von Tanz bis Gesang, von Schreiben bis Improvisieren und bietet ihnen Chancen und Möglichkeiten, die sie bisher selten hatten. Es geht darum, den Akteuren Theater als vielschichtiges Ausdrucksmittel zugänglich zu machen, damit sie ihre eigene Geschichte, ihre eigenen Ideen in Szene setzen und in einem öffentlichen Diskurs verhandeln können.

In einer Theatergruppe wie „Die Zwiefachen“ ...

gab und gibt es viele Formen des Zusammenseins. Ihre Basis ist die Gruppe als soziale Einheit, die sich stützt und stärkt, die gemeinsame Verabredungen trifft, die Auseinandersetzungen hat und Wege findet, Konflikte zu lösen. Kurz gesagt, es werden Bedürfnisse artikuliert und Normen verhandelt. Auf der ästhetischen Ebene geht es primär um die Sensibili-

Kein Bildnis machen.

sierung von Wahrnehmung: Wahrnehmung des eigenen Körpers, Wahrnehmung von Raum, Wahrnehmung der Impulse, die der andere Spielpartner gibt. Weiterhin wird über Schauspiel, Bewegung oder Schreiben die Fähigkeit entwickelt, sich und seine Fantasien zum Ausdruck zu bringen. Statt vorhandene Stücke zu inszenieren, kreiert die Gruppe jede Spielzeit ein neues Stück, in dem sie ihre Ideen und Inhalte zur Aufführung bringt. Sie entdecken auf diese Weise Geschichten, die sonst nicht erzählt werden. Ob Romane, Filmszenen oder eigene literarische Texte, die Impulse für die Theaterarbeit geben – eines ist allen Stücken gleich: Die Lebenssituation der Jugendlichen beeinflusst unablässig den künstlerischen Entstehungsprozess und somit das Thema und Ergebnis des Theaterprojekts.

GUMMO GAMMA GIMMI ...

ist das Stück, das die Zwiefachen auf dem internationalen Fachforum THEATERüberLEBEN präsentiert haben. Es erzählt von Menschen, die im Leben zu kämpfen haben. Ausgangspunkt war die Frage: Was wäre und war dein größtes Versagen? Herausgekommen sind Geschichten des Scheiterns wie auch die Beschreibung einer Gesellschaft, die

aufgrund von bestimmten Regeln Menschen ausschließt. Ein Ablauf und eine Struktur wurde entwickelt, um diese Regeln in dem Spiel ‚Über-Leben‘ zu erzählen.

In dieser Form von Theaterarbeit hat die Regie eine besondere Verantwortung.

Werden MTV-Klischees, Abziehbilder zitiert oder sozialpädagogische Wunschvorstellungen manifestiert oder schafft die Regie eine gelungene Mischung zwischen dem, was Jugendliche selbst denken, fantasieren und sagen wollen, und ästhetischen Spielweisen und Formen professioneller Regiearbeit. Deswegen müssen Formen gefunden werden, in denen jugendliche Spieler zum einen geschützt werden, die es jedoch zum anderen ermöglichen, etwas zu riskieren.

Die künstlerischen Ausdrucksformen gemeinsam zu entwickeln, die Zusammenarbeit in einem festen sozialen Netzwerk, der Mut und das Können, das entstandene Werk einer Öffentlichkeit zu präsentieren, und dafür dann Applaus zu bekommen, machen die Theaterarbeit zu einem allumfassenden Erlebnis und einer tief greifenden Erfahrung.

Kein Bildnis machen.

Alternativen zur Darstellung vom Leid anderer Menschen

Tania Meyer

Mancherorts ist Theater ein Medium, das bewusst politisch eingesetzt wird, um in politische Debatten einzugreifen, um sich einzumischen, um auf künstlerischer Ebene Diskussionsbeiträge zu leisten. Politisches Theater – emanzipatorisch, fordernd und aufklärend – ist dabei natürlich weit mehr als das, was heute unter dem Stichwort „Agit-Prop-Theater“ verteufelt wird und schon gar nicht mit dem Begriff des sog. „Pädagogischen-Zeigefinger-Theaters“ zu fassen. Nicht nur reicht politisches Theater, wie Marianne Streisand bemerkte, weit in entgegen gesetzte ideologische Lager – auch haben sich die Formen des Politischen Theaters sehr geändert. (Pinkert)

Theater soll dabei vermittelnd wirken, in dem Sinn, dass einem Publikum eine Problematik, eine politische Forderung o.ä. vermittelt werden soll, über das nachgedacht werden soll. Diese Form der Vermittlung ist i. d. R. eine (einseitige) von der Bühne ins Publikum während der Präsentation. Auf theater-pädagogischer Ebene soll es nach zwei Seiten vermittelnd wirken – auf ein Publikum und auf die spielenden Akteur/innen, die sich bereits im Vorfeld einer Darbietung eingehend mit der entsprechenden Thematik beschäftigt haben (oder zumindest beschäftigen soll).

Ein solches Projekt ist das Projekt „Versprochen ist versprochen ...“ – mit Theater das UN-Millenniumsziele einfordert, das der Verbreitung der acht Ziele der UNO Millenniumerklärung dient. Das erste und leitende Ziel dieser Erklärung von 189 Staaten im Jahr 2000 war – und ist noch – die Bekämpfung von Armut, genauer die Reduktion extremer Armut auf die Hälfte – bis zum Jahr 2015.

Wie kann Theater hier wirksam werden – mit welchen Mitteln kann Theater an diesem Ziel arbeiten? Mit diesen Fragen beschäftigte sich das Projekt eingehend. Eine besondere Herausforderung bei der Konzeptionierung und der Durchführung der Theaterprojekte an Schulen und mit Jugendgruppen stellte die Frage nach Formen der Darstellung von „Armut“ dar.

Wie stellt man Hunger in Entwicklungsländern dar? – Mit einer Frau im Sari, einer Schale Reis mit Stäbchen oder einem „Namasté“ zur Begrüßung? Weder

nicht-europäische Kleidungsstücke noch andere Ess- oder Empfangsrituale sagen etwas über Armut oder Wohlstand aus. Sie erzählen über andere Kulturen, aber nichts über Not. Die angenommene Gleichsetzung jedoch verwechselt nicht nur kulturelle Andersartigkeit mit ungleicher Verteilung von Ressourcen und ökonomisch-politischer Ohn-Macht. Sie rückt auch das eigentliche Problem in weite Ferne, weit weg von uns selbst – z. B. dahin, wo Frau Saris trägt.

Mit körperlichen Ausdrucksmitteln für Elend und Leiden – gebückter Haltung, Händen vorm Bauch und gequältem Stöhnen – kommen wir ebenso wenig weiter. In ihrer stereotypen Darstellung zeigen sie im besten Fall, woher die Bilder in unserem Kopf kommen.

Bilder des Leidens

„Das Bild als Schock und das Bild als Klischee sind zwei Seiten des gleichen Phänomens“, schreibt Susan Sonntag treffend zur Thematik *Das Leiden anderer betrachten*.

Unsere Vorstellungen vom Elend anderer sind bereits gespeist von medialen Bildern und die sehen erstaunlicherweise (fast) immer gleich aus – so bilden sich Klischees und Stereotypen, die wir in der Regel nur nachspielen und damit verfestigen. Theatrale Formen solcher Darstellung verdoppeln also die Gefahr von Zuschreibungen und Stereotypisierung.

Insbesondere die einseitige Darstellung von Armut als Hilflosigkeit vernachlässigt die Tatsache, dass auch sehr arme Menschen durchaus handlungsfähige Akteure sind, sich zur Wehr setzen und gegen Ursachen von Armut kämpfen. In den seltensten Fällen erreichen uns solche Informationen, u.a. deswegen, weil Bilder und Töne von Armut anders aussehen müssen, um für Spenden und Unterstützung zu werben.

Einfühlung zwischen Empathie und Nachahmung

Wenn der Theatertheoretiker *Konstantin Stanislawski* für eine glaubhafte Darstellung Einfühlung fordert, dann meint er damit, dass von Spieler/innen eigene Erfahrungen für ein überzeugendes Spiel abgerufen werden sollen. Aber wie können wir, die wir in der Regel drei Mahlzeiten am Tag essen, eine qualifizierte Ausbildung erhalten und auf ein halbwegs funktionierendes Gesundheitssystem zurückgreifen können, uns *einfühlen* in die Not von Flüchtlingen, in Hunger oder eine Krankheitssituation ohne ärztlichen Rat? – Eigentlich ist das kaum mög-

lich. Auf welche *eigenen* Erfahrungen aber können wir im Zusammenhang mit den Millenniumentwicklungszielen zurückgreifen?

In der Auseinandersetzung mit Hunger, Krankheit, Krieg und Entrechtung müssen wir trennen zwischen empathischer Einfühlung in Leben und Leid anderer als eine Form der *Vergegenwärtigung* oder Annäherung an eine Thematik und dem Versuch einer glaubhaften *Darstellung* dieses Leids. Mit der Einarbeitung in das Thema erhalten wir inhaltliches Wissen, das in das Theaterspiel einfließt. Oft entsteht aus Empathie auch die Motivation, überhaupt etwas gegen die Ungerechtigkeit zu tun. Ihre Darstellung stellt uns jedoch vor die genannten Gefahren der Stereotypisierung und Distanzierung.

Wege der Glaubwürdigkeit

So stellt sich schließlich die Frage: Ist die Darstellung von Elend und Leid als solche überhaupt sinnvoll? Gibt es Alternativen?

Wir könnten uns z.B. überlegen, *warum* wir überhaupt Leid anderer darstellen wollen ... – damit beginnen wir bei uns selbst: Was hat Armut mit uns zu tun? – Das müssen wir abrufen und auf die Bühne bringen! Wir können unsere Mitverantwortung erkennen, unsere Ignoranz (vor Bildern! – im Fernsehen, in der Zeitung oder in Schulbüchern) oder unsere Zerrissenheit zwischen moralischen Vorstellungen und tatsächlichem Tun. Wir können Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, beispielsweise durch politische Aktionen, den Einkauf von fair gehandelten Produkten – auch unser eigenes Lernen.

Im Sinne einer *„Dramaturgie der Unverfügbarkeit“* können wir mit verschiedenen theatralen, literarischen und musikalischen Mitteln die *„Darstellung als Darstellung“* transparent machen. Dieser Weg setzt bewusst auf Distanzierung – auf Distanz von vermeintlicher Authentizität. Kontraste zwischen Text und Handlung, zwischen Aktion und (Bühnen-)Bild, bewusste Brechungen im Text oder im Zusammenspiel mit der Musik, chorische Einschübe, witzig-ironische Übertreibungen oder schlichteste Neutralität in Ton und Bild – der Spielraum für *Verfremdungen* ist sehr groß. Das Publikum ist dabei aufgefordert Lücken zu schließen, selbst zu denken und selbst zu handeln. – Und darauf kommt es an.

Vorwärts und nicht vergessen – Das Alter neu denken

Das Theaterfestival „Herzrasen – 1. Theatertreffen [60+]“ am Deutschen Schauspielhaus in Hamburg, im Haus im Park, Hamburg-Bergedorf und im KörberForum in Hamburg im Oktober 2006.

Thomas Lang

1.

Der 82-jährige Cellist Pablo Casals wurde einmal gefragt, wieso er in seinem hohen Alter nach wie vor mehrere Stunden täglich auf seinem Instrument übe. Nach längerem Überlegen antwortete er: „Um besser zu werden“.

Die künstlerische Auseinandersetzung mit Alten, mit älteren Menschen sowie mit diesem Thema, dem sich u.a. in der aktuellen Literatur Autoren wie Martin Walser („Angstblüte“) oder der amerikanische Erzähler Philip Roth („Jedermann“) vornehmlich mit kathartischen Katastrophenszenarien näherten, fand, findet, zumal im Theaterbereich, eher nicht statt. Das zeitgenössische Theater heute gibt sich jung, in Stückthemen, Schauspielern und Regisseuren, in Outfit und Selbstdarstellung. Und auch der Bereich der kulturellen Bildung wird gemeinhin der Jugend zugeordnet, an Theatern, in Jugendclubs, mit Schultheatertagen, Schreibwerkstätten und Literaturpreisen, dient die ästhetische Erziehung und Diskussion, kulturpolitisch durchaus gewollt, doch der allgemeinen Bildung und Erziehung. Begriffe wie Soft Skills, Ganzheitliches, Kernkompetenzen finden schnell Eingang in entsprechende Programme und Konzeptbegründungen. Doch das Alter? Dies Publikumssegment dient bislang eher der Formulierung von Gruselszenarios mit „Silberseen“ im Zuschauerraum und Gruppen nörgelnder Alter mit selbstgefälligen Forderungen nach besserer Sprechtechnik auf der Bühne; mit Forderungen nach Inszenierungen, „in denen man seinen Shakespeare noch wiedererkennt“.

Doch mit der demografischen Entwicklung, den damit verbundenen offenen Fragen nach einer gesellschaftlichen Zukunft, den dazu angestellten sorgfältigen Überlegungen, Befragungen von Zukunftsforschern und Soziologen mit erweiterten Möglichkeitsvermutungen und Beobachtungen und auch mit einer erweiterten europäischen Sicht¹ wandelt sich der Blick auf diese Generation. Tagungen zum Thema „Alter und Kultur“ aus sozialwissenschaftlicher Sicht finden zur Zeit allerorten statt. Es schälen sich zwei Aspekte aus diesen Erörterungen heraus, die die gesellschaftliche wie kulturelle Öffentlichkeit bereichern könnten. Zum einen: Die kom-

menden Generationen der Alten, „best ager“, die „silent generation“ und die „pre-war generation“ unterscheiden sich von denen der letzten 40 Jahre dadurch, dass diese deutlich anspruchsvoller, sprich vorgebildeter, dazu gesünder sowie, – neben einer auch größer werdenden Gruppe „armer“ Alter, einem Anwachsen der Altersarmut, – relativ wohlhabend sein wird. Entsprechend wird ihr Anspruch an gesellschaftlicher aktiver Partizipation eingefordert werden und zu gestalten sein. Ihr Interesse an ehrenamtlichen Aktivitäten auch und gerade im Kulturraum wird anwachsen. Als Kulturkonsumenten wird diese Generation eine neue alte Macht in den Zuschauerräumen der Theater, in Konzertsälen, in Kulturhäusern und Stadtteilzentren sein. Und neu zu entdecken, folgert Karin Nell, „Projektwerkstatt für innovative Seniorenarbeit Düsseldorf“: „Die Ressourcen der älteren Generation, Erfahrungswissen, Zeit und Motivation, sind unverzichtbar für die Gestaltung der alternden Gesellschaft“, und fährt fort, fast drohend: „Die Seniorengenerationen der Zukunft werden nicht mehr dankbar, sondern fordernd sein“².

Daraus folgt der zweite Aspekt: Eine neue Generation von Alten wird sich kulturell nicht mehr ausschließlich rezeptiv äußern wollen, sondern aktiver teilhaben wollen, auch eigenaktiv, als AutorIn, Erzähler, Bühnendarstellerin, Musizierender und Malerin. Und dazu gehört wie selbstverständlich als ein zentraler Vorgang das Entdecken und Erlernen dieser kulturellen Aktivitäten, von Anfang an oder wiederentdeckend, gerne gemeinsam mit anderen und immer wieder solidarisch und verbunden mit dem „Wunsch, die eigene Lebensrealität artikuliert zu sehen“³.

2

„Unter Herzrasen wird die ... Empfindung verstanden, dass das Herz deutlich schneller schlägt, als dies in der jeweiligen Situation erforderlich wäre. ... (Dieser) beschleunigte Herzschlag kann beobachtet werden bei einer freudigen Erwartung, wie dem ersten Treffen mit einem Freund oder einer Freundin, ...“⁴

Mit dieser medizinischen Diagnose, die erst einmal besorgnisweckende Ängste hervorruft, aber auch

erwartungsfrohe Erregungen in sich birgt, eröffnete der Intendant des Deutschen Schauspielhauses in Hamburg Friedrich Schirmer im Haus im Park in Hamburg-Bergedorf am 30. September 2006 das Theaterfestival „Herzrasen – 1. Theatertreffen [60+]“. Ein erstes Festival dieser Größenordnung in neuerer Zeit, gewidmet einem Thema dem „Alter“. Das Besondere dieses Festivals: Es versammelte nicht nur zeigenswerte professionelle Theaterproduktionen, die sich in Stücktext oder Materialsammlung und dem Alter der beteiligten Akteure, zumeist noch im Beruf tätige ältere Darsteller in der Regie der renommierten Regisseurin Sandra Strunz dem Thema näherten, wie „Vabanque“ vom Schauspiel Hannover, sondern vor allem Theaterprojekte an Theatern, Freien Gruppen oder Theatervereinen, die Alte, ältere Menschen selbst auf der Bühne zu Wort kommen lassen, als leidenschaftliche Schauspieler und Schauspielerinnen, zumeist Autoren ihrer eigenen Stücke, aber auch als Auskunftgebende und Erzähler eigener Geschichte und Geschichten. So versammelte das Festival Theaterprojekte mit älteren Menschen der Schauspielhäuser aus Dortmund, Essen und Wilhelmshaven, vor allem die Produktion „Rosi, das hast du gut gemacht. Vom Alter“ des gastgebenden Schauspielhauses Hamburg, sowie die Theatergruppen „Spätlese“ aus Frankfurt Oder, „Altweibersommer“ aus Braunschweig und aus Hamburg „Die Herbstzeitlosen“.

Herausragende wie stilbildende Projekte unter der Beteiligung nichtprofessioneller Akteure zum Thema waren in den letzten Jahren an anderen Orten vereinzelt zwar immer wieder zu sehen, unter anderem das Tanztheaterprojekt des Wuppertaler Tanztheaters unter Pina Bausch mit dem (sorgfältig dokumentierten) Projekt „Damen und Herren über 65“⁵ sowie, legendär, „Kreuzworträtsel Boxenstop“, einer Untersuchung von Rimini-Protokoll zu „Strategien der Geschwindigkeitsmessung mit älteren Menschen deutlich über achtzig“⁶. Und aus neuerer Zeit „Ich muss gucken ob ich da bin“, Titel des Demenzprojekts des Theaters Moers, das demente ältere Menschen und Schauspieler auf der Bühne miteinander konfrontiert⁷. Da die Projekte aus Wuppertal und Moers in Anwesenheit verantwortlich Aktiver in Wort und Bild vorgestellt werden konnten, bot dieses „verlängerte Wochenende in Theorie und Praxis“ (ein Nebentitel) eine ebenso seltene wie beeindruckende Zusammenstellung, die dem interessierten Fachbesucher die Landschaft dieses Themas in Struktur und Spielweise nahezu idealtypisch abzubilden vermochte.

Doch dieses Festival war geplant und auch mit respektabler Nachfrage durchgeführt als mehr als ein Festival. Diskussionsrunden nach den Aufführun-

gen zwischen den Akteuren und den Zuschauenden, Podiumsdiskussionen zu theaterästhetischen wie sozialpolitischen Fragestellungen, Fachvorträge, Film-Dokumentationen und Lesungen, natürlich auch Feste und Pressegespräche wurden organisiert und durchgeführt; nicht als ornamentales Rahmenprogramm, sondern als ein selbstverständlicher Bestandteil eines Treffens, das ein neues, erweitertes Selbstverständnis von Theater heute erkennen lässt. Dieses Theater versteht es, – nach wie vor, aber auch wieder neu, – als seine Aufgabe, mit den Mitteln der Kunst, aber auch deren Reflektion, die existentiellen Dimensionen dieses Noch-Tabu-Themas „Leben im Alter“ öffentlich zu thematisieren. Indem es damit verknüpften Fragen und Ängsten Raum gibt, wird es seiner ihm aufgetragenen gesellschaftlichen Aufgabe – und damit auch seiner Finanzierung durch die öffentliche Hand – gerecht. Sein Renommee, seine zentralgesellschaftliche Position und nicht zuletzt sein intellektuelles Know How und seine Hardware stellt es so in den Dienst der Sache, der Gesellschaft, dieser gesellschaftlichen Gruppe. Dieses Theater und sein Herzrasen-Festival scheute sich so auch nicht, seine Aufgabe ernst nehmend, durchaus beunruhigend, auch provozierend und schmerzhaft erinnernd, sich den Tabuthemen des Alters zu nähern, Worte und Bilder für diese zu suchen, den Fluch des Alters, die Schmerzen des verblühenden Körpers, die Ängste angesichts nahender Einsamkeiten, der Verlust von Perspektiven. Dieses Theater nahm Fragen und Sorgen auf und ernst, formulierte diese, befragte mehr, als dass Antworten gegeben wurden und verstand sich als Ort städtischer Öffentlichkeit mit dessen notwendigen Verhandlungen und Debatten, als Ort der Verkomplizierung als Gegenpol zu Profanisierungen und gegenüber zu einfachen und zu kurzen Antworten der politischen Öffentlichkeit, als Ort also, der „ganz“ denkt. Mit dem Festival „Herzrasen – 1. Theatertreffen [60+]“ dokumentierte das Deutsche Schauspielhaus in Hamburg diesen Anspruch offensiv, ließ mutig erweiterte Perspektiven und Handlungsmodelle zu und erwies sich so als ein Haus, das seine eigene Zukunft gestalten will.

3.

Als Partner des Schauspielhauses bei „Herzrasen – 1. Theatertreffen [60+]“ stand diesem die Körber-Stiftung Hamburg⁸ zur Seite. Diese Zusammenarbeit bestand nicht nur in der finanziellen Ausstattung des Festivals sowie der Übernahme der Produktionskosten von „Rosi das hast du gut gemacht“, sondern auch in der fachlichen Zusammenarbeit. So wirkte die Körber-Stiftung als erfahrener Veranstalter ge-

Die reflektierte Theaterpersönlichkeit als Kulturlehrer

sellschafts- und kulturpolitischer Veranstaltungsformate mit bei der Planung und Durchführung eines Teils der Veranstaltungen wie Filmdokumentationen, Vorträge zum Thema und Gespräche mit verantwortlich Handelnden. Hervorzuheben aber war auch die Zusammenarbeit bei der Planung und Durchführung von Workshops mit attraktiven und anspruchsvollen Angeboten. Als deren Workshopleiter fungierten erfahrene und renommierte FachkollegInnen bereit, auch Schauspieler und Schauspielerinnen des Schauspielhauses, die so ganz direkt die Auseinandersetzung mit dem Thema suchten und fanden.

Ein souveränes Ergebnis einer Tanzwerkstatt unter der Leitung von Dorothee de Place überraschte bereits die Teilnehmer der Eröffnungsveranstaltung des Festivals im Begegnungs-Centrum des „Haus im Park“, einem Treffpunkt für Menschen ab 50, der mit seinem „Angebot aus den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales vielfältige Möglichkeiten zur selbstbestimmten und aktiven Lebensgestaltung“ bietet⁸.

Mit der Körber-Stiftung stand also ein Partner zur Verfügung, der wissend und respektvoll sich der Kulturinstitution Schauspielhaus nähern konnte, aber auch kompetent in der Sache beizutragen hatte; mit seinem modellhaften Stiftungskonzept, das nicht nur bundesweit Projektförderung im Bereich des Theaterspiels in der Schule und interkulturellen Kulturprojekten bekannt ist, sondern in dem Haus im Park die Integration von anspruchsvoller Theaterkultur, sozialem Leben und Stadtteilkultur geschickt zu verknüpfen weiß. Beredtes Beispiel dafür: die Werkdemonstration einzelner Szenen einer Jung-Alt-Theaterproduktion im Verlauf des Festivals.

Diese Zusammenarbeit einer Institution wie der Körberstiftung mit dem Tanker Schauspielhaus „auf

Augenhöhe“ kann als belastbares Modell herhalten und fordert zu „Herzrasen: zum zweiten“ heraus, wie zu einem „Treffen mit einem Freund“.

Anmerkungen

1 siehe auch: www.age-culture.net

2 Karin Nell, Unveröffentlichtes Arbeitspapier, siehe auch www.start-3.de, oder auch „Projektwerkstatt für innovative Senioren-Arbeit (PISA)“, www.eeb-nordrhein.de

Und im Jahrbuch 2005 „Kulturpolitik“ der Kulturpolitischen Gesellschaft KupoGe stellt Gerda Sieben als eine Art Bestandsaufnahme in einem Fazit einer Pilotstudie zu den Kulturbedürfnissen älterer Menschen in NRW fest: „Betrachtet man diese erste Bestandsaufnahme der Kulturaktivitäten älterer Menschen, wird klar: sie praktizieren bereits jetzt Kultur in vielfältiger Weise und sie äußern mehrheitlich den Wunsch, dies noch steigern zu wollen. ...“ Und weiter werden darauf folgende mögliche Entwicklungen beschrieben, die auch den Jüngeren nützen: „... kulturell aktive Ältere beleben den Dialog der Generationen, Künstler und Künstlerinnen finden ein sachkundiges Publikum, Kinder und Jugendliche profitieren von neuen Angebotsformen.“

3 Ein lesenswerter Artikel, der einzelne Aufführungen rezensiert und ästhetisch differenziert würdigt, ist von Stefanie Waszerka verfasst worden: Stefanie Waszerka, Furchtbar nagt das Alter, in: Theater der Zeit 11/2006

4 Wikipedia, Stichwort: Herzrasen, de.wikipedia.org

5 www.pina-bausch.de

6 www.rimini-protokoll.de

7. www.schloss-theater-moers.de

8. www.koerber-stiftung.de und www.HausImPark.de

Lesetipp: Silvia Bovenschen, „Älter werden“, Frankfurt 2006
Veranstaltungstipp: „Alte Meister – wie Ältere Kompetenzen in der kulturellen Bildung leben und nutzen. Fachtagung an der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel im November 2007.“

Die reflektierte Theaterpersönlichkeit als Kulturlehrer

Hartwin Gromes

Mein Vortrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil diskutiere ich den Nutzen einer integrierten Ausbildung für möglichst viele Theaterberufe, also unter Einschluss der theaterpädagogischen Berufe innerhalb und außerhalb des schulischen Rahmens. Im zweiten Teil skizziere ich für das Lehramt einen „Kulturlehrer“, der mehr ist und etwas anderes ist als ein „Theaterlehrer“. Ich bitte Sie, mir eventuell laienhafte Vorstellungen zur Lehrerausbildung nachzusehen. Ich bin darin Laie und habe nur Einblick in die Materie, weil wir als einziges theaterwissenschaftliches Institut in Niedersachsen, an dem zudem eine praktische Theaterwissenschaft gelehrt wird, an einem grundständigen Ausbildungsgang für Theaterlehrer für die Sekundarstufe II beteiligt sind.

Theater lernen und Theater studieren spielt sich im Spannungsfeld von Spezialistentum und Erwerb von Schlüsselqualifikationen ab, durch Vertiefung in einem Spezialbereich und in exemplarischem Stu-

dieren unterschiedlicher Schwerpunkte. Allerdings hat sich die Situation der möglichen Berufsfelder für die von mir so genannte reflektierte Theaterpersönlichkeit in den letzten Jahren und Jahrzeh-

ten entscheidend gewandelt. Auf der einen Seite ist der Bedarf schrumpfend, auf der anderen Seite erschließen sich neue interessante Berufsfelder. Zu den schrumpfenden Berufsfeldern gehören die für klassisch ausgebildete Darstellerinnen und Darsteller vorgesehenen an städtischen und staatlichen Repertoiretheatern, zu den sich neu erschließenden die für Theaterpädagogen. So vielfältig wie die möglichen Berufe, so vielgestaltig sind die ausbildenden Institutionen. Es gehören die privaten Schauspielschulen und die staatlichen Hochschulen für Darstellende Kunst dazu, meist gekoppelt mit Ausbildungsangeboten für Musik. Es gehören dazu die theaterwissenschaftlichen Institute der Universitäten mit ihren engen und weiter konzipierten Studiengängen und dem Ziel, diplomierte Theaterwissenschaftler oder Dramaturgen mit einem Masterzeugnis ins berufliche Leben zu entlassen. Es gibt aber auch Ausbildungsstätten und Studiengänge, die ganz auf Regie setzen und welche für Bühnen- und Kostümbildner. Und es gibt Ausbildungsstätten für Theaterpädagogen. Von den vielen Kursangeboten für theaternahe Berufe will ich gar nicht erst reden. Die Typologie dieser Ausbildungsstätten reicht von der Bundeszentrale in Wolfenbüttel mit ihrem spannenden Kursangebot zur Weiter- und Fortbildung über Fach- und Fachhochschulen bis zu Hochschulen und Universitäten. Seit neuestem machen Akademien von sich reden, die in neuen Studiengängen an großstädtischen Standorten Synergien bündeln sollen: Die Bayerische Theaterakademie August Everding in München arbeitet schon seit längerem, eben ist die in Hamburg gestartet und nach fast zwanzigjähriger Vorarbeit und zwischenzeitlichem Tiefschlaf soll unter erheblichen Geburtswehen eine Akademie für Darstellende Kunst in Baden Württemberg entstehen, zu der die Filmhochschule in Ludwigsburg und die traditionelle Theaterausbildungsstätte in Stuttgart gemeinsam beitragen sollen. Diese Akademien kranken alle an einem entscheidenden Geburtsfehler. Sie ersetzen nicht die bisherigen Ausbildungsstätten, sondern sollen deren Ressourcen nutzen dürfen im Rahmen einer neuen Institution, die zu den schon bestehenden hinzukommt. In München ist dies die Hochschule für Musik, die in der Akademie um Studiengänge für Schauspielerausbildung und Regie erweitert wird, und das theaterwissenschaftliche Institut der Universität, das das wissenschaftliche know how beisteuern soll. In Stuttgart/Ludwigsburg etwa fehlt die Wissenschaft vom Theater ganz, weil es in ganz Baden Württemberg keinen Lehrstuhl dafür gibt. Bildeten die klassischen Schauspielschulen und die neueren Regieschulen für das Berufsfeld des traditionellen Stadt- und Staatstheaters reine Berufsspezialisten aus, erweist sich eine solche Spezialisierung

Die reflektierte Theaterpersönlichkeit als Kulturlehrer

mittlerweile mehr und mehr als lebensfremder Luxus. Nicht nur die Theaterlandschaft hat sich verändert – Stadt- und Staatstheater mit einem großen durch ein festes Ensemble erbrachten Repertoire an klassischen und modernen Dramen verlieren an Dominanz und werden ergänzt und ersetzt durch freie Gruppen, die mittels Projektförderung punktuell subventioniert werden. Es sind neue Berufe hinzugekommen, für die es erst seit kurzem grundständige Studiengänge gibt: Es sind dies die Theaterpädagogen außerhalb und innerhalb der Schule.

Würde der Theaterpädagoge bis vor nicht allzu langer Zeit eher mit einem Sozialarbeiter verglichen, für den Theater bloßes Mittel für außerästhetische Zwecke war, hat sich mittlerweile die Überzeugung durchgesetzt, dass eine Theaterpädagogik, die sich nicht als Theaterkunst versteht, auch ihr Ziel verfehlt, soziale Phantasie zu entfalten. Gleichzeitig zeigt sich im schulischen Bereich, dass die Theater AG mehr sein kann als die Einstudierung traditioneller Theaterliteratur als nachgemachtes Rampentheater.

All dies: die neuen Formen, in denen sich Theater jenseits des klassischen Berufstheaters neu erfindet, die theaterpädagogischen Berufsfelder vom Theater mit Behinderten und mit Migranten bis zum Theater in der Schule als Unterrichtsfach führt zu der Überlegung, dass eine Ausbildung für Theaterberufe und theaternahe Berufe möglichst integriert erfolgen sollte. Die neu einzuführenden Bachelor und Master-Studiengänge haben neben vielen sehr negativen Begleiterscheinungen für ein solches integriertes Studium einen ganz großen Vorteil. Man kann sich leicht ein modularisiertes Basiscurriculum von etwa zwei Semestern vorstellen, das für alle diese späteren Berufsziele gleich gültig und gleich wichtig sein kann. Im Laufe des spezialisierten Studierens könnten dann je nach Berufsziel die entsprechenden Module angewählt werden, um die nötige Vertiefung zu erreichen.

Ein solches integriertes Studium setzt auch eine veränderte Haltung zum Theater Studieren und Lernen voraus. Die Hochschulen für Darstellendes Spiel wären gehalten, ihrem oft mehr behaupteten als eingelösten Hochschulcharakter gerecht zu werden bei aller Praxisbezogenheit, und die theaterwissenschaftlichen Studiengänge wären gehalten, den Theaterbezug stärker als bisher als Praxisbezug zu verstehen. Auch müssten die Fertigkeiten, die unter dem Begriff „Praxis“ zu subsumieren wären, fantasievoller und komplexer definiert werden als das gemeinhin geschieht. Zum Theater und zu dem Kreis von theaternahen Berufen gehören viele und ganz unterschiedliche praktische Tätigkeiten und Fähigkeiten: Künstlerische und organisatorische,

Die reflektierte Theaterpersönlichkeit als Kulturlehrer

pädagogische und technische, darstellerische und den künstlerischen Prozess anleitende, bildnerische und musikalische, buchhalterische und kritische, schriftstellerische und journalistische.

Wo aber ist solche Praxis zu erlernen? Nicht allein durch Praktika oder Hospitanzen an etablierten Theatern, sondern durch eine angeleitete und selbst erlebte Theaterpraxis während des Studiums: durch Kurse und durch kleine oder große Projekte. Um zum Theaterlehrer ausgebildet zu werden, bedarf es einer theaternahen Ausbildung, die nicht das mehr oder weniger traditionelle Berufs- und Repertoiretheater nachbildet, sondern sich eher am Modell der freien Theater übt, dort wo – als Ideal – ein Kollektiv gleichberechtigter Künstler agiert. (Natürlich dienen die Leistungen der großen Bühnen dazu, das eigene Tun richtig in seiner Qualität einzuschätzen und nicht zu überschätzen, aber auch als Quelle für die wissenschaftliche Seite der Ausbildung, sofern sie sich mit Dramen- und Aufführungsanalyse befasst.)

Denn wer Theater organisieren oder als Lehrer unterrichten will oder über es schreiben und kritisch reflektieren oder es wissenschaftlich untersuchen will, sollte den künstlerischen Prozess, in dem es entsteht, am eigenen Leib erfahren haben. Er sollte die Bedingungen aus Erfahrung kennen, unter denen Theater angeregt und gemacht wird. Bestimmte darstellerische Grundkonstellationen und Ausdrucksmöglichkeiten sollten erfahren werden, ob man später nun Achtklässler anleitet oder Berufsschauspieler. Auch die Stimulation von Kreativität in der Gruppe erschließt sich nicht allein durch Beobachtung oder durch teilnehmende Beobachtung, sondern in der Erfahrung des eigenen Mittuns.

Lassen Sie mich ein paar Sätze zum gemeinsamen Studieren sagen. Wenn in Hildesheim neben den kulturwissenschaftlichen Studiengängen mit einem hohen anwählbaren Theateranteil „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ und „Szenische Künste“ auch Teile des Lehramtsstudiengangs „Darstellendes Spiel“ angeboten werden, so studieren in Seminaren, Übungen und Projekten schon jetzt Studierende aller drei Studiengänge gemeinsam. Natürlich haben sie durch die verschiedenen Studiengänge auch unterschiedene Pflichtenhefte. Aber sie sitzen in denselben Einführungen in die Dramen- und Aufführungsanalyse und nehmen an denselben einführenden Übungen ins szenische Spiel teil. Lehramtsstudenten und solche, die später außerschulisch in theaterpädagogischen Berufen arbeiten wollen, sitzen gemeinsam in den Veranstaltungen zur Theaterpädagogik. Wir Dozenten kennen sie oft erst dann auseinander, wenn sie sich die Unterschriften abholen für die Leistungsnachweise, die verschieden aussehen. Für alle werden einführende

Kurse in die Licht- und Tontechnik angeboten, und das praktische Semesterergebnis einer Übung vereint Studierende aller drei Studiengänge. Dazu kommen noch Studierende aus den Studiengängen „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“ und „Philosophie-Kultur-Medien“, falls sie einen nennenswerten Theateranteil studieren, was bei den einen Pflicht und bei den anderen gern angewählte Wahlpflicht ist.

Die Erfahrungen mit einem solchen integrierten Studieren sind natürlich nicht durchweg spannungsfrei. Die Interessen an Wissenschaft und Praxis divergieren. Der Praxisanteil, der ja sehr personalintensiv ist, ist nur bei zahlenmäßig überschaubaren Studiengängen zu leisten. Da nicht alle nicht immer in den Genuss der von ihnen gewünschten Übung kommen können, gibt es eine Rangfolge: Theaterhauptfachstudenten werden für bestimmte Übungen bevorzugt zugelassen. Andererseits werden Seminare und Übungen gerade durch die Mischung der Studierenden aus den verschiedenen Studiengängen interessant.

Der zweite Teil des Vortrags hängt mit dem ersten eng zusammen. Ohne die Idee eines integrierten Studierens mit dem Ziel der reflektierten Theaterpersönlichkeit erschließt sich der Gedanke einer Entwicklung vom spezialisierten Lehrer für einzelne Künste zum Kulturlehrer nicht sofort.

Natürlich werden im heutigen modernen Kunstunterricht auch Video-Filme gedreht und geschnitten, Deutschlehrer produzieren Hörspiele mit ihren Klassen und Musiklehrer studieren Musicals ein. Es ist also nicht so, dass nicht an vielen Orten in den, wie sie früher genannt wurden, musischen Fächern fachübergreifend gearbeitet würde. Auf der anderen Seite werden auch in naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheiten Theater Techniken zum besseren und anschaulicheren Verständnis eingesetzt. Mir scheint, dass in der Folge der Schulreformen, die einhergehen mit den deutschen Misserfolgen bei den Pisa-Studien, der kognitive Unterricht einen noch höheren Stellenwert zugewiesen bekommt als er ihn sowieso schon hat. Die künstlerischen Fächer, deren direkter Nutzen von Eltern und ministeriellen Unterrichtsplanern vielfach nicht recht eingesehen wird, drohen marginalisiert zu werden oder zum Luxus für die künstlerisch begabten Kinder und deren traditionsbewusste und materiell begüterte Eltern. Die folgende Skizze ist angeregt von dem in vielen Bundesländern neu konzipierten Unterrichtsfach „Theater“ (mag es auch Darstellendes Spiel oder noch ganz anders heißen) und dem dazu gehörigen Theaterlehrer. Sie bezieht sich allerdings auf etwas, das es noch nicht gibt, auf einen neu zu konzipierenden Studiengang für die künstlerischen Fächer in

den Schulen und auf ein neues Schulfach „Ästhetische Kommunikation“, in dem interdisziplinär gedacht und gearbeitet werden soll. Da in diesem neuen Fach die für Musik und Kunst vorgesehenen Wochenstunden gebündelt würden plus die für die Theater AG vorgesehenen und plus die eine oder andere Stunde von der deutschen oder der fremdsprachigen Literatur, bekäme das neue Fach schon quantitativ eine größere Bedeutung als die jetzigen künstlerischen Einzelfächer. Sehr hilfreich wären auch Anteile vom Sport als Körperkunst verstanden, in die tänzerische wie akrobatische Elemente eingehen könnten.

Angeregt wurde ich zu dieser Skizze durch den seit über 20 Jahren mit gutem Erfolg prosperierenden Studiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ an der Universität Hildesheim. Dieser Studiengang wurde nicht von mir und meinen jetzigen Kollegen erfunden, sondern unter dem Namen „Kulturpädagogik“ in seinem Ursprung an der damaligen pädagogischen Hochschule Hildesheim von Professoren aus dem Lehramt entwickelt, die ihre Anregungen für die von ihnen so genannte Polyästhetik u.a. vom Dessauer Bauhaus bezogen. Es wurde bis heute kein reiner theaterwissenschaftlicher Studiengang eingerichtet, vielmehr ist vornehmstes Ausbildungsziel die Kulturvermittlung. Wobei die von den Absolventen erreichten Berufe vom Theaterdramaturgen und Regisseur über den Ausstellungskurator, Verlagslektor bis zum Musikpädagogen und Eventmanager reichen, also traditionelle und neue Kulturberufe umfassen. Der Studiengang basiert auf zwei Ideen, auf der Verbindung von wissenschaftlicher Reflexion und künstlerischer Praxis und auf dem Studium von zwei der drei als Kernfächer an der Universität angebotenen künstlerisch-wissenschaftlichen Fächer: Musik, Bildende Kunst und als Großfach Literatur/Theater/Medien. Eines von den drei Fächern wird zum Hauptfach und ein zweites zum so genannten Beifach. (Dass darüber hinaus noch ein weiteres wissenschaftliches Fach wie Pädagogik oder Philosophie und als Pflichtfach Kulturmanagement zu studieren ist, kann in diesem Zusammenhang vernachlässigt werden.) Es ist klar, dass sich bei der Durchführung künstlerischer Projekte ganz automatisch interdisziplinäre Synergieeffekte einstellen, dies gilt aber auch für die Durchdringung wissenschaftlich-analytischer Fragestellungen in Hinblick auf die Künste und ihre Präsentationsformen von der Oper, der Theateraufführung, dem Film bis zur Kunst- oder Literaturausstellung.

Die Inhalte des neuen Faches „Ästhetische Kommunikation“ sollten sich an den Tendenzen der Gegenwartskunst orientieren. (Gegenwartskunst großzü-

gig verstanden als Kunst des 20. Jahrhunderts.) Es kämen also all die neuen Formen künstlerischen Ausdrucks aus dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts zum klassischen Kanon hinzu: populäre Formen der Musik und bildenden Kunst, Videoclip, Installation und Performance, Fotografie, Theater, Fernsehen und Film und deren Schnittstellen.

Die Künste selbst sind in Bewegung. Sie tendieren auf allen Gebieten zur Auflösung des Werkbegriffs, an dessen Stelle das Unabgeschlossene, Offene, Prozesshafte rückt. Gleichzeitig geht die Bewegung in den Künsten über die traditionellen Sparten Grenzen hinaus (z.T. in Bereiche, die im traditionellen Verständnis eher kunstfremd sind), so dass die Zuordnung etwa zur Bildenden Kunst, zum Theater oder zur Musik, nicht nur schwer fällt, sondern vielfach irrelevant wird. Im Theater etwa entwickeln sich performative Darstellungsformen jenseits eines verbindlichen literarischen Textes, aber auch jenseits professioneller Darstellungskunst z. B. als Theater der Erfahrung, das das Medium auf überraschende Weise als soziale Kunstform konstituiert. Diese Tendenzen finden ihren Ausdruck auch in dem hohen Stellenwert, den das interdisziplinär angelegte künstlerische Projekt in Zukunft auch im Unterricht erhalten wird, wenn es ihn nicht schon längst hat. Es liegt auf der Hand, dass hierbei dem Theater mit seiner Möglichkeit, die Künste zu integrieren und seiner Möglichkeit, allen Begabungen und Begabungen in allen Schattierungen der mitwirkenden Kinder größtmöglichen Ausdruck zu geben, eine Leitfunktion zukommt. Hartmut von Hentig hat einmal von einer Schule gesprochen, in der es neben dem Theater nur noch die Naturwissenschaften als einzigen notwendigen Unterrichtsgegenstand gäbe. Nicht weil das Theater die höchste aller Kunstformen wäre – das ist es natürlich nicht –, sondern weil Theater die soziale Kunstform an sich ist, bei der jeder sich mit seinen speziellen künstlerischen, organisatorischen und technischen Interessen und Fähigkeiten einbringen kann und einbringen muss, soll das gemeinsam Werk gelingen. Nur im Theater und nur, wenn es sich als ein schöpferisches Kollektiv von Menschen mit zwar verschiedenen Begabungen, aber mit gleichen Rechten und Pflichten begreift, ist dieses Geben und Nehmen als Austausch möglich. Mit Austausch meine ich eine Kultur des Verschenkens und nicht eine der Konkurrenz. Ich weiß, dass ich mich damit im Dissens zu den Vorgaben der Gesellschaft befinde, wie sie augenblicklich verfasst ist, und im Dissens zu gängigen Ansichten zu künstlerischer Arbeit überhaupt.

Die strikte Einteilung künstlerischer Unterrichtung in den überkommenen Fächerkanon scheint mir wenig sinnvoll, wenn dieser selbst längst in Auflö-

Hinweise für Autorinnen und Autoren Die reflektierte Theaterpersönlichkeit als Kulturlehrer

sung begriffen ist – außer in der notwendigen Reflexion und Erlernung künstlerischer Grundtechniken wie Zeichnen oder Klavier spielen. Er ist allenfalls historisch gerechtfertigt. Wobei es möglicherweise gerade diese historische Dimension ist, die den musischen Fächern anhaftet, die dazu führt, dass bei der gesellschaftlichen Diskussion über die Reform des schulischen Fächerkanons die ästhetische Bildung gern übersehen wird. Da wir aber alle wissen, welch hoher Stellenwert der ästhetischen Bildung gerade in der Gesellschaft der Zukunft zukommt, deren kulturelles Selbstverständnis sich nicht mehr über die bezahlte Lohnarbeit herstellen lassen wird, muss dieser Bereich auch in der Lehrerausbildung und im Unterricht so stark wie möglich gemacht werden. Und im Unterricht muss beides seinen festen Stellenwert haben: die Reflexion künstlerischer Gegenstände und die Ausübung künstlerischer Praxis.

Da ich in Fragen der Lehrerausbildung und der Konzeption einer den künstlerischen Unterrichtsfächern angemessenen Stundentafel ausgesprochener Laie bin, gehen meine Überlegungen denn auch eher von den Künsten und ihrer optimalen Vermittlung als von derzeit festgeschriebenen schulischen Notwendigkeiten aus. Ich weiß natürlich, dass der Teufel im Detail steckt.

So bin ich mir keineswegs sicher, ob der von mir favorisierte Kulturlehrer (der die Fächer Theater, Literatur und Kunst oder Theater, Musik und Kunst studiert hat) den Fachlehrer für Musik bzw. Kunst ersetzen oder eher ergänzen sollte. Denn nichts läge mir ferner, als historische Brücken einfach abzubauen. Und natürlich sollten auch weiterhin Fertigkeiten erworben werden in den alten künstlerischen Techniken. Ohne solche Fertigkeiten gibt es nach wie vor kein künstlerisches Werk von Qualität, auch nicht im schulischen, im amateurhaften Bereich. In meinen Überlegungen zum „Kulturlehrer“ (und zu einem neuen Unterrichtsfach „Ästhetische Kommunikation“) wird Theater nicht als Gegensatz zu den anderen musisch-künstlerischen Unterrichtsfächern Kunst und Musik verstanden. Vielmehr wird Theater als ein Fach angesehen, in das Musik und Kunst integriert werden können im Sinne einer „Szenischen Kunst“. Dabei gehe ich allerdings von den Synergieeffekten aus, die ein institutionalisierter interdisziplinärer Ansatz in der Ausbildung und später im Unterricht mit sich bringen dürfte. Im Kulturlehrer – dessen Ausbildung in den künstlerischen Fächern ich mir in modularisierter Form analog dem von mir skizzierten Studium der Kulturwissenschaften in Hildesheim denke – würde die Kompetenz zur Analyse und zur Anleitung ästhetischer Prozesse fachübergreifend sein und gleichzeitig individuell verschieden – je nach Begabung und

Interesse, die sich in den gewählten Studienschwerpunkten ausdrücken. Der interdisziplinäre Ansatz allerdings wäre unabhängig von den individuellen Interessen und Begabungen des Lehrers, ob er nun eher zur Musik, den neuen Medien, der bildenden Kunst oder zum ganz alten Theater tendierte.

Anmerkung

Der Vortrag wurde am 29. Juni 2006 in Erlangen auf dem Symposium „Theater statt Schule?! – Schule – Theater – Pädagogik“ gehalten.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Script sheet für Manuskripte der Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN

- * 1 Spalte der Zeitschrift umfasst etwa 50 Zeichen pro Zeile und hat etwa 50 Zeilen.
- * Bitte nichts layouten!
- * Wir bitten, eineinhalbzeilig zu schreiben, keinen Blocksatz sondern Flattersatz zu verwenden und keine Worttrennungen vorzunehmen
- * Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser.
- * Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).
- * Fußnoten sollten vermieden werden.
- * Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.
- * Es wird gebeten, den Artikel als word-Datei zu schicken.
- * Fotos können als *attachment* oder per gelber Post an die jeweilige Redakteurin/den jeweiligen Redakteur geschickt werden, und bitte den Namen des Fotografen/der Fotografin angeben (evtl. im Text und auf dem Bild angeben, falls Fotos dem Text zugeordnet werden sollen).
- * Extra sollen genannt werden: Autor/in-Name, Post-Adresse für den Versand des Belegexemplars und/oder e-mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, was in jedem Heft erscheint.
- * Honorar können wir leider nicht zahlen. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor als ein bescheidenes Dankeschön gesandt. Weitere Hefte können mit 30 % Preisnachlass zum AutorInnenpreis bezogen werden (auch solche aus der Gesamtproduktion).

Berichte, Ankündigungen, Mitteilungen

Editorial – Bundesverband für Theaterpädagogik

Andreas Poppe

Lieber Leser und Leserinnen, liebe BuT-Mitglieder und Mitgliederinnen,

Sie halten das 50. Heft der Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik in ihren Händen. Diese Zeitschrift wird seit über 10 Jahren vom Bundesverband Theaterpädagogik finanziell und inhaltlich in erheblichem Umfang mitgetragen. Der Verband hat ein großes Interesse daran, die Korrespondenzen auch weiter als Fachblatt, Sprachrohr und Diskussionsgrundlage für aktuelle Themen, Trends, Ideen auszubauen.

Auf Wunsch vieler Mitglieder ist es geplant, diesen Seiten in Zukunft ein neues Gesicht zu geben und in kurzen magazinartigen Beiträgen einen Querschnitt theaterpädagogischer Praxis zu veröffentlichen. Während andere Teile des Heftes Theorien, Essays und Forschungsbeiträge sammeln möchten, planen wir auf diesen Seiten ein Spektrum des beruflichen Alltags abzubilden und zu diskutieren. Ihr seid herzlich dazu eingeladen, eure Informationswünsche, Ideen und Beiträge für die Artikel der kommenden Ausgaben an die Redaktion zu senden. Dies können beispielweise kurze Berichte, Kommentare zu den aktuellen Tagungen und Multiplikveranstaltungen sein.

Wir würden gerne in Teilen Meinungen und Kommentare zu den Heftbeiträgen von Euch Leser/Innen in Form von Kurzbriefen veröffentlichen. Der BuT hat seit letztem Jahr zum Leitbild des Berufs, zur Ethik des Fachs eine Diskussion aufgelegt. Hier soll über Stand und Fortkommen dieser Diskussion thesenartig berichtet werden. Weiter ist ein Hineinschauen in unterschiedliche Praxisfelder der Theaterpädagogik vorgesehen aus sog. Cross-culture-Bereichen, den TPZetten, der Sozialmedizin, dem Unternehmenstheater, dem Fremdsprachenunterricht, den Theatern und Musiktheatern, den Schulen, um nur einige zu nennen. Ob es noch eine Seite mit Tools und Tricks, also Magazinbeiträge zum praktischen Trainings- und Inszenierungsalltag für Theaterpädagogen (Homepagegestaltung/Technik/Sponsoring, etc.) geben wird, kommt es entscheidend auf die eingehenden Vorschläge, die wir erhalten, an. Die Redaktion entscheidet auf der Grundlage des übergreifenden Heftthemas über die Länge der Beiträge.

Für die Redaktion

Angekommen! – die Theaterpädagogik entdeckt das intergenerative Theater

Podiumsgespräch der BuT-Tagung zum Thema:

Zeit(t)räume – Theater zwischen den Generationen. Ästhetische Herausforderung oder Sozialdrama?

Andreas Poppe

Was Freilichttheater, Laientheater und Amateurtheater schon seit 150 Jahren betreiben, entdeckt die Theaterpädagogik nun als Begriff ganz neu. Gelernt und entdeckt wurde bei den ersteren einfach im Vorübergehen, Erfahrungen der Alten und Entdeckungen der Jungen integrierten sich von selbst zum ästhetischen Produkt. Kunst oder Nichtkunst entstand und entsteht da im „Vorbeigehen“, weil man ja etwas vorführen möchte, was beim Zuschauer ankommen soll. Worin unterschied sich also der hier in Berlin gezeigte Ansatz von dem eben beschriebenen?

Hat hier die Theaterpädagogik andere Methoden des Miteinanderseins, Spielens, Lernens entwickelt. Stehen wir vor einem neu entwickelten Paradigma der pädagogisch motivierten Theaterarbeit? Im Folgenden sollen einige Thesen und Statements aus der Diskussion zur Erinnerung skizziert werden. Geht man doch im Vorstand des Bundesverbandes zurecht davon aus, dass dieses Thema die Theaterpädagogik in den kommenden Jahren ernsthaft begleiten wird.

Angekommen! – die Theaterpädagogik entdeckt das intergenerative Theater

In einem ersten Teil wurden Fragen und Thesen, die in den Workshops aufkamen, von den teilnehmenden Experten erläutert.

Der erste Teil nahm erwartungsgemäß mehr Diskussionszeit in Anspruch. Es ging darum Entwicklungstendenzen, Methoden, Arbeitsansätze des Theaters der Generationen gegeneinander zu stellen. Der zweite Teil dieser sehr engagiert geführten Diskussion, unter der Leitung von Raimund Finke, Geschäftsführer des Bundesverbands, behandelte Aspekte der zukünftigen Rahmenbedingungen des intergenerativen Theateransatzes.

Teil 1

Eine erste Frage aus den Workshops lautete:

Warum Jung und Alt oder warum bringt man Jung und Alt zusammen – wie sieht der besondere Weg des generativen Zielgruppentheater aus?

Es ist sinnvoll miteinander über Kunst zu kommunizieren. Davon können beide Seiten, die Alten wie die Jungen, viel lernen. Durch die **gemeinsame Praxis** entstehen Fragen an die ältere Generation: z. B. wieso habt ihr das denn damals so gemacht? Es gibt vielfältige Gründe diese Form des Theater zu machen u. a. thematische, soziale und künstlerische. Wenn man beispielsweise den Fokus auf **Pädagogik** legt, dann war es ja lange Zeit so, dass die **Jungen** von den **Alten** lernten. Dieser Fokus verwischt sich heute oder kann sich auch komplett umdrehen eben das Alte von den Jungen bestimmte **Alltagsfähigkeiten** lernen können. Altsein ist eine Sache der Anschauung und des miteinander Umgehens. Eine Polarisation hier alt dort jung existiert heute kaum noch.

Vor allem sollte diese Arbeit aus der künstlerischen Spannung heraus entwickelt werden, nicht aus pädagogischen Blickwinkeln. Spannung ist der wesentliche Moment der Arbeit. Besteht zwischen den Mitgliedern **künstlerische Spannung** können ohne Schwierigkeit ästhetische Momente entstehen. Wie in aller Theaterarbeit braucht auch generationsübergreifendes Theater die **Auseinandersetzung** der Meinungen.

Beide Aspekte jung wie alt spielen sich vor dem Hintergrund der **Bühnenästhetik** durch das Tempo des Spiels, der Spielführung und der Präsentation der intergenerativen Körperlichkeiten und Persönlichkeiten ein. Es spielt dabei keine Rolle, ob du alt oder jung bist.

Allgemeine sozial-pädagogische Zielsetzungen, wie sie in Antragslyriken erscheinen, müssen auf künstlerische Arbeitsschritte heruntergebrochen werden. Wir haben es mit Menschen zu tun, die zusammenarbeiten wollen und ein gemeinsames Thema erar-

beiten. Aus diesem **gemeinsamen Gruppenprozess** heraus sollen **Antworten** für gesellschaftliche Fragen angeboten werden. Antworten, mit denen wir uns als Zuschauer auseinandersetzen können.

Mein erster Eindruck war, als jugendlicher Mensch hatte ich sofort Zugang über die Bühnensituation. Theater bietet eine schöne Ebene zwischen Menschen. Kann die Austauschebene voll bestätigen. Ich fand es toll, die **persönliche Sicherheit der alten Menschen** zu erfahren. Die bringt einfach nichts aus der Ruhe.

Wir sollten mit den Begriffen Ästhetik, Kunst oder Pädagogik nicht alles erklären. Es ist wichtig, dass man lustvoll miteinander umgeht, **Spaß** mit einander hat. Von Bedeutung ist die wirkliche Auseinandersetzung, nicht die Perpetuierung von **überkommenen Klischees** in künstlerischer wie gesellschaftlicher Hinsicht.

Wollen die Jungen überhaupt mit den Alten spielen?

Natürlich, das ist aber eine **Fragen der Altersspanne**. Kinder sind wegen ihren Beziehungen zu Großeltern schneller und unmittelbarer bereit mit alten Menschen umzugehen. Bei Jugendlichen herrschen mehr **Vorurteile** vor. Bei Letzteren sollte eine künstlerische Absicht vorherrschen.

Es braucht **Anlässe**, um Jung und Alt zusammenzuführen: Die gesellschaftliche Situation ist offenbar so, dass Jugendliche mit älteren Leuten bei ein- bis zweimaligen Pflichtbesuchen im Jahr, kaum noch Kontakt haben. Wichtig bei der Zusammenarbeit scheint die Sicherheit im Spiel zu sein, die alte erfahrene Spielerinnen für die Jugendlichen ausstrahlen. Hier spielt das **Thema Scham** ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die Rolle der im mittleren Alter stehenden, eben die **Elterngeneration**, steht da außen vor. Sie können den Spielrahmen oder Anlass geben; aber sie sind nicht Zentrum der theatralen Spielbeziehungen.

Ein weiteres Thema aus den Workshops stellt die Arbeit von Pam Schweizer dar. Spielt das Biographische eine große Rolle in der Altenarbeit?

Zum Thema **biographische Arbeit** ist erst mal zu bemerken, dass die Wahrnehmungen der alten Leute nicht nur den Anfang des letzten Jahrhunderts betreffen, sondern vor allem ihre aktuelle Lebenssituation mit einschließt. Sie erleben sich heute und thematisieren das **Gegenwärtige**.

Biografische Arbeit als Methode in intergenerativen Theaterprozessen kann sowohl als Lern- und Kunstansatz beschrieben werden und lässt sich als Arbeitsmethode auf alle Altersstufen übertragen. Es geht darum **Geschichten zu finden**, zu erfinden vor dem Hintergrund der Matrix des eigenen Lebens. Man

Angekommen! – die Theaterpädagogik entdeckt das intergenerative Theater

nimmt die Suche auf, Verschwundenes im eigenen Leben erneut zu generieren, zu entdecken. Nicht selten ereignet sich so ein Sinnwandel des Erlebten. So entstehen durch Zuspitzung auf das **biographische Ereignis** Alternativerfahrungen.

Jugendliche interessiert die **Erinnerungsarbeit älterer Menschen**, weil Geschichte sich so als lebendig verifizierbarer für sie darstellt (also wenn Oma von der Hungersnot berichtet oder dem Verlust ihres Geliebten im Krieg). So kann auch eine längst vergangene Lebensbewältigung, die Suche nach dem eigenen adäquaten Lebensweg praktische Unterstützung finden.

Heutige **Jugendliche** in Europa haben keinen Krieg erlebt. Sie verstehen die Probleme der Kriegsgenerationen nicht! Daher kommt es in dieser Arbeit nicht auf das konkrete Erlebnis an, sondern entscheidend auf die **richtige Übertragbarkeit** der damals und heute empfundenen Gefühle, positive wie negative z. B. in Gewalt oder Angstsituationen. Hier trifft sich zeitversetzte Erinnerung mit der gemeinsamen Frage: „Wie und was fühlt man in schockierenden oder glücklichen Momenten und lässt sich das ästhetisieren oder darauf adäquate gesellschaftliche Antworten finden?“

Es geht nicht nur ums reine Geschichtenerzählen, sondern darum Stellung zu beziehen, sich befragen zu lassen, **Zweifel oder Kritik** zuzulassen, die eigene Position zur Geschichte zu zeigen.

Die Thesen aus den Workshops ergaben zum Thema Ästhetik nicht viel Neues. Die meisten Diskussionen rankten sich um alte Debatten wie etwa die Frage nach der Gewichtung von Prozess und Theaterprodukt sowie dem Gebrauch der Authentizität auf der Bühne. Was gibt es zu diesen Begriffen beizutragen?

Zum einen gibt es eine **Ästhetik im Seniorentheater**, die sich durch Text und Sprechlastigkeit zeigen kann. So scheint das Reimen ein besonderes Vergnügen der Senioren zu sein. Das deckt sich z. B. mit rapproduzierenden Jugendlichen. Es gibt kulturelle Äußerungen beider Altersgruppen, die kombinierbar sind und neue ästhetische Formen entwickeln können. Ist der Gebrauch des Begriffs **Authentizität** in der Ästhetikdebatte nicht ein hohles Credo und ziemlich scheinheilig. Soll hier nicht mit dem Ruf nach mehr authentischer Darstellung vom Unvermögen und Fehlen darstellerischer Fähigkeiten abgelenkt werden.

Intergeneratives Theater mit nicht professionellen Spielern unterliegt den gleichen **ästhetischen Bedingungen** wie professionelles Theater. Alle gut inszenierten Theatermittel können zur Produktion herangezogen werden. Auch thematisches oder biographisches Theater soll dem Publikum Spaß bereiten, es muss also wirken, was leider nicht immer

kalkulierbar ist. Publikumsreaktionen sind nicht objektiv und oft mit den eigenen Eindrücken nicht kompatibel. Als Theatermacher fährt man mit einer **konstruktiv-kritischen Haltung** am besten.

Man muss skeptisch sein, wenn etwas mit dem Etikett authentisch dargestellt wird. **Authentizität**, die sich aus inszenierten Darstellungen ergibt, ist ja kalkulierte Handlung und keine nicht beabsichtigten Bewegung. Es geht um dramaturgisch veranlasste Spielmomente.

Wir brauchen nicht nur ein ästhetisches Mittel sondern eine **Vermischung vieler Theater Techniken**. Letztendlich stehen diesen Theateransätzen alle ästhetischen Formen zur Verfügung. Warum also einen speziellen Ansatz entscheiden.

Gibt es eigentlich ein typisches Seniorentheater, Altentheater, integratives Theater oder intergeneratives Theater?

Es gibt viele gute Beispiele aber **keine Regeln**, wie dieses oder jenes themenspezifisch aufzuarbeiten sei. In diesem Sinne mal Peter Brook: Jeder Inszenierungsversuch begibt sich auf die Suche nach Theater. Kein Prozess ist wie der vorhergehende. Die Suche der Gruppe nach dem eigenen Theater ist immer ein **neues Abenteuer** sowohl in den Spielformen wie den Anlässen.

Wortbeitrag aus dem Publikum: Auf der Tagung entstand der Eindruck, dass das alte Paradigma Jugendliche und Kinder sollten von den Alten lernen, uneingeschränkt vertreten wurde. Zu wenig Berücksichtigung fand der Umkehrschluss, dass die ältere Generation von den Erlebnissen der Jungen in ähnlicher Weise profitieren könnte. Die theaterpädagogische Beschäftigung mit **Altenkultur** und dem Wunsch nach Integration und **intergenerativer Kultursozialarbeit** ist zum Boom begriff avanciert. Und dieses Thema erscheint vor dem demografischen Hintergrund unserer Gesellschaft aktuell zu werden. Somit haben sich Kulturarbeiter auf diese Umstellung der Gesellschaft einzurichten.

Teil 2

Was kann, muss getan werden, um eine bessere Infrastruktur für die intergenerative Theaterpädagogik zu ermöglichen.

Intergenerative Theaterarbeit wird von den Kulturbehörden noch nicht adäquat als Zielgruppenarbeit gesehen und gefördert. Sie besitzt somit weitgehend **Randgruppenstatus**.

Die Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren etc. zum Aufbau von intergenerativen Wohneinheiten hat auch die Debatte um würdiges

TiBA! stellt sich vor...

Altern neu entfacht. Würdiges Altern bedeutet eben vor allem Kulturarbeit und ein Zusammenführen der unterschiedlichen Alterskulturen unter einem Dach. In NRW gibt es kommunale wie private Initiativen, die die Kultur des alternden Menschen befördern. NRW hat ein Ministerium für Generationen eingeführt. Ein erster Schritt dem demografischen Wandel Rechnung zu tragen. Es wurde sehr deutlich auf den **bedauerlichen Mangel** hingewiesen, dass politische Vertreter an dieser Tagung nicht teilnahmen!

Was kann der Bundesverband zu einer positiven Entwicklung des Themas Senioretheater/Intergenerationentheater zukünftig beitragen?

Durch Verbreitung und Unterstützung von Weiterbildungsangeboten sichern, dass Theaterpädagogen sich weiter qualifizieren, um sich in der handwerklichen Ausgestaltung ihrer Arbeit **professionell** zu entwickeln. Dazu braucht es eine spezialisierte Ausbildung, Fachlichkeit, die auf Erfahrung und Kenntnisse mit diesem Klientel beruht. – Immer wieder tauchte in dieser Runde der Begriff „**Grenzgängertum**“ zwischen der sozialen und kulturellen Dimension auf. Theaterpädagogen sind „**Cross-culture-Macher**“, und sollen im high end Bereich Kunst mit ihrem Klientel sein und möglichst kein Verlachtheater machen. Es kommt der

Hinweis, Altentheater könnte für die Krankenkassen einen kostensenkenden Effekt haben. Spaß, Bewegung, gemeinsames Agieren lässt alte Menschen weniger an ihre Krankheiten denken. Es ließe sich durch eine vom BuT organisierte **Fachkonferenz**, an der Mitarbeiter von Ministerien, Arbeitsagenturen, Krankenkassen, Rentenversicherungen, Kulturämter teilnahmen, dieses Thema zum intergenerativen Theater weiter ausbauen. Regionale oder bundesweite Projekte zu diesem Thema sollen in einer Art **Projektbank** veröffentlicht werden. Der BuT sollte die Aufgabe übernehmen, die Dokumentationen zu sammeln und allen Mitgliedern zur Verfügung zu stellen.

Auf dem Podium saßen:

Dieter Scholz, Freies Werkstatttheater Köln
Uwe Schäfer-Remmele, TPZ Köln und Institut Bildung und Kultur, Remscheid
Johanna Kaiser, Theater der Erfahrung, Berlin
Gerd Koch, als Vertreter BAG Spiel und Theater, Berlin
Raimund Finke, Diskussionsleitung, Geschäftsführer des BuT, Köln
Daniela Posada, BiKo-Mitglied, arbeitet seit langem mit Senioren, Tagungsvorbereitung
Eckard Friedel, Arbeitskreis Senioretheater BDAT
Stefan Stöck, Workshopteilnehmer und Mitglied eines Jugendtheaters

TiBA! stellt sich vor...

Der neue Ausschuss des Bundesverbands Theaterpädagogik als Netzwerk für TheaterpädagogInnen in der Ausbildung und BerufsanfängerInnen.



Jessica Höhn

TiBA! (TheaterpädagogInnen in Berufsanfang und Ausbildung) ist ein Ausschuss des Bundesverbands Theaterpädagogik und wurde im April 2006 auf der Frühjahrsfachtagung in Remscheid gegründet.

Die Schwerpunkte der Arbeit liegen in der Vernetzung der TheaterpädagogInnen in **Ausbildung und Berufsanfang**.

Um dieses Netzwerk bundesweit auszuweiten, wurde eine **Homepage** (www.ausschuss-tiba.de) entwickelt, auf der sich der Ausschuss vorstellt und über seine Arbeit berichtet. Dort gibt es für BuT-Mitglieder einen **Log-In Bereich**, der Foren zu verschiedenen Themen, eine Praktikumsbörse, die Möglichkeit, Diplom-, Forschungs- und Hausarbeiten zu veröffentlichen sowie eine Personal-Page anzulegen und vieles mehr bietet.

Die Vernetzung der Absolventen aller theaterpädagogischen Ausbildungsinstitute möchte TiBA! durch die Ernennung eines **Ausbildungssprechers**, als Kontaktperson des jeweiligen Instituts und Ansprechpartner auf Ausschusstreffen, erreichen. Gleichzeitig bekommen die Institutionen die Möglichkeit, ihre Einrichtung durch eine kurze Prioritätenliste auf der Homepage vorzustellen. Hier können Interessenten erfahren, welche Formen der Ausbildung angeboten werden.

Um den Ideenaustausch noch zu unterstützen, gibt es die Möglichkeit **Theaterpädagogik-Stammtische** zu gründen und die Termine auf der Homepage zu veröffentlichen.

Ein weiterer Schwerpunkt ist der Bereich **Mentoring**, wo erfahrene TheaterpädagogInnen ihr Wissen an

Bundesverdienstkreuz für Klaus Hoffmann

noch Unerfahrene weitergeben können, um diese in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Dieser Bereich des Ausschusses möchte die Barriere zwischen erfahrenen Theaterpädagogen und Berufsanfängern verringern. Als Schnittstelle dient TiBA! zur Kontaktvermittlung, sowie als Organisator von **Mentoring-Treffen** in Ausbildungsinstituten oder auf Tagungen. Dabei soll jeder die Möglichkeit haben, seine Fragen zu stellen, Tipps für den Berufsstart zu bekommen oder seine Ideen zur Diskussion zu stellen.

Das TiBA! Ausschuss-Team bildet sich aus Jessica Höhn (TiBA!-Gründerin), Bastian Petz (Sprecher des Ausschusses) und Sabine Stein (stellvertretende

Sprecherin). Alle drei sind ausgebildete Theaterpädagogen und arbeiten freiberuflich, vorrangig in NRW.

Der Ausschuss TiBA! trifft sich mit Interessierten auf jeder Tagung des BuT. Dort werden Ideen diskutiert und geplant. Nähere Informationen hierzu und zu allen Bereichen befinden sich auf der Homepage www.ausschuss-tiba.de.

Sollte Ihr noch weitere Fragen, Ideen für Mentoring-Treffen haben oder Lust einen Stammtisch zu gründen, freuen wir uns über Post unter: ausschuss-tiba@online.de

Bundesverdienstkreuz für Klaus Hoffmann

(Aus der Pressemitteilung der BAG Spiel & Theater)

Bundespräsident Horst Köhler hat Klaus Hoffmann, dem langjährigen Vorsitzenden der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater, in Anerkennung seines kontinuierlichen und sachkundigen ehrenamtlichen Engagements für kulturelle Bildung das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen.

In der Begründung heißt es: *„Ihm ist es zu verdanken, dass der Theaterbereich neben Musik, Bildender Kunst und Literatur zu einem anerkannten und fest etablierten Element der schulischen und außerschulischen Jugendbildung geworden ist. Die ästhetisch-künstlerischen Schwerpunkte hat er immer wieder mit dem wissenschaftlichen Bereich, insbesondere im interkulturellen und interreligiösen Kontext (...) und im pädagogischen Bereich in schulischen, außerschulischen, universitären und theaterpädagogischen Zusammenhängen verbunden.“*

Neben dem Engagement als Vorsitzender der BAG Spiel & Theater setzt Klaus Hoffmann sich in seinen Funktionen u.a. als stellvertretender Sprecher des Rates Darstellende Kunst und Tanz im Deutschen Kulturrat, Kuratoriumsmitglied des Fonds Darstellende Kunst, Vorsitzender der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel und im Vorstand des Arbeitskreises Kirche und Theater in der EKD für kulturelle Bildung und Kunst ein.

In seiner Dankesrede am 15.12.06 machte Klaus Hoffmann auf die großen aktuellen Aufgaben der kulturellen Bildung aufmerksam, nämlich den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland schon ein Drittel der Jugendli-



chen ausmachen, eine Teilhabe an Kultur und Bildung zu verschaffen und die Integrationsprozesse zu fördern. Dazu werde die BAG Spiel & Theater ein längerfristiges Projekt durchführen. Auch der Dialog der Kulturen vor der Haustür und international soll im Programm der BAG Spiel & Theater mit kulturellem Jugendaustausch und entwicklungsbezogenen Projekten fortgeführt werden.

Interview mit Raimund Finke

Andreas Poppe

Raimund Finke ist Geschäftsführer des BuT.

Ich habe ihn gefragt, welche Aufgaben der Geschäftsführer leisten muss. Was sein Interesse an dieser Arbeit ist und wie er sich den Bundesverband in den nächsten Jahren vorstellt. Zunächst einmal einige biografische Details.

RF *Lehrerstudium, Deutsch, Geschichte, Publizistik mit erstem Staatsexamen, dann im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin gearbeitet. In der Zeit war er auch in freien Theatergruppen tätig. Wollte nie in die Schule. Anschließend eine ABM Stelle am Landestheater Tübingen angenommen und war hier dann fünf Jahre als Theaterpädagoge beschäftigt.*

Auch als fester Mitarbeiter. Das Theater hatte mittlerweile eine feste Stelle für Theaterpädagogen eingerichtet. Anschließend den Schwerpunkt mehr auf Regie im Kinder- und Jugendtheaterbereich gelegt. Anstellung im Kinder- und Jugendtheater „Schmawul“ am Mannheimer Nationaltheater. Beginnt jetzt seine Profilaufbahn als Regisseur, Dramaturg und Schriftsteller für das Kinder- und Jugendtheater Theater.

AP *Raimund Finke, Du bist Geschäftsführer und organisierst die Geschicke des Bundesverbandes. Eine wahre Spinne im Netz. Ich würde gerne etwas über Deine Aufgaben wissen. Zunächst einmal, wann bist Du zum BuT gestoßen?*

RF *Ich bin 1990 ein Gründungsmitglied des BuT gewesen. Hatte aber den Kontakt zum BuT nie so ganz verloren. Und als dann 1996 ein Mitarbeiter für die Geschäftsstelle gesucht wurde, bewarb ich mich auf die Stelle, die eigentlich eine Kulturmanagement Stelle war. Das hatte ich natürlich nicht studiert. Der damalige Geschäftsführer war Hein Haun. Hein hat nach kurzer Zeit gesagt; du bist als Geschäftsführer besser geeignet und dann haben wir einen Rollentausch vollzogen. Er wurde dann Bildungsreferent.*

AP *Also die Stelle des Bildungsreferenten gibt es ja nicht mehr. Sind hier zwei Aufgabenfelder zusammengelegt worden?*

RF *Ich kann sagen, ich verantworte jetzt beides und bin mein eigener Sekretär. Zu optimaleren Zeiten waren wir mal mit zwei dreiviertel Stellen und einer halben Stelle ausgestattet. Inzwischen gibt es nur noch eine Dreiviertelstelle.*

AP *Wenn Du Deine Aufgaben umreißt, was findest Du besonders reizvoll an dem Job, den Du machst?*

FR *Für mich am reizvollsten sind natürlich Dinge wie Tagungsplanung und Design aber auch das Organisie-*

ren der BuT-Tagungen. Das BuT-eigene Fortbildungsprogramm Multiplik kommt hinzu! Ich stelle es in der Regel zusammen, und dann gehört natürlich der ganze Bereich der Mitgliederverwaltung, Mitgliederbetreuung bis hin zum Eintreiben von Beiträgen dazu. Aber was zeitlich immer mehr Raum einnimmt, ist die Mitgliederinformation. Es ist doch unendlich viel, was da an Anrufen eingeht von Leuten, die gerade Abitur gemacht haben oder die in einem anderen Beruf arbeiten und die ThP für sich entdeckt haben. Ich berate da sehr umfangreich persönlich wie telefonisch.

AP *Was für Fragen kommen da z. B.?*

RF *Für die Leute ist es schwer in dem ganzen Dickicht von Ausbildungsmöglichkeiten einzuschätzen, was für sie das Geeignete ist. Ich versuche da zu sortieren. Es gibt ja nur eine begrenzte Anzahl von Einrichtungen, in denen junge Menschen direkt nach dem Abitur Theaterpädagogik studieren können.*

AP *Ein Geschäftsführer reagiert auf Beschlüsse der Hauptversammlung und des Vorstandes. Eben auf Anforderung des Vorstandes und der Kommissionen. Gibt es eigene Gestaltungsspielräume?*

RF *Ja, als Geschäftsführer bin ich automatisch Mitglied in jeder Vorbereitungsgruppe für eine große Tagung. Und da kann ich natürlich Einfluss nehmen. Natürlich auch auf die Themenstellung der großen Tagungen, die vorher auf der Mitgliederversammlung besprochen werden.*

AP *Mit welchen anderen Kultur- oder Theaterverbänden arbeitet der BuT eigentlich zusammen?*

RF *Es sind ganz unterschiedliche Verbände und Institutionen. Das ist der BDAT (Bund Deutscher Amateurtheater), dann die BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Theater), der BVDS (Bundesverband Darstellendes Spiel), natürlich das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in Frankfurt. Die setzten sich zunehmend ein für das Theaterspielen mit Kindern. Letzteres hat sich in den vergangenen Jahren deutlich erweitert. Und natürlich die ASSITEJ als internationale Vereinigung des Kinder und Jugendtheaters. Man muss sagen, dass diese ganzen Verbände aus der Historie heraus ja immer auch konkurrierten. Die und wir haben zunehmend entdeckt, dass die Konkurrenz zu nichts führt. Derzeit gibt es viel Kooperation. Bestes Beispiel ist ein gemeinsam angedachtes Projekt, das jetzt in die Beantragungphase gehen muss zum Thema Theaterspielen mit Kindern. Da soll es ein großangelegtes Fortbildungsprojekt geben und der BuT*

wird für die Verbände dieses Projekt koordinieren. Von der Beantragung zur Leitung und Projektdurchführung.

AP Von wem geht die Initiative für dieses wirklich große Projekt aus, was offenbar die meisten Verbände mittragen wollen?

RF Es gab ein Forschungsprojekt vom Kinder- und Jugendtheaterzentrum in Frankfurt in Koalition mit den anderen Verbänden. Daraus hat sich mittlerweile eine ständige Konferenz Kinder spielen Theater entwickelt. Aus dieser ständigen Konferenz der Verbände entstammt eine vehemente Forderung, in der Ausbildung zur Theaterpädagogik viel mehr im Bereich „Kinder spielen Theater“ zu machen. Dies auch als einen festen Bezugspunkt in die Ausbildungscurricula einzuführen. Man muss sagen es gibt noch viele Ausbildungsinstitutionen wo dieses Fach noch zu schwach vertreten ist. Da soll dieses Projekt greifen. Es ist ein „Train the Trainer“-Projekt in den einzelnen Verbänden. Angedacht ist dies in der Zeit von 2008 bis 2010.

AP Stichwort Bundeskulturpolitik: Wie viel Einfluss hat der Verband?

RF Unsere wesentliche Beeinflussungsmöglichkeit ist einmal eben die Mitarbeit in der BKJ. Diese hat wiederum viel Kontakt zu den Ministerien. Die BKJ bündelt derzeit 40 kulturelle Vereinigungen. Diese gehen gemeinsam an die Ministerien. Also 1. Weg. Der andere Weg sinnigerweise auch damit verbunden, dass der Leiter der BKJ (Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung) auch gleichzeitig der Vorsitzende des Deutschen Kulturrates ist – Max Fuchs – Wir sind natürlich auch im Deutschen Kulturrat Mitglied in der Sektion darstellende Kunst, Tanz. Der DKR besteht ja aus 8 Sektionen und 220 Verbänden und es gibt dann jeweils Sprecher für die einzelnen Sektionen.

AP Eine andere Frage an Dich. Ich habe mal die Abnengalerie der Geschäftsführer so durchgeschaut. Es gab vier vor Dir. Du sprichst schon von Hein Haun. Was ist Dein Credo? Du hattest sicherlich auch eine inhaltliche Vorstellung in der Gestaltung Deiner Aufgaben. Wie stellt sich Dein Schwerpunkt in der Arbeit als jetziger Geschäftsführer dar?

RF Ich helfe seit Jahren mit, dass dieser Bundesverband ein unverzichtbares Fachorgan für Theaterpädagogen ist. Die Mitglieder sollen sagen können: Also diese Mitgliedschaft, die hilft mir sowohl in meinem Berufsleben als auch für die fachliche Orientierung, die Diskussionen und Reflexionen. Darauf könnte ich gar nicht verzichten. Diese 100 Euro, die investiere ich, weil ich sehr davon profitiere. Das ist ein relativ pragmatisches Credo ganz klar. Hat aber viele Konsequenzen. Es braucht ein hohes Niveau der fachlichen Auseinandersetzung und es gehört eine ständige Professionalisierung dazu und ein hoher Anspruch an Serviceleistungen. Ich verstehe diesen

BuT stark als ein Dienstleistungsorgan. Aber eben als ein wichtiges Organ des Fachaustausches. Und wenn wir das beides hinkriegen wollen, brauchte es mehr Personal. Es gibt andere Verbände, die eine Grundfinanzierung für die Geschäftsstelle haben. Das hat der BuT nicht. Wir finanzieren uns aus den Mitgliedsbeiträgen. Wir bekommen Zuschüsse für Tagungen vom Bundesministerium. Das sind die beiden Haupteinnahmequellen. Das schränkt leider ein und man stößt mit seinen Ansprüchen schnell an die Personal- und Finanzdecke.

AP Noch eine letzte Frage: Gibt es noch Wünsche, die Du Dir als Geschäftsführer erfüllen, beispielsweise Themen die Du noch anschieben möchtest?

RF Ich würde sehr gerne in den nächsten Jahren dazu beitragen, dass der BuT drängende Fragen sowohl der Theaterpädagogik aber auch Fragen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen Antworten findet oder bestimmte Themen intensiver diskutiert. Das ist natürlich das Thema dieser Tagung: die Herausforderung durch den demografischen Wandel. Ich verstehe diese Tagung nur als Anfang dieses Diskurses. Dann der Bereich der Interkulturalität und damit verbunden natürlich auch der Blick über die eigenen Landesgrenzen. Also international. Das sind Herausforderungen, denen ich mich stellen will und an diesen Themen müssen wir dran bleiben.

Danke für das Gespräch Raimund Finke.

Das Gespräch führte Andreas Poppe.



Band IV • Generationen im Gespräch • Hg. von M. Streisand/ U. Hentschel/A. Poppe/B. Ruping

• ISBN 3-937895-22-1, 476 Seiten, 2005, 25,- €



Dieses Buch versucht, die Entwicklung, die Formen und Perspektiven der Theaterpädagogik im Gespräch mit den Älteren, den Erfahrenen des Faches darzustellen. Es liefert eine Übersicht über die divergierenden Aktivitäten, Entstehungsbedingungen, Konzeptionen, topografischen Verbreitungen etc. der Theaterpädagogik im Westen und Osten Deutschlands.



Band V • Arena des Anderen • Karola Wenzel • ISBN 3-937895-40-x, 180 Seiten, 2006, 15,- €

Neuerscheinung zum Jahreswechsel !!!



Mit dieser Arbeit möchte ich zeigen, dass auch mit Kindern eine Theater-Kunst möglich ist, also dass Kinder genauso, und zwar bereits in ihrem freien Spiel, mit dem Widerstand der Dinge, Gefühle, Erlebnisse ringen, sich darstellen zu lassen. Ich möchte behaupten, dass zu dieser Theatralität als soziologischer Kategorie eben nicht nur die offensichtlichen Formen unseres körperlichen Ausdrucks gehören, sondern alles, was uns bewegt und zum Ausdruck gebracht gebracht wird.

Europäisches Schultheater – Netzwerk in Frankfurt/M. gegründet

Ankündigung Publikation! „Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit“

Klaus Hoffmann/ Ute Handweg/ Katja Krause (Hrsg.)

Die ca. 320 Buchseiten umfassende, zweisprachige (deutsch/englisch) Veröffentlichung* legt mit fachlichen Beiträgen, „best practise“ Beispielen, anregenden Diskussionen, Arbeitsansätzen und Praxismethoden, Informationen zu möglichen Kooperationspartnern und Akteuren im Themenfeld sowie Länderinformationen und Bildmaterial in gebündelter und fokussierter Form Projekte mit Modell- und Vorbildcharakter vor. Sie beschreibt und dokumentiert das Wachstum der entwicklungsbezogenen interkulturellen Theaterarbeit anhand des internationalen Theatertreffens „Jugendwelten – Theaterformen“ sowie weiterer aktueller Projekte und Entwicklungen.

Die Autor/innen Christine M. Merkel (UNESCO), Prof. Dr. Max Fuchs (BKJ), Monika Griefahn (MdB), Ines Sanguinetti (Crear Pale La Pena/Argentinien) u. v. a. unterstreichen mit fundierten Beiträgen die Notwendigkeit der Theaterarbeit im entwicklungsbezogenen und sozialen Kontext.

Die Beiträge werden mit englischsprachigen abstracts eingeleitet. Sie bieten eine breite Palette an fachlichen Hintergründen und beleuchten explizit die Theaterarbeit im entwicklungsbezogenen und sozia-

len Kontext mit ihren Chancen, Problemen und Herausforderungen.

Zwischen sozialen Fragen und künstlerischem Anspruch bewegen sich die Beschreibungen von Projekten aus den USA, Bolivien, Indien, Thailand, Ghana und Deutschland mit sozial benachteiligten jungen Menschen, mit sogenannten Straßenkindern, Migrant/innen, Asylsuchenden und mit jungen Menschen in materieller oder emotionaler Armut und bieten wichtige Einblicke in die unterschiedlichen Arbeitsansätze und Methoden.

Trotz kulturell geprägter Differenzen und landestüblichen Thematiken wird deutlich, dass die zunehmende Globalisierung weltweit zu vergleichbaren Veränderungen und Herausforderungen geführt hat und führt – die Dringlichkeit der Theaterarbeit als Methode für die Lebensbewältigung Jugendlicher zeigt sich in allen vorgestellten Projekten.

Ein Bildteil präsentiert die Theaterprojekte und weitere beispielhafte Arbeiten und unterstreicht anhand von Statements der jugendlichen Teilnehmer/innen blitzlichtartig den hohen bildungsbezogenen Wirkungsgrad der interkulturellen Begegnungen.

Ein Serviceteil komplettiert die Publikation. Institutionen wie die Bundeszentrale für politische Bildung, Brot für die Welt, der Evangelische Entwicklungsdienst, das Goethe-Institut, die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Pan y Arte u. v. a. stellen sich und ihre Arbeitsschwerpunkte im Themenfeld vor.

Anmerkung

* Erscheinungstermin: Dezember 2006

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V.

Simrockstr. 8, 30171 Hannover

FON: (0511) 458 17 99

E-Mail: info@bag-online.de

FAX: (0511) 458 31 05

Internet: www.bag-online.de



Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (KJP)

Europäisches Schultheater – Netzwerk in Frankfurt/M. gegründet

Joachim Reiss

Am 3. Dezember gründeten 24 Vertreter aus 14 europäischen Ländern nach einem dreitägigen Treffen ein Netzwerk des europäischen Schultheaters: „IDEA Europe“.

Der deutsche Bundesverband Darstellendes Spiel BVDS hatte nach Frankfurt eingeladen und im ersten Anlauf Interesse bei Schultheater-Verbänden in

20 europäischen Ländern gefunden, dabei waren alle skandinavischen Länder sowie England, Frankreich, Italien, Griechenland, Balkanstaaten und andere. Bürgermeisterin Ebeling hieß die Delegierten im Römer willkommen, dann folgte ein intensives Arbeitsprogramm im Haus der Jugend und im Schultheater-Studio.

Ankündigung – 22. Bundestagung im Herbst 2007
„Erzählen-Können“

Unter dem Dach der Internationalen Drama/Theater in Education Association IDEA wollen die europäischen Verbände nun enger kooperieren und sich in ihren Forderungen nach qualifiziertem Theaterunterricht in den Schulen unterstützen.

Noch immer ist die Darstellende Kunst in den wenigsten Ländern fest im Lehrplan verankert, während die anderen Künste als reguläre Schulfächer jedem Schüler eine ästhetische Grundbildung in Musik und bildender Kunst ermöglichen. Dabei vermitteln Theaterprojekte wichtige Kompetenzen, die junge Leute für ihre Entwicklung und Zukunft benötigen, besonders intensiv und exklusiv.

Dies ist in Expertenkreisen durchaus längst bekannt, wie zuletzt die erste UNESCO-Weltkonferenz 2006 in Lissabon zum Thema „Arts Education“ mit 1000 Experten aus 150 Ländern feststellte.

„IDEA-Europe“ wird als Teil des UNESCO-Partners IDEA die umfangreiche Lissaboner „Road Map“ für Europa umsetzen und die Europäische Union in einer Grundsatzklärung mit diesem aktuellen Thema konfrontieren.

„IDEA-Europe“ plant ein europäisches Schultheater-Festival, einen jährlichen Tag des Schultheaters in ganz Europa, eine Reihe unterschiedlicher Austausch- und Forschungsprojekte und eine Internetplattform, auf der das Netzwerk kommuniziert. Zunächst soll die äußerst unterschiedliche Situation des Schultheaters in den europäischen Ländern erfasst werden.

Das nächste Treffen findet im Rahmen des großen IDEA-Weltkongresses in Hongkong im Juli 2007 statt, als Gastgeber folgen die Italiener und die Dänen der deutschen Initiative.

Das Treffen in Frankfurt wurde durch die Unterstützung der Stadt Frankfurt und der Sparkassen-Kulturstiftung Hessen-Thüringen ermöglicht.

Bundesverband Darstellendes Spiel
c/o Schultheater-Studio
Hammar skjöldring 17a
60439 Frankfurt/M
Tel. 069-21230608 • Fax: 069-21232070
jr@schultheater.de • www.bvds.org

Ankündigung

22. Bundestagung im Herbst 2007

Die Bundestagung findet unter dem Thema: „Musik und Theater/Musiktheaterpädagogik“ statt.

Sowohl in den Theatern und Opernhäusern der Republik nimmt dieses Thema zunehmend Raum ein. Dem möchte der Bundesverband Rechnung tragen und möchte dieses Arbeitsfeld der Theaterpädagogik mit seinen unterschiedlichen Ansätzen vorstellen.

Die Bundestagung findet vom 26.–28. Oktober in Heidelberg unter Beteiligung der Theaterwerkstatt und dem Stadttheater Heidelberg statt.

**Bundesverband
Theaterpädagogik e.V.**

Genter Str. 23 • D-50672 Köln
Tel: 0221-9521093 • Fax: 0221-9521095
Email: mail@butinfo.de

„Erzählen-Können“

Gedanken nach einer sehr gelungenen experimentellen Fachtagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik (10.-12. 11. 2006) zum Fabulieren/mündlichen Erzählen unter besonderer Berücksichtigung der Differenz des Erzählens bei Kindern, Erwachsenen sowie in verschiedenen Erzählkulturen

Gerd Koch

Erzählen – ein Medium der Unmittelbarkeit

Erzählte Geschichten prägen sich tiefer ein als abstrakte Inhalte und Argumente. Ihre Bilder und

Metaphern (*Metapher* bedeutet ja wörtlich übersetzt *Übertragung* – ist also ein Ausdruck des *Wechsels*, des *Weitergebens*, des *Dazwischen*, des *Vorher* und *Danach*). Und Metaphern sind wie Gefäße, die es ermöglichen, etwas Kostbares an andere Orte zu trans-

„Erzählen-Können“

portieren, das einem sonst zwischen den Fingern zerrinnen würde. Geschichten werden im Moment des Erzählens erlebt, geschilderte Situationen und Bilder mit dem inneren Auge gesehen – vom Erzähler wie vom Zuhörer – so als ob sie sich gerade eben real abspielen würden.

Im Augenblick des Erzählens entsteht eine Unmittelbarkeit, die Sehnsucht der Menschen gilt, und die sie so leicht zu Opfern der politischen Demagogie macht, wenn sie nicht auf andere, sozial verträgliche Art und Weise gestillt wird – letzteres wurde auf dieser experimentellen Fachtagung praktisch-theoretisch geleistet durch *workshops* und sog. *lecture demonstrations*.

Kulturelles Werte- und Erbe-Bewusstsein zu stärken, das fordert/fördert die UNESCO

Mit dem Konzept der Zentralen Arbeitstagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik/Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen befanden wir uns im Kontext der Bestrebungen der UNESCO, das Erbe einer mündlichen, immateriellen Kultur zu erhalten und zu pflegen (www.unesco.org/culture/intangible-heritage):

„*The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage* [2001] defines the Intangible cultural heritage as the practices, representations, expressions, as well as the knowledge and skills, that communities, groups and, in some cases, individuals recognise as part of their cultural heritage, it is sometimes called living cultural heritage ...“.

Neben kulturellen Praktiken und theatralen Formen wurden etwa bis Ende 2004 folgende epische und erzählerische Traditionen in die Liste der „Masterpieces of Intangible Heritage“, des schützenswerten mündlich überlieferten Weltkulturerbes, aufgenommen:

Erzähltraditionen

Der „Kulturraum“ des Djamaa el-Fna-Platzes in Marrakesch, und damit auch die Erzähler auf diesem Platz, Marokko; die Epen der kirgisischen *Akyns*: Erzählen/Rezitieren der 1000 Jahre alten, ausschließlich mündlich tradierten Manas-Triologie, die 16mal so lang wie die Ilias und Odyssee zusammen ist, sowie etwa 40 kürzerer Epen, die gesungen und auf der *komuz*, einer dreisaitigen Laute, begleitet werden; und das Erzähltheater der türkischen *Meddahs*: Solo-Performances einzelner Geschichtenerzähler, ursprünglich auf Märkten, in Karawansereien, Kaffeehäusern, Moscheen und Kirchen, mit einem großen Repertoire von Romanzen, Legenden und Epen, angereichert mit Imitationen, Witzen und theatralen Improvisationen.

Epische Gesänge

Die von Trommeln und Maskentänzen begleiteten rituellen Gesänge einzelner Sängers der *Gelede* in Benin; die mehrere Tage dauernden, von Chor und Chorführer vorgetragenen *Hudhud*-Gesänge der Ifugao auf den Philippinen; der bis zu 100 Stunden dauernde, nur noch in Ägypten erhaltene, vom Sänger selbst auf einem zweisaitigen Streichinstrument (*rabab*) oder mit Percussions-Instrumenten begleitete Vortrag des *Hilali-Epos* („Al-Sirah Al Hilaliyyah Epic“), der Sage von den Wanderungen der Bahi Hilal-Beduien in Nordafrika; die *Vedischen Gesänge* in Indien: Sanskrit-Poesie, philosophische Dialoge, Mythen und Beschwörungen basierend auf sehr komplexen Rezitationstechniken; und die von einer Trommel begleiteten, bis zu acht Stunden dauernden *Pansori-Gesänge* in Korea, Improvisationen eines Sängers oder einer Sängerin zu überlieferten Familiengeschichten.

Ziel des „Erzählen-Könnens“: Partizipation durch differenzierte Mitgestaltung

Es gibt kaum eine zwischenmenschliche Lebenssituation, die ähnlich intensiv erlebt wird wie die Verbindung zwischen ErzählerIn(nen) und ZuhörerIn(nen) in den Momenten, in denen eine Geschichte sich entfaltet, vor den Augen aller Anwesenden – quasi szenisch – entsteht.

Gründe dafür sind, dass alle Anwesenden dem Vorgang des Erschaffens beiwohnen, Zeugen eines kreativen Akts sind und dass die Verbindung zwischen ErzählerInnen und ZuhörerInnen keine Einlinigkeit zwischen „Sendern“ und „Empfängern“ darstellt. Denn ErzählerInnen reagieren *unmittelbar* auf die heimlichen Wünsche und Erwartungen, die jeweils besondere Art der Aufmerksamkeit, das „Mitgehen“ und die Stimmung ihrer ZuhörerInnen. Solches Miteinander, die gemeinsame Erschaffung der augenblicklichen Gestalt der Geschichte, ist subtiler Art: In die Gesten, die Stimmgebung, den mimischen Ausdruck der ErzählerInnen, auch in ad hoc gewählte Formulierungen, Einschübsel und Zusätze, gehen die feinen Impulse aus der Zuhörerschaft ein. Und wir sind damit schon in gewissem Sinne in einem szenischen Spiel, in einem Mit-Spiel-Theater des Sprechens, der Sprache. Zuhörende Jungen, Mädchen, Erwachsene verschiedener Erzählkulturen sind aktive MitgestalterInnen/Erzähl-AkteurInnen. ZuhörerInnen sind, einer alten Forderung Bertolt Brechts entsprechend, unersetzliche *Mitproduzenten*. Das spüren sie; und wie jede Form der überzeugenden, kommunikativen Anerkennung von Menschen stärkt auch diese das Selbstwertgefühl.

Bildung: Erzählen als Folie der alltäglichen Verständigung in Berufsfeldern

Erzählen von Geschichten aber auch die Form des Erzählens im Alltag können als basale Qualifikation demokratischer Kommunikation verstanden werden. Sie entbehren der Anweisung, der Kommandogeste, sie sind ein Angebot, sie würdigen Traditionen und gehen so menschlich nah zu aktuellen Thematiken. Fremdes kann in dem Gewand einer Erzählung Menschen näher kommen. Wer erzählt, wer erzählen gelernt hat, kann von sich eine „Erzählgestalt“ geben – kann auch so von sich sprechen, sich zeigen – und bietet PartnerInnen einen zusätzlichen Zugang zu sich. Man kann von einer Stärkung des sozialen Lernens durch Ausbildung in Erzählqualität sprechen. Und man tut dies in einer spielerischen, bildhaften, szenischen und z. T. theatralen Kommunikation.

Multiplikatoren in der Kinder- und Jugendarbeit tun gut, sich erzählerisch zu qualifizieren. Das Argumentieren mittels des Erzählens ist auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedelt – und gerade dort, wo unterschiedlich elaborierte Sprachen aufeinander treffen (z. B. in multikulturellen Milieus), ist die Qualifikation „Erzählen-Können“ unverzichtbar.

Im Oktober 2006 hat sich das Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) mit einem Memorandum (www.aki.wzb-berlin.de), das auf vielfältigen Untersuchungen beruht, an die interessierte Öffentlichkeit: Negative Vorurteile (Stereotypen) über bestimmte Bevölkerungs- und/oder Lerngruppen und ihre Äußerungsformen führen nicht selten bewusst und mehr noch unbewusst dazu, daß diese Gruppen solche negativen Unterstellungen und zugeschriebenen Mängel übernehmen und damit ihr Selbstkonzept und Selbstwertgefühl reduzieren. Eine doppelte Hürde wird aufgebaut: Zu der Faktizität des sich Nicht-verständlich-machen-Könnens kommt die Schwächung etwa durch mangelndes Zutrauen. Schulleistungen, z. B., können sinken, eben weil solchen Menschen nichts oder nur Weniges, Eingeschränktes zugestimmt wird. „Geringe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit können einhergehen mit geringerer Aufmerksamkeit und niedrigeren Leistungsanforderungen“ (WZB). Die Forschungsgruppe des WZB fordert deshalb: „Hohe Leistungsstandards und (Hv. gk) die Vermittlung hohen Vertrauens in die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler sollten unterschiedslos ... gelten und vermittelt werden.“ Solche Haltung muss auch als Fundament fürs „Erzählen-Können“ gelten, und zwar sowohl für die Ausbildung des professionellen Habitus beim

Theaterpädagogen/bei der Theaterpädagogin wie auch beim Arrangieren von variablen, teilnehmerInnen-orientierten theaterpädagogischen Kommunikationsräumen und -zeiten, so dass emotionales Vertrauen geschaffen wird und vorurteilsfreie und anspruchsvolle Übungsstrukturen bereitgestellt werden. Dann könnte Bildung durchs „Erzählen-Können“, durch kommunikatives Handeln geschehen.

Anmerkung

Ich habe mich in meinen Ausführungen z. T. angelehnt an Formulierungen, die sich im Buch „Erzählen, was ich nicht weiß“ finden. Der Sammelband wurde 2006 herausgegeben von Reiner Steinweg unter Mitarbeit von Gerd Koch im Schibri-Verlag.

Die diesjährige

Ständige Konferenz Spiel und Theater

findet unter dem Thema

„Junge Theaterpädagogik – Entwicklung, Veränderung, Zeitgeist“ vom 28.-30.6. 2007 in Zürich statt.

Kontakt: mira.sack@doz.hmt.edu



Kinder spielen Theater

Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern

Hg. von Gerd Taube

Neuerscheinung Frühjahr 2007

Theater spielen mit Kindern und Theater spielen für Kinder, das gehörte für das emanzipatorische Kindertheater der siebziger Jahre noch untrennbar zusammen. Doch in den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts ist das Theaterspielen mit Kindern von den Kinder- und Jugendtheatern und der Theaterpädagogik marginalisiert worden. Das Buch „Kinder spielen Theater“ gibt erstmals einen umfassenden Überblick über den Stand der theoretischen Diskussion.



ISBN 937895-26-4,
536 Seiten, 2007
ca. 20,- €



Performativität erfahren

• Marie-Luise Lange (Hg.), 2006

ISBN 937895-42-6, 248 Seiten, 20,- €

ISBN 937895-45-0 = Buch + DVD 28,- €

In diesem Buch geben KünstlerInnen und KunstvermittlerInnen, die in der künstlerischen Lehre tätig sind, Einblicke in ihre Performancekonzepte und stellen Beispiele aus ihrer Performancelehre mit Jugendlichen und Erwachsenen vor.



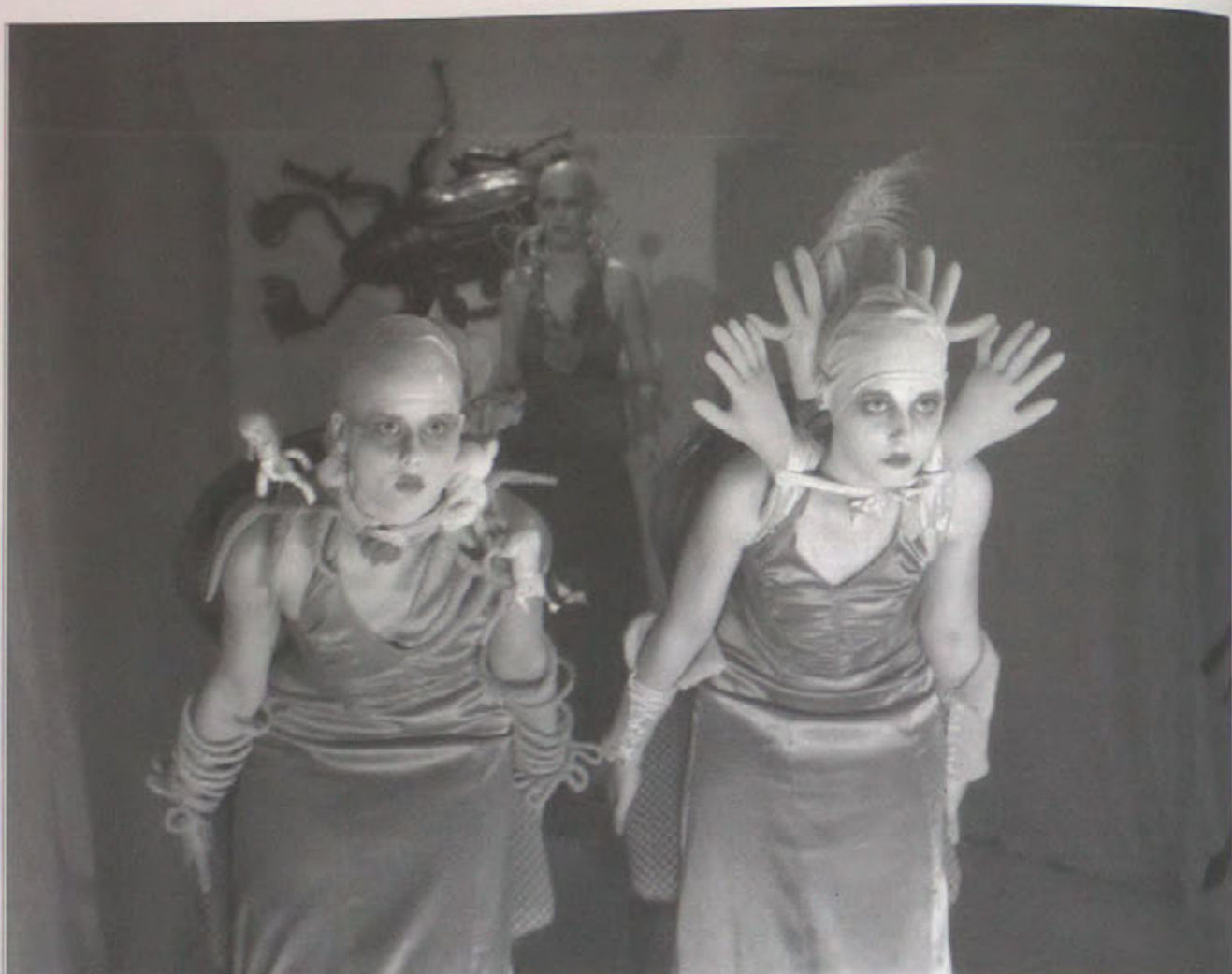


Foto: Murkelbühne, Die kahle Sängerin

**Mit wachem Blick und vielen Händen:
Ins Spiel kommen —
Im Spiel bleiben!**

SpielArt

**— die theaterpädagogische Vierteljahres-Zeitschrift
für Berlin und Brandenburg**

Abo oder Probeheft:

www.spielart-berlin.de, Fax: 030 / 771 20 14, Fon: 0163 / 34 17 053

Zweimal Brecht und einmal Neher
Frank Thomsen, Hans-Harald Müller, Tom Kindt: *Ungeheuer Brecht. Eine Biographie seines Werks*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006, (330 S.) [ISBN 3-525-20846-4]

Susanne de Ponte: *Caspar Neher Bertolt Brecht. Eine Bühne für das epische Theater*, hrsg. v. Deutschen Theatermuseum München, Berlin: Henschel 2006 (248 S.) [3-89487-554-2]

Brechts Theater lebt und ist sogar aktuell, wie die Demonstration von BenQ-Mitarbeitern bei der Premiere der „Heiligen Johanna der Schlachthöfe“ in Oberhausen belegt. Früher hieß das Entlassung wie bei Brechts Arbeitern der Schlachthöfe von Chicago, heute nennt man es euphemistisch-verlogen „Freisetzung“ und doch ist dieser Begriff gar nicht so falsch: Der entlassene Arbeitnehmer kann seine Arbeitskraft wieder „frei“ auf dem Arbeitsmarkt verkaufen.

Die erste hier vorzustellende Publikation enthält bereits im Titel mehrere Auffälligkeiten: Da ist von „Ungeheuer Brecht“ die Rede und von der „Biographie seines Werks“; die Einleitung beginnt mit der Frage: „Wer war Brecht?“, die die Autoren im Folgenden nicht anhand der Autorenbiographie, sondern mit Hilfe von Text-Analysen zu beantworten versuchen. Es ist also der literaturwissenschaftliche Blickwinkel, der dominiert, nicht ein theaterwissenschaftliche und es sind die Theatertexte und nicht die Theorie des epischen Theaters, die im Zentrum der Untersuchung stehen.

Leser und Leserin erfahren viel über den „Baal“ des jungen Brecht, über die Umarmung des bürgerlichen Individuums, über den Egoisten Johann Fatzer und die Lehrstücke bis zu den Stücken des Exils, speziell dem „Kaukasischen Kreidekreis“. Erster Weltkrieg, 30er Jahre und Exil bilden die Bruchstellen, Natur, Marxismus in Verbindung mit Wissenschaftstheorie und schließlich ein Marxismus mit Moral sind, gemäß den Autoren, Brechts Stationen und Haltungen, die nachgezeichnet werden. „Brecht hat das Monster Baal kriert“, heißt es im Epilog, „und das Individuum in den folgenden Stücken in zäher Arbeit auf seine kleinste Größe reduziert, aus der es dann in den Lehrstücken ins sozialistische Kollektiv transformiert wurde – ...“, um dann im Richter Azdak, dem „letzten großen Indivi-

duum Brechts“ (S. 321) zu münden. Im Schlussabsatz wird dann auch die Formulierung des Titels aufgelöst: Brecht ist kein Ungeheuer, auch nicht gegenüber den Frauen, wie bisweilen behauptet, sondern der „ungeheure Brecht“ ist ein „neuer Typus des Klassikers.“ (S. 322) Für den Brecht-Interessierten ein lesenswerte Buch mit manch neuen, z.T. auch provozierenden Sichtweisen.

Ganz anders der Ausstellungskatalog des Deutschen Theatermuseums zu Caspar Neher und Bertolt Brecht. Eingeleitet durch eine sehr hilfreiche vergleichende Zeittafel von Neher und Brecht und eine Übersicht der Ausstattungen von Caspar Neher zu Stücken von Bertolt Brecht (1922-1962) werden zunächst Brechts Theorien zum epischen Theater, die wenigen theoretischen Hinweise Neherers sowie seine Stilmittel für Brechts Theater klar und übersichtlich dargestellt. Darauf folgen Beschreibungen und Analysen zu fünf gemeinsamen Theaterarbeiten von 1922-1922 („Experiment und Entwicklung“) und zu fünf Theaterarbeiten nach dem Zweiten Weltkrieg („Modell und Infragestellung“). Claudia Blank verdeutlicht in einem zweiten Beitrag unter dem Titel „Zerreiß-Proben. Eine deutsche Künstlerfreundschaft in den Jahren 1945 bis 1957“ die Widersprüchlichkeit der Nachkriegsbeziehung und korrigierte dabei manche Vorurteile und Einseitigkeiten. Schließlich der umfangreiche, zumeist farbige Bildteil, in dem auf 79 Seiten Neherers Arbeiten zu Brechts Theaterstücken, Bühnenbilder, Skizzen und Figurinen, außergewöhnlich detailliert dokumentiert werden. Neher, der in 40 Jahren ca. 10.000 Zeichnungen zu 430 Theaterstücken, inszeniert von den bekanntesten Regisseuren des 20. Jahrhunderts, angefertigt hat, hat zu ca. der Hälfte von Brechts 48 vollendeten Theaterstücken Bühnenbilder geschaffen. Diese außergewöhnlich produktive, ja kongeniale dreißigjährige Künstlerbeziehung der beiden großen Theatermänner des 20. Jahrhunderts, ihre kollektive Inszenierungsarbeit wird eindringlich durch Text und Bild veranschaulicht.

Das ist nicht nur theaterhistorisch interessant, sondern auch für die aktuelle Diskussion um kollektive Kreativität, wie sie sich gerade in der Theaterpädagogik vehement entwickelt. Aber auch ein so ansprechender Text wie Brechts „Rede des Stückeschreibers über das Theater des Bühnenbauers Caspar

Neher“, wohl eine Reaktion auf Neherers Kritik an dem rein deutschen, durchaus problematischen Begriff „Bühnen-Bild“ oder etwa die Überlegungen zur Neher-Gardine, jenem halbhoher Vorhang, der weit über Brechts episches Theater hinaus für die Theater-Entwicklung von großer Bedeutung wurde, sind für die aktuelle Theaterarbeit wichtig. Geschichte und Gegenwart verbinden sich hier in einer empfehlenswerten Lektüre.

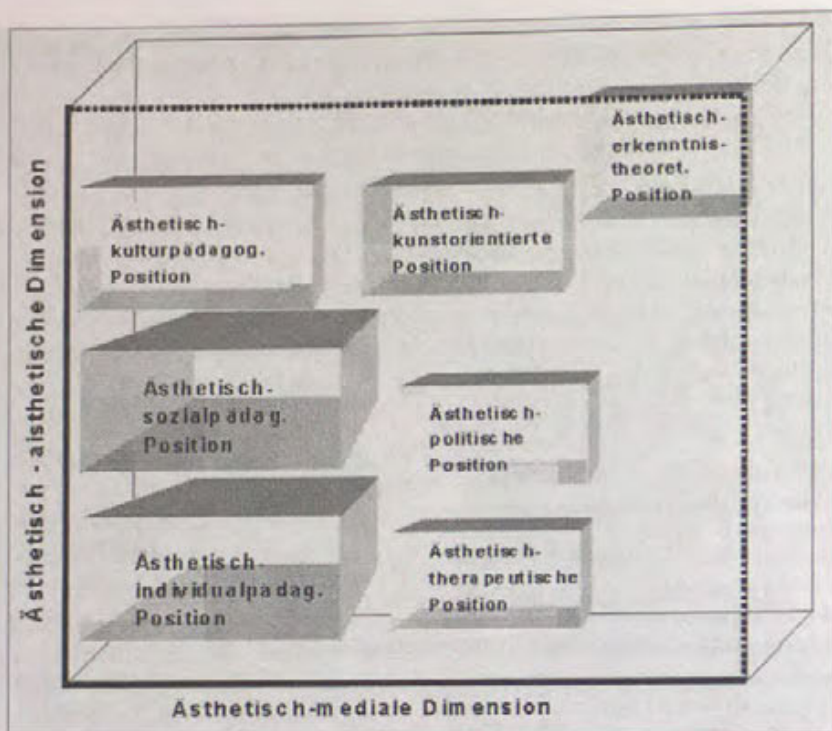
Florian Vaßen

Petra Marquardt, Wolfgang Krieger: *Potenziale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Eine Untersuchung zum Bereich Kultur – Ästhetik – Medien in Lehre und Praxis*. Hohengehren 2007. 234 S.

Mindestens aus drei Gründen ist das Buch zu empfehlen – auch und gerade für Theaterpädagoginnen und ihr Fach, das immer wieder um Legitimation zu kämpfen hat: (1) Wenn man so will, dann kann man die Untersuchung, über die das Buch berichtet, als ein Selbsthilfe-Projekt bezeichnen; denn ausgehend von vorhandenen Problemen um die Anerkennung der Fächer/Bereiche Ästhetik, Kultur und/oder Medien in der Ausbildung an Fachhochschulen vornehmlich im Feld der Sozialen Arbeit wurde ein „Bundesarbeitskreis für Kultur, Ästhetik, Medien in der Sozialen Arbeit“ („BAKÄM“) gegründet (vgl. Elke Josties, Gerd Koch: *Der Arbeitskreis „Kultur, Ästhetik und Medien in der Sozialen Arbeit“*. In: Dagmar Dörger, Hans-Wolfgang Nickel (Hrsg.): *Spiel- und Theaterpädagogik Studieren*. Uckerland 2005, S 139 f.). Neben diesen wichtigen Kommunikationsort, der der „Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen“ ähnelt, tritt nun eine umfangreiche Untersuchung, die „Konturen und Profil Ästhetischer Bildung in der Sozialen Arbeit“ (S. 10) vorzüglich herausgearbeitet hat.

(2) Wie nun geschah dieses Herausarbeiten? Bundesweit wurden leitfadensorientierte ExpertinnenInterviews (= qualitative Untersuchungsteil) durchgeführt. ExpertInnen waren DozentInnen und PraktikerInnen „aus der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit ...“, die über Erfahrungen mit kulturpädagogischen, kreativ-therapeutischen oder

Rezensionen



anderen ästhetisch-gestaltungspädagogischen Aufgaben" (S. 27) verfügen. Anschließend an die Experteninterviews wurden Praxisstellen schriftlich befragt (S. 32). Salopp gesprochen: Die Forscher hatten die Hand am Puls des wirklichen Lebens in den Ausbildungsgängen und Praxisfeldern. Die Theaterarbeit ist natürlich dabei und nicht schlecht vertreten. Eine vorzügliche Methode, die sich auch anbietet etwa für kleinformatige, lokale oder regionale Untersuchungen bzw. solche zur für nur eine Disziplin – etwa die Theaterpädagogik/das Darstellende Spiel und ihre/seine Verbreitung, Akzeptanz, Ausbildungsqualität, Fundierung usw. (3) Solche Forschung schreibt sich ihre Ergebnisse vornehmlich längs der Aussagen der Befragten bzw. der antwortgebenden Personen: Die Aussagen werden zuerst als gewissermaßen selbstsprechende Dokumente genommen, die aber eingebettet werden müssen in Referenztheorien oder -konzepte, um sie auch zu verstehen und um Handlungsrelevanz zu bekommen. Respekt vor den Mitteilungen der Informantinnen und Informanten und Bündelung der Aussagen charakterisiert die Darstellungsweise von Petra Marquardt und Wolfgang Krieger – O-Ton und Systematik werden geliefert. Autorin und Autor schlagen bei Würdigung ihrer Untersuchungsergebnisse einsichtig vor, den Gegenstand „Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit“ zu benennen (also kein additives Verfahren wie „Kultur, Ästhetik, Medien“ und keines, das sich auf den ‚Bastel‘-Ansatz der pädagogischen Medien in der

Sozialen Arbeit bzw. der früheren Fürsorgefrauen- und Erzieherinnen-Ausbildung noch bezog). Nun hat aber auch dieser Terminus seine *crux*, ist er doch aus vier Begriffen gebildet, die ihrerseits konzeptionell und in der Feldarbeit ihre Herausforderung immer wieder bestehen müssen. Marquardt/Krieger destillieren aus ihren Praxisforschungsergebnissen nun aber zur weiteren Klärung zwei basale (grundlagentheoretische) Dimensionen, die das Feld ästhetischer Praxis unabhängig von unmittelbarer Tätigkeit bestimmen. Diese generellen Aufmerksamkeitsrichtungen können einmal „ästhetisch-ästhetisch“ sein oder auch „ästhetisch-medial“. Näher an Praxisfeldern und -bedürfnissen stehen dann – darin eingebettet – sechs mögliche Zielperspektiven/Positionen: eine ästhetisch-individualpädagogische, eine ästhetisch-sozialpädagogische, eine ästhetisch-kulturpädagogische, eine ästhetisch-kunstorientierte, eine ästhetisch-therapeutische, eine ästhetisch-politische (vgl. S. 183 ff.). Wir kennen ein ganz ähnliches Argumentationsfeld aus Diskussionen und aus Missverständnissen in der Theaterpädagogik.

Die hier vorgelegten Untersuchungs- und Systematisierungsergebnisse eröffnen uns Handlungshorizonte und geben uns Denkfikturen, die mit offensiver Gelassenheit auch unseren Gegenstand, die Theaterpädagogik, besser kommunizierbar machen.

Gerd Koch

Anke Finger: *Das Gesamtkunstwerk der Moderne*. Göttingen 2006 (Vandenhoeck & Ruprecht)

Anke Fingers Studie bietet sowohl einen chronologischen Überblick über die Geschichte des Gesamtkunstwerks von den Anfängen in der Frühromantik bis hin zu den Multimedia-Experimenten der Gegenwart als auch eine grundlegende theoretische Neuverortung dieses Konzepts im Rahmen aktueller Modernediskurse. Dabei geht sie von gänzlich anderen Prämissen aus als die bisherige Forschung: Sieht diese das Gesamtkunstwerk vor allem durch die Intention der Kunstvereine sowie einen politischen, gesellschaftlichen oder religiösen Totalitätsanspruch gekennzeichnet, so schlägt Finger zwei völlig andere Definitionskriterien vor: erstens die widersprüchliche und kaum begrifflich zu fassende „Polymorphie“ des Konzepts, die aus der Vielzahl seiner divergenten Ausformungen resultiert, und zweitens seine teleologisch gerichtete transformative Orientierung. Auf der Grundlage dieser Definition entfaltet Finger die theoretische Leitthese ihrer Studie, indem sie einen metonymisch gedachten Zusammenhang von Gesamtkunstwerk und Moderne behauptet. In diesem Sinne besteht Finger nicht nur auf der unbedingten Modernität des Gesamtkunstwerks; sie zieht auch die umgekehrte Schlussfolgerung und erklärt die Moderne kurzerhand zum (Gesamt-)Kunstwerk.

Fingers z. T. originelle Reformulierung des Gesamtkunstwerks verdeutlicht die enorme Relevanz, die dieses Konzept im Diskurs der ästhetischen Moderne besitzt, und sie bringt eine Reihe neuer Perspektivierungen hervor – als Beispiel seien hier nur die inspirierenden Bemerkungen zu den digitalen Utopien des späten 20. Jahrhunderts genannt. Kritisch zu hinterfragen ist indessen die mit Fingers offener Definition einhergehende immense inhaltliche Ausweitung des Begriffs „Gesamtkunstwerk“, der in der Studie zum Kristallisationspunkt für nahezu sämtliche Themen, Probleme und Widersprüche der ästhetischen Moderne wird: von der Synästhesie, der Entdifferenzierung von Kunst und Leben, den historischen Avantgarden bis hin zum Konzept des ästhetischen Staates und den Illusions- und Simulationstechniken von Film und Cyberspace. Paradoxerweise geht diese Ausweitung des begrifflichen Feldes mit einer Einengung der medialen Perspektive einher, denn Finger konzentriert sich in ihrer Studie primär auf literarische Texte, leider ohne ihre Auswahl näher zu begründen. Demgegenüber werden nicht nur die Kunstbereiche von Theater

ter oder Architektur, die aufgrund ihrer multimedialen Dimensionierung von vorne herein eine Tendenz zum Gesamtkünstlerischen aufweisen, kaum berücksichtigt; auch Gesamtkunstwerke, die ihren Ursprung auf den Gebieten von Musik und Malerei haben, finden nur sehr selektiv Erwähnung. Fingers Studie bleibt so in weiten Teilen dem disziplinären Rahmen der Literaturwissenschaft verhaftet.

Problematisch ist zudem Fingers umstandslose Identifikation des Gesamtkunstwerks mit der Moderne, die einer weit eingehenderen Diskussion bedürfte als die Studie sie leistet. Um in dieser Hinsicht zu größerer Klarheit zu gelangen, wäre es sinnvoll gewesen, die seit Weber, Habermas oder Luhmann gängige Unterscheidung von politisch-gesellschaftlicher und ästhetischer Moderne zu berücksichtigen. Auf dieser Folie wäre deutlicher geworden, dass sich das Gesamtkunstwerk in doppelter und durchaus widersprüchlicher Weise auf die Moderne bezieht: Als Antwort auf moderne Prozesse sozialer Pluralisierung und Partikularisierung, die sich genuin moderner künstlerischer Mittel und Techniken bedient, ist es Ausdruck ästhetischer Modernität; als Totalitätskonzeption, die auf die Überwindung gesellschaftlicher Ausdifferenzierungen zielt, lässt es sich hingegen als Negation politischer Modernität und damit als ästhetisches Gegenmodell der Moderne verstehen. Obwohl Finger im Zusammenhang mit dem ästhetischen Radikalismus Richard Wagners selbst von einer „Kriegserklärung an die Moderne“ (S. 60) spricht, bleibt diese gegenmoderne Dimension des Gesamtkunstwerks in ihrer Studie merkwürdig unterbelichtet.

Zuletzt erscheint auch Fingers Versuch, die Moderne über das Moment einer gemeinsamen teleologischen Struktur als (Gesamt-)Kunstwerk zu begreifen, äußerst fragwürdig. Denn während die verschiedenartigen Projekte des modernen Gesamtkunstwerks prinzipiell inhaltlich bestimmt, d. h. auf ästhetisch und ideologisch konkretisierbare utopische Ziele gerichtet sind, ist das teleologische Moment in Fingers Moderneauffassung ein rein strukturelles. Letztlich ist ihr Modernebegriff eine Leerformel, mit der die Verfasserin gänzlich divergente und widersprüchliche Konzepte und Modelle zusammenzudenken sucht. Ob die Moderne aber, verstanden als eine dergestalt unbestimmte, keinerlei ästhetischer, politischer oder kultureller Logik unterworfenen Periode, zum Gesamtkunstwerk nobilitiert werden sollte, darüber wird man geteilter Meinung sein dürfen – auch und gerade

dann, wenn man sich ihre katastrophischen Züge vergegenwärtigt.

Roger Fornoff

Tanja Bidlos Buch Theaterpädagogik, eine Einführung, 2006 Oldibverlag, 12,99 €.

Schaut man sich das Verlagsprogramm des Bidloverlags auf der Webseite an, so scheint man hier auf Einführungen abonniert zu sein. Da gibt es die Einführung zu Hegel, zur Fantasy zur Hermeneutik Flussers und eben die zur Theaterpädagogik. Weitere sollen folgen.

Ganz klar! Es ist schwierig ein einführendes Buch über Theaterpädagogik zu schreiben, ohne nicht gleich alle Widerredner gegen sich zu bringen. Mit Recht deutet die Autorin auf die zunehmenden Veröffentlichungen in den unterschiedlichen Bereichen der Theaterpädagogik hin. Eine Einführung zu unternehmen, ohne dabei die Schar all derjenigen, die es besser wissen zu dupieren, verdient Respekt. Das Taschenbuch hat 170 Seiten, in denen sich zweifellos Lesenswertes finden lässt.

Aber von vorn. Die Autorin beginnt durchaus gewohnt und zeichnet eine Begriffs-exegese nach. Bereits der Klappentext setzt das Buch in die Nähe einer Reisedarstellung „schöpferischer Wesen“, „die von der Muße geküsst“, einen Perspektivwechsel des Alltags anstreben könnten, wenn sie denn nur Theaterpädagogik anwenden würden. Hier schon, sowie bei anderen wichtigen Gedanken, die die Autorin für die Theaterpädagogik formuliert, rückt sie für meinen Geschmack vom Prinzip der Einführung hinüber ins Prinzip der Inauguration. Einführungen in eine Disziplin sind sinnvoll, wenn ihre Autoren sich dazu entscheiden erste Überblicke über Fachdiskurse, gesicherte Erkenntnisse, die Geschichte/ Begriffsgeschichte und Praxis zu beschreiben. Die Methodologie einer Einführung sollte dem Leser klar sein, damit er/sie auf die Reise ins Innere der Theaterpädagogik mitgenommen werden kann. Den „Kuchen“ kann man sicher von vielen Seiten anschneiden.

Was ist das eigentlich, was sich Theaterpädagogik nennt, fragt sich die Autorin ganz unbekümmert. Bedauerlicherweise unternimmt das Buch auch keinen Versuch, aktuelle Diskurse anzureißen. Streisand/Koch hatten sich zwei Jahre früher noch gescheut einen entsprechenden Terminus-artikel in ihr Wörterbuch aufzunehmen, wohlwissend der Definitionsschwierigkei-

ten, denen sie begegnet wären. Diese Schwierigkeiten klar zu benennen, wäre eine Aufgabe dieser Einführung in die Theaterpädagogik gewesen.

Dagegen verharret die Autorin überraschend im Alten, stellt viele Fragen, Zustimmungen, Meinungen, zu Phänomenen der TP, von denen man meint, ihnen endlich entgegen zu sein. Kunst oder Pädagogik, Prozess oder Aufführung, Authentizität des Spielenden oder ästhetisches Kalkül. Eine gute Beschreibung gibt uns die Autorin von *Jeux dramatique* in der Ausprägung von Heidi Frei. Wenn man so will, das Beste dieser Einführung. Wie eingangs beschrieben, scheint uns die Autorin einzuweihen zu wollen in ein künstlerisch-pädagogisches Schaffen einer, man könnte sagen speziellen, „Heil“ Pädagogik.

Die Autorin vergleicht ihre Einführung mit einer Reisebeschreibung. Da vermutet der Leser Reiseliteratur z. B. in ein zerklüftetes, wildromantisches Bergland. Natürlich braucht der potenziell Reisende unbedingt Daten und Fakten, Karten und Wegbeschreibungen, um sich im Land der theaterpädagogischen Phänomene zurechtzufinden und nicht ausschließlich zeitlose Darstellungen von Schönheit und humaner Bildung in diesem Land. Die Autorin schickt uns zu Monolithen der Schauspielkunst. Wir erfahren nicht warum.

Sie wählt Lern/Lehransätze aus dem Methodenkanon des Theaters aus, das ist beachtlich exklusiv und diese augenscheinliche Willkür regt zum Widerspruch an. Warum Altmeister wie Stanislawski, Strasberg, Tschechow oder Brecht, die sich um die Schauspielpädagogik als einem Teilbereich der Theaterpädagogik verdient gemacht haben, hier ihren Platz finden müssen, bleibt für den Leser unklar. Schauspielpädagogen, die verschiedenen Stilen des europäischen Theaters verpflichtet sind, lassen eine Begründung erwarten, die Bidlo ihren Lesern schuldig bleibt. Es wird willkürlich in der Methodenbox gekramt und kein Bezug zu neueren Fachdiskursen und Forschungen hergestellt. Ein kurzer historischer Kommentar hätte, um die Bedeutung der Schauspielpädagogik herauszustellen, genügt. Das Stanislawskisystem auf 10 Seiten erklären zu wollen ist nicht nötig und, auf diese Weise vereinfacht, wenig erhellend. Vielleicht wäre es wichtig gewesen, sich aus dem Dunstkreis der Altmeister zu lösen und zu schreiben, dass der Begriff aus der DDR-Kulturgeschichte zu uns kam und zum ersten Mal von Natalia Saz erwähnt wurde. Ja und die auch schon nicht mehr ganz jungen, wenn auch durchaus aktuell wirkenden Autoren, Scheller, Johnstone,

Rezensionen

Boal, müssen dann für die theaterpädagogischen Beispiele herhalten.

Der Autorin möchte man zurufen: Frau Bidlo, wir sind schon weiter, nicht erst am Anfang der 90iger. Es gibt neuere Veröffentlichungen zum Thema, die über die Kernansätze Schule und Theater hinausgehen. Möglicherweise, weil das Buch so auratisch und messianisch sein möchte, versäumt die Autorin es gänzlich, aktuelle Diskurse zu rezipieren. Bisweilen scheinen Systematisierungsversuche auf, wenn sie das Fach als Schule der Wahrnehmung charakterisiert. Nur wird dieses Paradigma nicht von seinem Entstehungsort abgeleitet. Dagegen bekommen manche Allgemeinplätze über die Wirkungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik suggestiv Züge, und dass der Mensch im Zentrum des Bildungskanons der Theaterpädagogik steht, ist natürlich bekannt und braucht nicht besonders erzählt zu werden.

Ob Theaterpädagogik soviel Gutes bringen kann, wie von der Autorin häufig beschworen, wäre noch zu untersuchen. Über die Wirkungsweise dieser Arbeitsmethoden wird viel nachgedacht. Doch, das Buch überzeugt durch eine Kurzdarstellung von wichtigen Schauspieltheorien, Lehrensätzen und unterschiedlichen Spielmethoden des Theaterspiels. Das allein charakterisiert nicht Theaterpädagogik. Man ist etwas enttäuscht über die Unbekümmertheit des Vortrages. Lassen doch die Kapitelüberschriften genauere Erläuterungen erwarten. Schade, wir wissen eigentlich so wenig über die Entstehung des Begriffs der Theaterpädagogik, noch über die historischen Grundlagen dieser Arbeitsweisen, noch wie man in Europa und woanders auf der Welt Theaterkunst als Lernfeld nutzt. Vielleicht beim nächsten Mal.

Andreas Poppe

Christel Hoffmann: spiel.raum.theater. Aufsätze, Reden und Anmerkungen zum Theater für junge Zuschauer und zur Kunst des Darstellenden Spiels. Frankfurt am Main (Peter Lang Verlag) 2006. 427 S.

Selten habe *ich* eine so prägnante Fassung des Sinns von Theater im theaterpädagogischen Kontext gefunden, wie sie Christel Hoffmann gibt: „Ein Theater, das sich durch seinen Zuschauer definiert, wird sich auch in seiner Kunst an diesem Umstand messen lassen müssen; zumal unbestritten ist, dass das Kunstwerk des Theaters nur in der

Kommunikation mit den Zuschauern existent ist. Für dieses Zusammenspiel ist die Dramaturgie unentbehrlich. Zu meinen Grundüberzeugungen gehört auch, dass ein Theater, das sich entscheidet, für Kinder und Jugendliche zu spielen, eine pädagogische Verantwortung übernimmt und damit auch gegenüber der Gesellschaft. Die Aufklärung mag anderswo in der Kunst perdu sein, im Kinder- und Jugendtheater geht es nicht ohne sie. Sie ist die Chance für dieses Theater, sich gegenüber dem kulturellen Angebot seichter Unterhaltung als Kunst zu profilieren. Es hat eine Bildungsfunktion auch ohne dass es Lehrstoff vermittelt und die Zuschauer belehrt, denn es kann seinen Zuschauer nur über das ästhetische Vergnügen erreichen. Aber da sich dieses Publikum zwar nicht in seinen Grundbedürfnissen, aber in seinen Ausdrucksweisen und in seinem Lebensgefühl von Generation zu Generation verändert, tragen Inszenierungen experimentellen Charakter.“ (S. 15)

Sammelbände stehen in der Gefahr (das ist mir als Buch-Herausgeber nur zu bekannt), dass sie nur eine schlichte *Addition* von Beiträgen der einen Autorin oder mehrerer Autoren werden. Hier nun ist das nicht der Fall – obwohl die Texte von Christel Hoffmann einen Zeitraum von mehr als einem halben Menschenleben umfassen. Meines Erachtens gibt es dafür vornehmlich diese Gründe, die sich durch das gesamte Buch ziehen: a) Durchgängig blickt Christel Hoffmann vom jungen Zuschauer her auf das ‚Geschäft‘ des Theatermachens. Ohne den mitproduzierenden, den mitproduzieren könnenden (!) Menschen, wäre Theater selbstvergessenes Tun, würde sich selber nicht gerecht. b) Allein schon wegen dieses gesellschaftlich-geselligen Wirkungsgefüges von ästhetischer Praxis findet die Kunst des Darstellenden Spiels nicht im luftleeren gesellschaftsleeren Raum statt. Die Reflexion der Bedingungen des Aufwachsens der jüngeren Generation ist Teil-Disziplin der Kunst des Darstellenden Spiels. c) Das Buch mit den Aufsätzen von Christel Hoffmann ist durchgängig ein europäisches Buch und das in doppelter Hinsicht: der europäische Kontinent ist einer mit dem Reichtum kultureller Differenzen ausgestatteter Erdteil auf vergleichsweise kleinem Territorium: Differenz-Akzeptanz muss hier der Normalfall sein. Differenz-Minimierung, die zur Ost-West-Polarisierung, zum Ja-Nein-Denken bis vor kurzem führte, wird durch das Denken von Christel Hoffmann mit Selbstverständlichkeit aufgehoben (und das schon seit langem – etwa durch ihre internationalen Tätigkeiten). Salopp gesprochen: Ohne

theaterpädagogisches Denken und Handeln im sog. Ost-Europa ist die Kunst des Darstellenden Spiels nicht zu denken (das große Kapitel mit dem Titel „Theatergeschichte in Modellen“, S. 15–125, ist Beleg dafür – und wegen der exemplarischen Darstellung zusätzlich sehr gut lesbar). Zum transatlantischen Dialog der Theaterpädagogik führt nun dieses vorzügliche Buch von Christel Hoffmann den transkontinentalen Diskurs. d) Um ein Buch in Differenz und Einheitlichkeit entstehen zu lassen, bedarf es des entfalteten und mutigen Eigensinns einer Autorin: Der ordnende Faktor Subjektivität wirkt in diesem Buch so, wie die elastische Schnur einer Perlenkette (Fachterminus: „magic stretch“): Beweglichkeit ist Ordnungsprinzip. Nicht wenige Beiträge sind aus aktuellen Anlässen und zuschauer-, zuhörer- bzw. leser-ansprechend entstanden, so dass sich das Lesen als Dialog wunderbar anbietet (andere Beiträge werden hier um ersten Mal veröffentlicht).

Die Freiheit der Auswahl beim Lesen ist gegeben. Aus aktuellem Arbeits- und Klärungsbedürfnis z. B. habe ich mich gerade in diese Beiträge bzw. Kapitel eingeleitet: S. 271 ff.: „Das Leben hinter den Dingen“ (zum Theater mit Kindern, die so um die drei Jahre alt sind: „die Bühne ist ein großer Tisch ...“); S. 380 ff.: „Theater mit eigenem Charme. Theater in der Grundschule“; S. 105 ff.: „Agora – Theater einer deutschen Minderheit. Rendezvous mit dem Zuschauer“ (ich erkannte meine mehrfachen Besuche mit Studierenden bei den Theaterfestivals in St. Vith in Belgien, organisiert um Marcel Cremerherum, wieder); S. 315 ff.: „Darstellendes Spiel mit Kindern und einige Gesichtspunkte von Brecht. Eine Orientierungshilfe für die Praxis.“ Nebenbei und mit Verärgerung gesagt: Zu den Brecht-Tagen 2007 in Berlin im Brecht-Haus findet sich zum Themenabend „Lernen, Lehren und Erziehen: Formen der Zukunftsgestaltung“ keine Theaterpädagogin als Referentin, sondern andere durchaus ehrenwerte und kompetente Leute – ach so: das kann auch an der Schüchternheit von uns Theaterpädagogen liegen ...?!

Wolfgang Schneider schreibt richtig, dass Christel Hoffmann „eine einzigartige Zeitzeugin des Kinder- und Jugendtheaters“ (S. 14) ist. Und sie legt mit diesem Buch Zeugnis ab von ihrem Handeln und Denken. Eine lesens- und beherzigenswerte Begegnung!

Hans Hoppe: Spiele finden und erfinden. Ein Leitfaden für die Spielpraxis. Berlin 2006 (Lit Verlag). 149 S.

Es ist sehr richtig, dass dieser handliche Band von Hans Hoppe im Untertitel *Leitfaden* heißt. Es ist also keine weitere Spielsammlung – obwohl das Buch auch Spiele auflistet, beschreibt, empfiehlt.

Ein Leitfaden also. Und das einmal technisch anregend, wenn Hans Hoppe seine „Methode der systematischen Spielfindung und Erfindung“ so kennzeichnet (S. 55):

1. Existenzbestimmung der potentiellen Spielteilnehmer
2. Spielzielbestimmung und Zieloperationalisierung
3. Inhaltsbestimmung teilnehmergemäßer spielerischer Betätigungen und Handlungsanforderungen
4. Spielfindung, Spielerfindung und Spielauswahl
5. Spielauswahl-Kontrolle: Abgleichung der Inhaltsbestimmung der ausgewählten Spielvorschläge (insbesondere auch im Hinblick auf deren spielspezifische Reiz- und Vergnügungsqualität) mit der konkreten Existenzbestimmung der Spielteilnehmer
6. Teilnehmerentsprechende Formulierung der Spielvorschläge.“

Und solch ein *technicum* wird bei Hans Hoppe, zu recht, eingebettet in ein weiteres – hier: spieltheoretisches – Denken: „Spiel ... (wird) als Nomen actionis verstanden und verwendet, d. h. als Substantiv, das (wie zum Beispiel das Substantiv Schlaf) ein Geschehen oder Handeln bezeichnet, nämlich das Spielen als den praktischen Vollzug von Spielhandlungen durch menschliche Subjekte.“ (S. 13). Spiel als „menschliche() Tätigkeitsform“ (S. 9); ein handlungswissenschaftlicher/-praktischer Ansatz; ein „auf den spielerischen Handlungsvollzug fokussierte(r) Spielbegriff()“ (S. 8)!

Subjekte, die handeln, tun das an bestimmten Orten, unter vorgefundenen Bedingungen. Und die gilt es ebenso zu würdigen im Spiel-(Erfindungs-)Prozess. So stimuliert der Ort der Handlung auch das Spielgeschehen. Das macht sich der Autor zu nutze, indem er uns an Spielorte mitnimmt: Erwa ins „Haus Waldfried“ (wenn es um Theaterarbeit mit älteren Personen geht, S. 121 ff.), in den schulischen Sprachunterricht (S. 91 ff.), in einen Kindergarten (S. 68 ff.), in die Situation von „Jacob“ in seinen ersten Lebensjahren (S. 56 ff.) oder wir werden mit auf eine „Spiel-Fête“ (S. 111 ff.) genommen. Diese Ortsverschiebungen sind nun nicht nur sinnvoll, um gerade dort spiel-

praktisch adäquat loszulegen; nein: der Verfasser zeigt uns an, wie durch den Ortswechsel auch Spiele sich wandeln können/müssen: „Variatio delectat“, Abwechslung oder Abwandlung erfreut“ (S. 143). Das vorliegende Buch ist zugleich ein Praxisleitfaden für künstlerische, plastische Abänderungen – mit Bertolt Brecht gesprochen: „Dabei ist nicht nur für die Abänderung, sondern auch für das Übernehmen Phantasie nötig.“ A propos *plastisch*: Das meint der Hans Hoppe nicht nur im Sinne von augenscheinlich oder leicht eingängig machen; nein sein Buch weist ein paar Bilder auf (Tangram und Breughel) und das zeigt m. E. an, dass bildhaftes Denken eine wichtige Voraussetzung zum Finden und Erfinden ist: es legt Mehrperspektivität nahe, es lässt Blicke übers Feld der Möglichkeiten schweifen, auch Ablenkungen sind möglich und nötig beim Finden und Erfinden. Fruchtbare Momente müssen wahrgenommen und gestaltet werden. So wird ein Spiele-Finden und -Erfinden *im Kontext* ermöglicht.

Das Buch von Hans Hoppe ist kleinschrittig gegliedert, so dass man es als anregendes und arbeitsfreundliches Nachschlagewerk nutzen kann – und man wird zum Glück immer wieder in Zusammenhänge einbezogen, die ein Tun begründen, so dass man anschließend mit dem Verfasser Hans Hoppe sagen kann: Nicht nur Spiele finden und anwenden kann jeder, auch „Spiele erfinden kann jeder“ (S. 53). Ein Buch zum theaterpädagogischen *empowerment* und zur *Mit-Arbeit!*

Joachim Lucchesi (Hrsg.) unter Mitarbeit von Ingolf Müller: Brandauer inszeniert Die Dreigroschenoper von Brecht & Weill. Frankfurt am Main 2006. 160 S.

Aus Anlass der Wirbel hervorgerufenen Inszenierung der „Dreigroschenoper“ vom Herbst 2006 durch Klaus Maria Brandauer mit Campino als Mackie Messer hat Joachim Lucchesi zusammen mit Ingolf Müller einen facettenreichen Band herausgegeben, der m. E. Altes und Neues zu Brecht, Weill, zur Dreigroschenoper, zu Produktions(!)-Verhältnissen heute geschickt montiert, so dass ich ihn etwa/auch für Unterrichtszwecke in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung empfehlen möchte. Was allein schon gibt es her, wenn man sich – gewissermaßen im Abspann (S. 158) – zu Gemüte führt, wessen Engagement es zu verdanken ist, dass diese Aufführung zustande kam: von Josef Ackermann bis zu Jan Zanetti (?); *special thanks*: Barbara Brecht-Schall und an Leute von den Toten Hosen; ermöglicht

wurde das Projekt durch die Deutsche Bank; „(w)eitere Partner: Suhrkamp Verlag, *Die Welt*, (die Obdachlosen-Zeitung) *strassenfeger*, Radio Eins, Deutsche Bahn AG, Berlin.de“. Herrlich als dies zu wissen für Theater-Musik-Unterricht, Medienkunde, (Bühnen-)Bildnerisches Gestalten, Ökonomie, Literaturbetrieb, Vernetzung & Synergie, Kultur-Betrieb – und dann noch mal beim Brecht nachschauen, was der so vor 70, 80 Jahren zur Medien-Politik, zu seinem Dreigroschenprozess, zum Rundfunk geschrieben hat. Als das bündelt sich zu einem Projekt über die Zeit, in der wir leben ... Bestes Material liefert das angezeigte Buch in Inhalt und als Collage von Wichtigem. Nebenbei: Ein Buch mit Daumenkino!

Harald Hahn, David Fuhr: Lob der Verzweiflung. Lieder und Texte zu Gedichten von Theodor Kramer. Mit Zeichnungen von Margarete Huber und mit einer Musik-CD. Stuttgart 2006.

Harald Hahn ist schon des häufigeren Autor dieser Zeitschrift gewesen. Er ist Fachmann für Boals Theater, für das Simulieren von Redaktionsarbeit in Zeitung und Radio – und er tritt als Schauspieler, Sänger und Sprecher auf. Jetzt ist zu diesem Spektrum seiner Qualifikation ein Buch erschienen, das an den immer und leider noch unbekanntem Dichter Theodor Kramer erinnert. Wenn ich sagen würde: ... an den österreichischen Dichter Theodor Kramer, dann trübe ich anderes, was zu diesem Autor gehört, nicht: Theodor Kramer hat in 40 Jahren etwa 12 000 Gedichte verfasst. Es gibt nur Lyrik von ihm. Er thematisiert die Menschen, die am Rande stehen – besser: die, die an den Rand gedrängt werden, denen man die eigene Stimme stahl. „In diesen Gedichten tauchen Menschen auf, über die sonst kaum Gedichte geschrieben werden: Metzger, Bäcker, Bauern, Glasbläser, Knechte, Mägde, Säufer, Blinde, Lahme, Bucklige, Huren ...“ (S. 8). Bis in die dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts war Theodor Kramer ein bekannter Dichter in Wien, ein poetischer Zeitbegleiter und Kritiker (man darf wohl an Tucholsky in Berlin erinnern): „Nicht fürs Süße, nur fürs Scharfe und fürs Bittere bin ich da; schlag, ihr Leute, nicht die Harfe, spiel die Ziehharmonika.“ Als Jude, als Sozialist lebt Kramer ab 1939 im englischen Exil. Nach Österreich kommt er 1957 zurück und stirbt kurz darauf in Wien 1958. Die Theodor-Kramer-Gesellschaft versucht, an ihn zu erinnern. UND: Harald Hahn (Sänger, Sprecher) und David Fuhr (Vertonung der

Autorenverzeichnis und -adressen

Gedichte, Gesang und Instrumentalist) erinnern nicht nur; nein sie verlebendigen die Poesie Kramers mit ihrem Programm „Lob der Verzweiflung“. Harald Hahn ist dem Denken beim Singen, Sprechen, Kommentieren verpflichtet (und nicht dem Schöngesang). David Fuhr gelingt es vorzüglich, musikalisch Zeitbögen zu schlagen: Mal meint man, 80 Jahre zurückzuhören und dann ist man im aktuellen akustischen Feld. Und wie es sich für die Tradition solcher Texte gehört, haben Hahn und Fuhr ihr Ohr an den Rändern der Zeit von heute (siehe das Lied „Arbeit, Arbeit, Arbeit“ von Fuhr/Hahn). Ein Stück sog. Kleinkunst entsteht wieder – und dank der CD (mit Stellungnahmen von Zeitgenossen wie Erich Fried) auch als Hörgeuß – zusätzlich zu den Gedichten und Kommentaren, die das Buch liefert. Schwarz-Weiß-Zeichnungen von Margarete Huber geben dem Buch eine weitere sinnliche Stimmung – alles zusammen ein sehr gelungenes multimediales Projekt – und *live*-Auftritte sind zu buchen unter < www.lob-der-verzweiflung.de > Man sollte es tun!

Anmerkung I: Erfreulich finde ich, dass immer mehr Bücher mit CDs bzw. CD-ROMs versehen auf den Markt kommen. Manchmal wird der auf den Buchseiten sich befindliche Text wiedergeben (z. B. beim „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ oder mehrsprachig der Buchinhalt von Bernadette Cronin, Sieglinde Roth, Michael Wrentschur (Hrsg.): „Training Manual for Theatre Work in Social Fields“. Frankfurt am Main 2005). Aber fürs Feld der Theaterarbeit noch passender ist, dass man Mitschnitte von Lesebühnen oder ein *feature* beigefügt findet (siehe oben zu Theodor Kramer), z. B. neuerlich, um den Autor Karl Emil Franzos wieder bekannt zu machen (1848–1904). Er gab 1879 die erste kritische Gesamtausgabe von Georg Büchners Werken heraus und ist leider zu wenig in Erinnerung – vielleicht noch ist sein Roman „Der Pojaz“ (auch ein Buch über Theaterbegeisterung, das den Schauspieler Alexander Granach „berauschte“, und noch 1937 wurde der Roman durch Georg Hirschfeld auf der Jugendbühne Berlin dramatisiert zur Aufführung gebracht) bekannt. Dem von Oskar Ansl herausgegebenen Lesebuch „ZweiGeist. Karl Emil Franzos“

(Potsdam 2005) liegt eine CD bei, die einen „literarische(n) Abend mit Klezmer-Musik zum 150. Geburtstag des galizischen Schriftstellers“, als *feature* des NDR produziert, enthält. Die Autoren Matthias Brand und Diethelm Blecking, die in Heft 48 der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* zum „Tod des Athleten. Begegnung zwischen Sport und Literatur“ schrieben, haben ein *feature* produziert (Deutschlandfunk, 3.5.2005), das nun einem zeithistorischen Buch, herausgegeben von Hubert Orłowski und Thomas F. Schneider, beigefügt wurde: „Erschießen will ich nicht!“ Als Offizier und Christ im Totalen Krieg. Das Kriegstagebuch des Dr. August Töpferwien. 3. September 1939–6. Mai 1945“. Düsseldorf 2006. 392 S. (Gaasterland Verlag). Auch hier: Das traditionelle Buch aktiviert sich – ein kleiner Medienverbund.

Anmerkung II: Alle eben vorgestellten AutorInnen haben bereits Teile ihrer Fachlichkeit in Beiträgen dieser Zeitschrift den Leserinnen und Lesern zur Verfügung gestellt.

Gerd Koch

Autorenverzeichnis und -adressen

Domkowsky, Romi
Romi.D@t-online.de

Fornoff, Roger
fornoff@gmx.de

Gecks, Lutz
guehne-gecks@t-online.de

Gedschold, Christian
christian@gedschold.de

Jordan, Rainer
jordan@rackow.de

Jürgens, Martin
Martin_Juergens@t-online.de

Koch, Gerd
koch@asfh-berlin.de

Lang, Thomas
thomas.lang@bundesakademie.de

Leser, Irene
der Redaktion nicht bekannt

Linck, Dieter
tina.dieter@gmx.de

Matzke, Annemarie
amatzke@zedat.fu-berlin.de

Marx, Rita
marx@fh-potsdam.de

Meyer, Tania
TaniaMeyer@t-online.de

Oelke, Uta
OELKEU@aol.com

Plate, Uta
uplate@schaubuehne.de

Poppe, Andreas
a.poppe@fh-osnabrueck.de

Ruping, Bernd
b.ruping@fh-osanbrueck.de

Scheller, Ingo
ingo.scheller@web.de

Schnell, Axel
a.schnell@schnell-communications.de

Schnell, Ralf
schnell@mefo.uni-siegen.de

van de Water, Manon
mvandewa@wisc.edu

Vaßen, Florian
vassen@fbis.uni-hannover.de

von Droste, Gabi
gabidandrost@xenien.net

Wiese, Hans-Joachim
h.wiese@fh-osanbrueck.de

Augenblick mal!

9. Deutsches Kinder- und Jugendtheater-Treffen
vom 2.-7. Mai 2007 in Berlin

Augen auf für Höhepunkte des Kinder- und Jugendtheaters aus ganz Deutschland! Ergänzt wird das Festivalprogramm um internationale Inszenierungen, Veranstaltungen für Fachbesucher und ein Rahmenprogramm für Kinder und Jugendliche. **Theater sehen. Theater spielen.**

6x Kindertheater:

Consol Theater, Gelsenkirchen **BLUTROTE SCHUHE** /// Schauburg – Theater der Jugend am Elisabethplatz, München **DAS TROLLKIND** /// JES – Junges Ensemble Stuttgart **KING A – EINE ODE AN JEDES RITTERHERZ** /// Theater Junge Generation – Puppentheater Dresden **SPARTACUS** /// Kulturinsel Halle – Puppentheater **URSEL** /// Hans Otto Theater Potsdam **WIR ALLE FÜR IMMER ZUSAMMEN**

6x Jugendtheater:

Deutsches Nationaltheater Weimar/THEATER AN DER PARKAUE, Kinder- und Jugendtheater des Landes Berlin **AMOKLAUF MEIN KINDERSPIEL** /// Theater Osnabrück / OSKAR – Junges Theater Stadt und Land Osnabrück **DAS TAGEBUCH DER ANNE FRANK** /// schauspielhannover **FÜR ALLE DAS BESTE** /// Junges Schauspielhaus Hamburg **SAGT LILA** /// theater magdeburg **TITUS** /// Schauburg – Theater der Jugend am Elisabethplatz, München **VON MÄUSEN UND MENSCHEN**

Internationales Programm:

Compagnie Faso Danse Théâtre (Burkina Faso/Frankreich) **A BENGUER** Tanztheater /// Association 16 rue de Plaisance (Frankreich) **LE JARDIN DU POSSIBLE** Installation /// David LaChapelle (USA) **RIZE – UNS HÄLT NICHTS AUF** Film

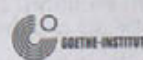
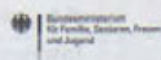
Augenblick mal! ist eine Veranstaltung des Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland in Kooperation mit dem THEATER AN DER PARKAUE.



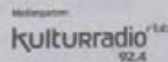
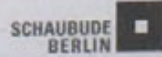
KARTEN? 030.55 77 52 51, -52, -53 oder mail: augenblickmal@parkaue.de

INFOS? 030.5 50 90 08 oder mail: augenblickmal@kjtz.de und über www.augenblickmal.de

Gefördert von:



In Kooperation mit:



Verbändeporträts

Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V.

Abkürzung des Namens: GfTP

Gegründet: 2.2.1980

Adresse: Gerd Koch, Sieglindestr. 5, 12 159 Berlin.

Tel./Fax: 030 – 851 61 53, koch@asfh-berlin.de

Zwecke/Arbeitschwerpunkte: Aus § 2 der Satzung: Koordination der laufenden theaterpädagogischen Versuche unter besonderer Berücksichtigung des Lehrstückansatzes – Informationsaustausch über diese Versuche – Durchführung theaterpädagogischer Seminare, die für jeden zugänglich sind – Erarbeitung von Anregungen für die Ausbildung von Theaterpädagogen und Fortbildung von Theaterpädagogen in eigenen Lehrgängen. Ferner: Vernetzungsarbeit in/mit Theorie und Praxis, Öffentlichkeitsarbeit zugunsten der Theaterpädagogik, Weiterentwicklung des Konzepts einer Theaterpädagogik als soziale, kulturelle, ästhetische Praxis mit Kolleginnen und Kollegen aus dem In- und Ausland.

Vorstand: Gerd Koch (1. Vorsitzender), Christian Hoffmann, Marianne Streisand, Romana Maria Trautmann.

Ansprechpartner: Gerd Koch, s. o.

Kontaktperson für ZfTP: Gerd Koch, s. o.

Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V.

Abkürzung des Namens: GfTN

Gegründet: 1984

Adressen:

Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover
Prof. Dr. Florian Vaßen Leibniz Universität Hannover, Deutsches Seminar, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover
Tel.: 0511-762-4210 +4509
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Zwecke/Arbeitschwerpunkte: Ausbildung und Weiterbildung in Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel, Curriculum-Entwicklung, Theater und Schule, Theaterpraxis / Workshops, Theatertheorie (Theatralität, Brechts Lehrstück, neue Theaterformen /kreative Räume)

Vorstand: Florian Vaßen, Tina Wellmann, Christian Krüger

Personen/AnsprechpartnerInnen (mit Adressen):

Florian Vaßen (s.o.)
Tina Wellmann, Wilhelm-Blum-Str. 25 30451 Hannover
Tel.: 01520-8565598
tina.wellmann@t-online.de

Kontaktperson für ZfTP (mit Adressen):

Florian Vaßen (s.o.)

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)

- Fachverband für Theaterpädagogik -

Aufgabenschwerpunkte des Bundesverbandes sind:

- Förderung und Vertretung der Theaterpädagogik als Fachdisziplin der kulturellen und beruflichen Bildung in Deutschland – durch Fachtagungen (Frühjahrs- und Bundestagungen), das jährliche Bundestreffen Jugendclubs an Theatern, durch Fachausschüsse, das Fortbildungsprogramm „MULTIPLIK“, Dokumentationen und den Austausch und die Kooperation mit anderen Verbänden
- Qualifizierung des Berufsbildes des Theaterpädagogen / der Theaterpädagogin u. a. durch:
 - die Rahmenrichtlinien zur Zertifizierung von theaterpädagogischen Ausbildungsgängen
 - die Vergabe des BuT-Zertifikats an anerkannte Bildungsinstitute
 - die Verpflichtung zur kontinuierlichen Selbstevaluation der anerkannten Ausbildungsrichtungen
 - den Markenschutz „Theaterpädagoge BuT / Theaterpädagogin BuT“
 - Hilfestellungen beim Berufseinstieg (Ausschuss TiBa!)
 - Gremienarbeit, z. B. in der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), dem Deutschen Kulturrat, der BAG Spiel und Theater und in der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“

Geschäftsführender Vorstand:

Annette Michels, Münster, 1. Vorsitzende
Cordelia Vaerst, Spelle, Schriftführerin
Klaus-Dieter Theis, Ennigerloh, Schatzmeister

Beisitzende:

Xenia Bühler, Köln;
Jessica Höhn, Köln;
Bettina Huhn, Bielefeld;
Detlev Leuschner, Korschenbroich;
Verena Meyer, Duisburg;
Ute Plaumann, Neuss;
Mirtan Teichmüller, Großaitingen

Kontakt Geschäftsstelle:

Genter Str. 23, 50672 Köln
Tel. 0221 – 9521093, Fax 0221 – 9521095
E-Mail: mail@butinfo.de
Internet: www.butinfo.de

Ansprechpartner:

Raimund Finke, Geschäftsführer

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater

Abkürzung des Namens: BAG Spiel & Theater

Gegründet: 1953 in Frankfurt am Main

Adresse: Simrockstr. 8, 30171 Hannover

Zwecke/Arbeitschwerpunkte:

Dachverband für das Amateurtheater, das Spiel und Theater der Kinder und Jugendlichen in der Schule und im außerschulischen Bereich, für Theaterpädagogik in Theatern und kulturellen Zentren sowie in der Lehre an Universitäten und Hochschulen.

Aufgaben- und Wirkungsbereiche:

- Fachkonferenzen für Multiplikator/innen
- Qualifizierte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote
- zielgruppenorientierte Programme/Projekte auf nationaler und internationaler Ebene (z.B. Theater für/mit Kinder/n und Jugendliche/n mit Migrationshintergrund)
- Interkulturelle, entwicklungsbezogene Begegnungsprogramme im In- und Ausland (z.B. Länderprogramme mit der Türkei, Marokko, Ghana, Russland)
- Festivals
- Fachberatung in Fragen der Projektentwicklung und -förderung, Vermittlung von Projekten und Referent/innen
- Kultur- und bildungspolitische Gremienarbeit
- Fachpublikationen

Die BAG Spiel & Theater ist Mitglied in der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ), im Rat Darstellende Kunst und Tanz/Deutscher Kulturrat, im Fonds Darstellende Künste, der Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, Kuratoriumsmitglied beim Theatertreffen der Jugend (Berlin), der Kulturpolitischen Gesellschaft, Mitglied der Arbeitsgemeinschaft der deutschsprachigen Amateurtheater (AddA), der AITA/IATA (International Amateur Theatre Association), des CEC (Central European Committee) und EDERED (European Drama Encounter).

Vorstand:

Klaus Hoffmann, Vorsitzender
Gunter Mieruch, Stellv. Vorsitzender
Claudia Michelfeit, Schatzmeisterin
Gerd Koch, Beisitzer
Peter Galka, Beisitzer
Karl Meyer, Beisitzer

Personen/AnsprechpartnerInnen (Adresse s. o.):

Klaus Hoffmann

Kontaktperson für ZfTP (Adresse s. o.):

Ute Handweg

Bundesverband Darstellendes Spiel

Abkürzung des Namens: BV DS

Gegründet: 1965 als BAG Darstellendes Spiel

Adresse: Geschäftsstelle: Schultheater-Studio Frankfurt, Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt am Main

Der BVDS ist die Dachorganisation der Schultheaterverbände aller Bundesländer.

Zwecke/Arbeitschwerpunkte:

Der BV DS ist ein Fachverband für Ästhetische Bildung in der Schule und das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel, für Theater in der Schule und Szenisches Lernen, für Theaterprojekte in allen Schulstufen als Sprech-, Bewegungs-, Tanz- und Musiktheater, Performance.

Der BV DS setzt sich dafür ein, dass alle Schüler/innen in allen Schulstufen und -formen die Möglichkeit erhalten, an schulischen Theaterangeboten teilzunehmen. Er fordert:

- die Einführung des Schulfaches Darstellendes Spiel als Fach der Ästhetischen Bildung neben Kunst und Musik
- die Qualitätssicherung der Unterrichtsangebote über eine grundlegende universitäre Lehrerbildung und eine institutionalisierte Fort- und Weiterbildung sowie
- die Entwicklung von Lehrplänen und Handreichungen.

Seit 1985 veranstalten der BVDS und die Körber-Stiftung jährlich das bundesweite Festival „Schultheater der Länder“ mit 16 ausgewählten Aufführungen, Inszenierungsgesprächen, Workshops und Fachtagung. Weitere bundesweite Veranstaltungen des BVDS sind die jährliche „Zentrale Arbeitstagung“ sowie ein fachpolitischer Kongress.

Der BVDS ist Mitglied des Deutschen Kulturrats, der BKJ, der BAG Spiel und Theater, der Ständigen Konferenz „Kinder spielen Theater“ sowie der IDEA (International Drama/Theatre in Education Association).

Website: www.bvds.org

Veröffentlichungen:

- „Fokus Schultheater“, erscheint jährlich zum thematischen Schwerpunkt des „Schultheater der Länder“ in der edition Körber-Stiftung.
- „Theater in der Schule“, Hamburg 2000, Hg. BVDS und edition Körber-Stiftung.

Vorstand:

Joachim Reiss, Frankfurt/M (Vorsitzender); Kerstin Hübner, Berlin (stellv. Vorsitzende); Dieter Linck, Nürnberg (2. stellv. Vorsitzender); Silke Gerhardt, Schwerin; Volker Jurké, Berlin; Dr. Karl Meyer, Berlin; Achim Ropers, Pirmasens.

Personen/AnsprechpartnerInnen (mit Adressen):

Joachim Reiss, c/o Geschäftsstelle
Kerstin Hübner, Chausseestraße 17, 10115 Berlin
Dieter Linck, Fritz von Röth-Str. 13, 90409 Nürnberg

Kontaktperson für ZfTP (mit Adressen):

Dieter Linck; Fritz von Röth-Str. 13, 90409 Nürnberg;
e-mail: tina.dieter@gmx.de

Figurentheater-Kolleg

Hohe Eiche 27 44892 Bochum Tel. 0234 - 28 40 80
www.figurentheater-kolleg.de
info@figurentheater-kolleg.de

30 Jahre Figurentheater-Kolleg

MEHRZÜGIGE FORTBILDUNGEN

Der Clown

Märchenerzählen

Orientierungskurs Figurentheater

EINZELSEMINARE

Schauspiel

Theaterpädagogik

Stimme

Tanz

Comedy

Malen / Zeichnen

Bildhauerei

Figurenbau & -spiel

Figurentheater in Pädagogik & Therapie



Richtigstellung in Heft 50 zu Heft 49

Das Bochumer Projekt „TheaterTotal“ zeigt dieses Jahr „Viel Lärm in Chiozza“ von Carlo Goldoni. Nach der Premiere am 13. April in Bochum geht die 30-köpfige Truppe von Schulabgängern, die sich neun Monate mit professioneller Anleitung erprobt haben, auf bundesweite Tournee. Weitere Informationen unter www.theatertotal.de, Telefon 0234-973 16 73. In Heft 49, Seite 78 war versehentlich die dort rezensierte „Peer Gynt“-Inszenierung für 2007 angekündigt worden.

Coupon

für ein Überraschungspräsent
aus dem Schibri-Verlag

Und so gehts:

Trennen Sie den Coupon von der Seite ab und legen
Sie ihn bei Ihrer nächsten Buchbestellung an den

Schibri-Verlag

Dorfstraße 60, 17337 Uckerland OT Milow

Tel.: 039753/22757 • Fax: 039753/22583

einfach bei.

EHP – Verlag Andreas Kohlhage
www.ehp.biz
Tel. 02202-981236
PF 200222
51432 Bergisch Gladbach

EHP

Zeitschrift für
Gestaltpädagogik



Professionalisierung

Zeitschrift für Gestaltpädagogik

Hg. Gestaltpädagogische
Vereinigung (GPV) e.V.

Abo: EUR 16,- / CHF 28,10
Einzel.: EUR 9,- / CHF 16,10

2 Hefte jährlich; jeweils 64 S. · ISSN 1615-6404

James I. Kepner

KÖRPER- PROZESSE

Ein gestalt-
therapeutischer Ansatz

304 S. · ISBN 978-3-926176-07-3 · EUR 25,- / CHF 43,-



Jakob L. Moreno
PSYCHODRAMA
UND SOZIOLOGIE



Jakob L. Moreno

PSYCHODRAMA UND SOZIOLOGIE

Essentielle Schriften
Hg. Jonathan Fox

322 S. · ISBN 978-3-926176-23-3 · EUR 25,- / CHF 43,-

Rüdiger Gilsdorf

VON DER ERLEBNIS- PÄDAGOGIK ZUR ERLEBNISTHERAPIE

Perspektiven erfahrungs-
orientierten Lernens auf der
Grundlage systemischer und
prozessdirektiver Ansätze

580 S. · ISBN 978-3-89797-024-3 · EUR 34,- / CHF 60,-



KORRESPONDENZEN:

...Lehrstück...Theater...Pädagogik...

HEFT 1 1985/86

Inhalt

| | Seite |
|---|-------|
| Editorial | 1 |
| <i>Ingo Scheller</i> : Über die szenische Interpretation von Dramentexten | 1 |
| <i>Lutz Carsten Gecks</i> : Theaterpädagogik für Pädagogen | 2 |
| <i>Beate Uptmoor</i> : Die Entstehung des Tanztheaterstückes „Hexen“. Aus der Arbeit im Freizeitzentrum mit Mädchen | 4 |
| <i>Roland Klahr, Gisela Schlottmann</i> : Ein Theaterspektakel mit Jugendlichen aus Jugendwohngemeinschaften | 6 |
| <i>Gerd Koch, Rita Marx</i> : Theaterbesuch mit Kindern. Erlebnisse mit Brechts „Kaukasischem Kreidekreis“ | 7 |
| <i>Florian Vaßen</i> : „Asiatische Moral“ und „jüdisches Anpassungsvermögen“ | 10 |
| <i>Münsteraner Arbeitsgruppe</i> : „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ – Versuch einer Rekonstruktion | 10 |
| <i>Ralf Schnell, Florian Vaßen</i> : Gegen die Harmonisierung von Wider- sprüchen. Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe | 12 |
| <i>Axel Schnell</i> : Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern | 13 |
| <i>Wolfgang Schlüns</i> : Aufführung des „Jasagers“ und des „Neinsagers“ in der Pauluskirche Altona am 30.6.1985 | 14 |
| <i>Rainer Jordan</i> : Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz – ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken | 15 |
| Lehrstück-Bibliographie 1984/85 | 16 |

Editorial

„Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm: 'Du sitzt unbehquem, du redest unbehquem, du denkst unbehquem.'“ — **Beziehungen** von Körper, Sprache und Denken, wie Brecht sie hier in einer der „Geschichten vom Herrn Keuner“ entwirft, bildeten **eine** Anregung für den Titel dieser neuen periodischen Publikation:

„KORRESPONDENZEN . . . Lehrstück . . . Theater . . . Pädagogik“ — **Verbindungen**, die Brecht in seiner Lehrstücktheorie im „Haltungs“-Begriff konzentriert. Die Überschrift dieser Keuner-Geschichte, „Weise am Weisen ist die Haltung“, bezieht sich dabei auf die **Entsprechung** von innerer und äußerer Haltung.

KORRESPONDENZEN verweisen aber auch — die Lehrstücke-Theorie überschreitend — auf **Verflechtungen** von Lehrstück, szenischem Spiel und Rollenspiel. In verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen (Jugendarbeit, Schule, Universität, Lehrerseminar) wird seit Ende der 70er Jahre eine sich neu bestimmende Theaterpädagogik erprobt und praktiziert, die z. B. den Brechtschen Haltungs-Begriff in das Rollenspiel einfügt (vgl. *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, hrsg. von Gerd Koch u. a., Köln 1984).

KORRESPONDENZEN aber auch verstärkt zwischen diesen „Spielversuchen“ und dem traditionellen Theater; verstärkt in dem Maße, wie einerseits Theaterpädagogik in die etablierten Theater-Institutionen einbezogen wird und besonders das Kinder- und Jugendtheater nach neuen Spielformen sucht, wie andererseits theatrale und ästhetische Aspekte — vom Clownsspiel bis zur literarischen Textvorlage — in der theaterpädagogischen Arbeit an Gewicht gewinnen.

KORRESPONDENZEN entsprechen jedoch — in einer zweiten Bedeutungsebene — auch unseren Bedürfnissen und Intentionen: schriftliche Kommunikation unter den im ganzen Bundesgebiet lebenden und arbeitenden Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik, also eine Publikation als Möglichkeit zur Selbstverständigung, aber auch, und **vor allem**, Diskussionsforum für eine interessierte Öffentlichkeit — Wirkung nach außen. Wir sind an jeder Art von Kontakt oder Mitarbeit interessiert, und wenn Ihr Materialien oder Arbeiten zur Theaterpädagogik bzw. Beiträge für die KORRESPONDENZEN habt, schickt sie bitte an: Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. / Lehrstück-Archiv Hannover (LAH), c/o Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1.

KORRESPONDENZEN, das heißt schließlich für dieses Heft Erweiterung und Fortsetzung der Buchveröffentlichung „Assoziales Theater“; Erweiterung, weil die unterschiedlichsten theaterpädagogischen Ansätze in der freien Jugendarbeit (Tanztheater und „Theaterspektakel“), in pädagogischen Institutionen (Schule und Lehrerseminar) und im Theater vorgestellt werden; Fortsetzung, weil die kontroverse Diskussion um Brechts Lehrstück produktiv fortgeführt wird.

Zwei Themenschwerpunkte demnach in diesem Heft, deren gemeinsame Folie die Auseinandersetzung um neue Spiel- und Theaterformen und deren gesellschaftliche Relevanz ist. Dem gerade auch im Theaterbereich in Mode gekommenen „Betroffenheits-Gerede“ stellen wir nicht das „alte“ Objektivitätsdenken entgegen, sondern den Versuch, mit gesellschaftlich vermittelter Subjektivität zu arbeiten und zu experimentieren — frei nach Walter Benjamin: Es kommt nicht darauf an, was für Meinungen einer hat, sondern was für Haltungen.

Florian Vaßen

Ingo Scheller

Über die szenische Interpretation von Dramentexten

Dramen werden für das Theater geschrieben, nicht für Leser, Literaturwissenschaftler, Didaktiker und Pädagogen. Die wahren Interpreten sind Schauspieler, Regisseure und Bühnenbildner. Will der Leser und Interpret den Dramentext angemessen verstehen, muß er ihn in seiner Vorstellung inszenieren, muß er zu den sprachlichen Äußerungen und Handlungen Figuren entwerfen, die in bestimmter Weise aussehen, auftreten und handeln und dabei von Gedanken, Gefühlen und Intentionen geleitet werden.

Bei der szenischen Interpretation geht es nun darum, die szenische Phantasie, das Einfühlungsvermögen und das Handlungsrepertoire der Teilnehmer anzuregen und ihre „Inszenierungen“ zum Ausgangspunkt und Gegenstand der spielerischen Deutung des Dramas zu machen. Der Text ist dann Teil von Szenen und Handlungen, die von den Teilnehmern produziert werden, ist Spiel-Material, das durch die Vorstellungen und die körperlichen und sprachlichen Haltungen und Handlungen der Spieler auf gegenwärtig und historisch mögliche Bedeutungen hin untersucht wird. Das Verfahren der szenischen Interpretation, das aus der Arbeit mit Brechts Lehrstücken entwickelt wurde (vgl. SCHELLER 1982, KOCH u. a. 1984) und mit Einfühlungs- und Verfremdungstechniken von Stanislawski und Brecht arbeitet, ist nicht als Variante des Darstellenden Spiels oder Theaterinszenierung zu verstehen, sondern als Untersuchungs- und Lernmethode, mit der sich Gruppen gemeinsam einen erfahrungsbezogenen Zugang zu dem im Drama entworfenen sozialen Wirklichkeit erarbeiten können. Dabei können die Teilnehmer

● ihre individuellen Vorstellungen von Szenen und Figuren mit unterschiedlichen Mitteln (Standbilder, Pantomime, szenisches Lesen, Rollengespräche, Szenisches Spiel u. a.) darstellen und in Voraussetzungen und Wirkungen untersuchen;

● sich mit den eigenen Vorstellungen, Gefühlen und Einstellungen (Innere Haltung) und sprachlichen und körperlichen Möglichkeiten (äußere Haltung) eine Beziehung zu den Rollfiguren in unterschiedlichen Situationen erarbeiten und darüber unterschiedliche Haltungen für diese ent-

decken, erproben und in ihrer sozialen Wirkung untersuchen;

● die vom gegenwärtigen Standpunkt aus unterschiedlichen Perspektiven erarbeiteten Haltungen und Beziehungen der Figuren in Bezug auf den sozialhistorischen Kontext und die Intentionen des Autors mit Mitteln des szenischen Spiels überprüfen und präzisieren.

Bei den Spielversuchen, die ich in den letzten Jahren mit Studenten, Lehrern und Schülern durchgeführt habe, habe ich vor allem mit Dramentexten gearbeitet, in denen Probleme, Haltungen und Beziehungen entworfen werden, die den Teilnehmern — auch wenn sie im historischen Gewande auftreten — aufgrund ihrer mittelschichtspezifischen Sozialisation nicht ganz fremd waren. Im Spiel von Szenen und Figuren konnten sie dabei die eigenen Vorstellungen, Gefühle und Verhaltensweisen als Teil eines bürgerlichen Lebenszusammenhangs erfahren, neu interpretieren und kritisieren.

Eine szenische Interpretation findet immer in einer Gruppe statt und ist dabei auf die aktive Teilnahme aller Mitglieder angewiesen. Da die Vorstellungen und Haltungen der einzelnen Spieler den Szenen und Figuren Leben geben, ist das Spektrum möglicher Deutungen groß, zumindest so groß wie die Zahl der an der Interpretation beteiligten Personen. Gemeinsame Deutungen können nur im szenischen Material entdeckt werden, das in der Gruppe erprobt wurde. Sie werden deshalb von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein.

Spielversuche mit folgenden Stücken werden zur Zeit ausgewertet und dokumentiert: Georg Büchner „Woyzeck“, Frank Wedekind „Frühlings Erwachen“, Max Frisch „Andorra“, Heinrich von Kleist „Penthesilea“, Goethe „Faust I“, Peter Weiss „Wie Herrn Mockinpott das Leiden ausgetrieben wird“, Henrik Ibsen „Nora“ u. a.

Darüber hinaus ist ein Band in Arbeit, der das Verfahren der szenischen Interpretation theoretisch begründet und an praktischen Beispielen demonstriert.

Theaterpädagogik für Pädagogen

Die Problemstellung:

In den folgenden Überlegungen werden 2 Dinge zusammengebracht, die auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun haben: Lehrer und Theaterpädagogik. Dabei geht es nicht darum, Theaterpädagogik auf ihre Verwendbarkeit für schulische Lernprozesse zu überprüfen, sondern darum, selbst-reflexive Lernprozesse der „Lehrerwerdung“ zu initiieren und zu analysieren. Der Mensch wird zum Lehrer in den 1 1/2 Jahren des Referendariats. Die Erfahrungen dieser Phase müssen nun vorab genauer umrissen werden, um die Problemstellung, um die es im folgenden geht, konturieren zu können.

Jeder, der das Referendariat erlebt hat, möchte es am liebsten verdrängen. Fragt man junge Lehrer, so hört man allenthalben Antworten, die diese Ausbildungszeit als schreckliches Szenarium offenbar werden lassen, das immer noch wirksam ist.

Da werden Prüfungssituationen erinnert, die so angstbesetzt waren, daß ein reflektierter Lernprozeß überhaupt keinen Platz findet. Da wachsen einfache Unterrichtsbesuche des Fachleiters zu subjektiv mit Ängsten und Ansprüchen so überfrachteten Ereignissen, daß es nicht mehr möglich ist, sich selbst unter dem antizipierten Bombardement von Kritik wiederzufinden. Da verunmöglicht das Gefühl ständiger Kontrolle sämtlicher Verhaltensweisen ein souveränes Auftreten vor der Klasse. Und letztlich spielt es keine Rolle, ob der Kontrolleur auch physisch anwesend ist — er ist im Kopf. „Meine Identität geht bei drauf“ hört man resignativ von Referendaren. Hier steckt schon ein wesentliches Moment: Durchgehendes Charakteristikum der Ausbildung scheint es heute zu sein, die Persönlichkeiten anzugreifen, zu zerstören. Nicht zufällig dürfte es sein, daß, hat man das Referendariat beendet, der prägendste Eindruck bleibt, man ist kleingemacht worden.

Hat man sich einen Erfolg verschafft, so bleibt nicht die Zeit, sich dessen zu besinnen, es steht der nächste Anspruch vor der Tür: sei es in Gestalt des Fachleiters, des Seminarleiters, des Unterrichts in eigener Verantwortung, der Examensarbeit. Qualitative Zeitrhythmen, die es durch Zäsuren überhaupt erst ermöglichen würden, den eigenen Lernprozeß, den Prozeß der Weiterentwicklung vom Hochschulabsolventen zum Pädagogen zu reflektieren, die es einfach ermöglichen würde, auf sich stolz zu sein, Selbstwertgefühl zu haben, gibt es nicht im Referendariat. Von daher bleibt die gesamte Zeit in der subjektiven Verarbeitung eine, die eher nebulös, diffus wahrgenommen wird als ein graues Hintereinander von narzißtischen Kränkungen, die nicht in einen Zusammenhang gebracht werden, höchstens als situative Blitzlichter erinnert werden.

Auf der Strecke bleibt **objektiv** ein Lehrertypus, der Souveränität und Zuwendung ausstrahlt, der als Subjekt ein Objekt der Abarbeitung für die Schüler ist — ein Essential humaner Pädagogik. Anstelle dessen tritt das Sozialisationsergebnis in Form des Lehrers auf den Plan, der eine unterrichtstechnologisch einwandfreie Stunde halten kann, der die nötigen instrumentellen Fertigkeiten, Unterrichtstechniken beherrscht und Flexibilität vor allem in das Repertoire seiner Rolle aufgenommen hat, der als Staatsaufsichtsbeamter funktioniert.

Auf der Strecke bleiben **subjektiv** in der eigenen Biografie verwurzelte Ansprüche an einen guten Lehrer, der man selbst werden wollte; auf der Strecke bleiben Vorstellungen von einem harmonischen Miteinander, einem wechselseitigen Lehr-Lernprozeß. Der schon fast sprichwörtliche zynische Lehrer ist der eigenen Identität gar nicht mehr so fern.

Trotz des immensen Leidens am Referendariat, steht am Ende dieses Sozialisationsprozesses die **kognitive Zustimmung** zu der Funktion als verhaltenstechnologisch arbeitender Lehrer. Seminarleiter wissen das schon vorher:

„Ich habe eine gewisse Vorstellung darüber, was auf die neue Referendargruppe während ihrer Ausbildung zukommt. Sie werden — kaum merkbar — zu staatlichen Beamten werden. Sie werden lernen, in den Institutionen Seminar und Schule zu funktionieren. Sie werden trotz der auf sie zukommenden Arbeitslosigkeit eine Perspektive für den Lehrerberuf entwickeln. Sie werden die Perspektive in den extremen Streßphasen des Referendariats verwerfen und dann mühsam zusammenflicken, um im Sinne der Ansprüche an sich selbst zu überleben.“ (Betr. Studienseminare, GEW LV Nds., Dez. 1984).

Um diese Widersprüchlichkeit deuten zu können, muß zweierlei unterschieden werden.

Zum einen die Deutungsmuster auf seiten der Öffentlichkeit in Gestalt der Behörden, Seminarleitungen etc. für die Phase des Referendariats, die sich aus den gesellschaftlichen Erfordernissen ableiten läßt (vgl. Holling/Bammé), die sich in den Handlungen und Wahrnehmungen der Betreiber der Institution Lehrerausbildung wie im obigen Zitat ausgedrückt niederschlägt. Dabei ist die — öffentlich gestützte — Selbstwahrnehmung der Ausbilder so sicher mit ihrem Selbstbild als **Berater** von Referendaren verknüpft, daß sie in ungläubiges Staunen ausbrechen, wenn ihnen von Referendaren entgegnet wird, sie seien es doch, die die Identität angreifen. Trotzdem kommen die offiziellen Deutungen mit der kognitiven Zustimmung der Referendare zu dem Sozialisationsziel Lehrer zur Deckung. Diese Deckungsgleichheit ist aber nur oberflächlich als **Produkt** zu sehen. Der **Prozeß** der Lehrersozialisation weist Virulenzen

„Der Trick, das Leben in den Institutionen auszuhalten, ist: ich akzeptiere die Teilung in einen offiziellen und eine inoffiziellen Menschen. Dann kann ich jeder Herausforderung, jeder drohenden Erfahrung antworten: Wenden Sie sich bitte an meine bessere Hälfte.“ (Moritz Krüger)

auf, die sich quer zu dieser Deutung stellen.

„Die These, daß schulische Handlungs- und Interaktionsabläufe ihren Platz und ihre Bedeutung stets in **Szenen** der sozialen Lebenswelt Schule haben, ist folgenreich für eine Theorie der schulischen Sozialisation“, schreibt Wellendorf (S. 202). Nicht nur das. Ebenso bedeutsam ist die szenische Organisation der Handlungs- und Interaktionsabläufe in der Lehrersozialisation. Nicht nur, daß die Organisation von Erinnerung auf dem situativen Sinnzusammenhang, der Szene, gründet, sondern vielmehr die Reflexion der eigenen Lernprozesse impliziert das Sich-Bewußtmachen szenischer Elemente. „Szenen und die in ihnen ablaufenden Sozialisationsprozesse (haben) zwei Gesichter: in dem einen drücken sich die **offiziellen** Intentionen der Beteiligten aus; in dem anderen die latenter Bedürfnisse, Impulse, Affekte, Phantasien einzelner und von Gruppen. Beides wird in dem einen konkreten Ablauf der Szene dargestellt.“ (Wellendorf, S. 204). Die Unterscheidung in manifeste, der öffentlichen Kommunikation zugänglichen szenischen Elemente und **latente**, aus dem Kommunikationsprozeß ausgeschlossene szenische Elemente ist hier von weitreichender Bedeutung. **Zum anderen** gilt es also, diese latenten szenischen Elemente zu erinnern, die immer nur punktuell bewußt werden und die vor dem Anforderungsdruck an die Referendare zu einer diffusen Masse von Angst, Enttäuschungen und Leiden werden. Auf dieser Ebene lassen sich Lernprozesse der Referendare über das, was mit ihnen geschieht, organisieren.

Das pädagogische Rollenspiel

Warum Spiel?

Erlebnisse in Form von Szenen setzen sich im Einzelnen nicht nur kognitiv fest, sondern finden ihren Niederschlag im Emotionalen und im Körper. Hier werden sie in dem, was zur Lippe „Körpergedächtnis“ nennt, mit früheren Erlebnissen verglichen; die Wahrnehmungen können verarbeitet werden, wenn sie als Szene bewußt gemacht werden. D. h., eine latente Szene während des Referendariats ist sowohl aktuell eine ganzheitliche, eine von Gefühlen, Körperlichem, Phantasien und Kognition, sie wird ganzheitlich produziert, als auch qua Körpergedächtnis individuell ganzheitlich „verarbeitet“ durch die körperlich-kognitive Verbindung mit früheren Erlebnissen ähnlicher Prägung. Die individuelle Erlebnis- und Verarbeitungsweise problematischer Szenen (um die handelt es sich in diesem Zusammenhang) ist also auch Produkt vergangener Interaktionen und Erlebnisse und kann z. B. vom einzelnen Referendar also auch am ehesten in diesem ganzheitlichen Zusammenhang in seiner individuellen Bedeutung sichtbar werden.

Dieses hat Folgen für das theaterpädagogische Vorgehen: Vorrangig geht es um die Erlebnisituation eines Einzelnen, die als Szene zu rekonstruieren ist. Hier bieten sich Formen des pädagogischen Rollenspiels an, die in Anlehnung an Psychodrama und Soziodrama entwickelt worden sind, die sich auf folgende Prinzipien gründen:

„Ein Hauptspieler (HS) setzt zunächst mit Hilfe von Mitspielern eine Erlebnis- oder Phantasiesituation in Szene. Der Spielleiter, der nicht identisch mit dem Hauptspieler ist, hat die Funktion, die Phantasie und Erinnerung des Hauptspielers zu leiten, Spielmethoden anzubieten und das Feedback der Beobachtergruppe zu organisieren. In der Feedbackphase, d. h. Reflexionsphase werden die Wahrnehmungen, Gefühle und Interpretationen aller Spieler und Beobachter zusammengetragen und besprochen.“ (Scheller, 1980, S. 225). Die Vorteile des Rollenspiels gegenüber anderen Formen der Verarbeitung sind auch auf einer anderen Ebene offenkundig: Es geht ja um die Organisation und Dokumentation eines Lernprozesses für Referendare, der über die individuelle Erfahrungsebene hinaus kollektiv verarbeitet werden soll und somit objektivierbarer werden soll. Die obigen Anmerkungen zur Ganzheitlichkeit implizieren, daß es sowohl dem Hauptspieler als auch den Beobachtern erleichtert wird, die Bedeutung einer Szene zu erfassen, da auch bei den Beobachtern qua Körpergedächtnis emotionale und körperliche Reaktionen reaktiviert werden. Das Bild, das Gestalthafte einer Szene reaktiviert wesentlich mehr an eigenen Phantasien, Ängsten, Gefühlen, Gedanken beim Zuschauer, als es etwa eine Erzählung könnte. Gleichzeitig ist die dargestellte Szene sinnlich präsent, d. h. es kann leichter auf sie in der Reflexion zurückgegriffen werden.

Zur Praxis

Das dreitägige Seminar, auf das sich diese Überlegungen stützen, fand statt mit ca. 20 Referendaren eines niedersächsischen Studienseminars. Die Referendare befanden sich im 2. Semester, also in der Mitte der Ausbildung. Allgemein herrschte eine sehr angestregte Atmosphäre, Produkt dessen, daß man den Ernst des Referendariats schon voll erfahren hat, daß die Ansprüche der Seminarleitungen (verantwortlich für den allgemeinen Teil der Lehrerausbildung) und Fachleitungen (insbesondere für die fachspezifische Ausbildung) immens gewachsen sind. Die nächste Lehrprobe (das Entwerfen und Durchführen einer Stunde unter den prüfenden Augen der Seminar-Fach-Schulleiter) beschäftigte einen Großteil der Teilnehmer so stark, daß auch die räumliche Trennung von der Seminar-Schulumgebung die eigenen Ängste kaum abmilderte.

Rekonstruktion einer Szene

Nach spieleinführenden Warm-ups begann die Arbeit mit einer **Auswahl-diskussion** von als konfliktvoll empfundenen Situationen aus dem Referendariatsalltag. Die Teilnehmer hatten spontan fünf unterschiedliche Situationen aus dem Schul-/Unterrichts-/Fachseminar- und Seminarkontext zur Verfügung, wobei es sich in Anbetracht der protagonistenzentrierten Inszenierung für den Spielleiter empfiehlt, die Szene zum Gegenstand zu machen, die Erfahrungen von möglichst vielen Teilnehmern beinhaltet. (Daß diese Auswahl nicht leicht ist und mit den Beobachtern abgestimmt werden muß, versteht sich von selbst.)

Das Spiel beginnt mit der räumlichen Abgrenzung von Spieler- und Zuschauerraum, der **Hauptspieler (HS)** schildert kurz den Vorfall, der ihn bewegt; eine Lehrprobenbesprechung in Deutsch, 11. Klasse. Der Spielleiter achtet darauf, daß nicht zuviel an Interpretationen der Szene verbal vorweggenommen wird. Dann **sucht sich der HS aus dem Teilnehmerkreis seine Mitspieler aus**, zwei Referendare (MS 1+2) sowie den Seminarleiter (SL), die an der Besprechung teilgenommen haben. Wesentlich ist es, daß der HS seine Rolle selbst spielt (im Unterschied zu strengen Formen des pädagogischen Rollenspiels) und für die Mitspieler eine **Rolleneinführung** gibt, z. B.:

„Spielleiter: Hauptspieler, Du mußt jetzt eine Erklärung geben für W. (Seminarleiter) in Ich-Form. HS: Ich heiße W. und bin hier der dritte Mann am Seminar, war vorher Fachleiter. Ich bin dabei, mich hier einzuarbeiten, mit den Gepflogenheiten des Hauses nicht vertraut. . . . In meinem Auftreten bin ich manchmal etwas unsicher, das täuscht aber, weil ich gewisse Strategien verfolge, andere Leute erstmal eine Unsicherheit spüren zu lassen, ihnen Raum zu geben, sich selber zu entfalten, und dann aber meinen Standpunkt doch durchsetzen zu können. . . .“ (Tonbandtranskript des Verfassers.)

Die Rolleneinführung hilft dem Spieler, sich in seiner Rolle zu bewegen. Gleichzeitig enthält sie einen hohen Anteil von Deutungen des Referendars über seinen Vorgesetzten, die das berühren, was oben als latente Szene bezeichnet wurde: Referendarwahrnehmungen über ein lediglich taktisches Verhältnis des SL zu seinen Referendaren, über Karrierewünsche etc.

Nach den Angaben des HS wird der Raum gestaltet, Tische und Stühle gestellt, die Teilnehmer der Lehrprobenbesprechung platziert und die **Rekonstruktion** kann beginnen. Die Beobachter erhalten Aufträge: achten auf Gestik und Haltung des HS, der MS, der SL (Double); achten auf Beginn und Steigerung des Konflikts, achten auf die Interaktion und die Machtbeziehung zwischen den Spielenden etc. **Beobachtungsaufträge** sind unabdingbar für die gemeinsame Reflexion der Szene. Bei der Rekonstruktion der Szene, die sehr viel Zeit kostet (in diesem Falle 4 Stunden) und die in diesem Rahmen nicht weiter beschrieben werden soll, achtet der Spielleiter auf die Genauigkeit der Darstellung, der Gesten und Haltungen, der Worte, setzt die Erinnerung in Gang, indem er genauer nachfragt, unterbricht das Spiel, um Gefühle des HS verbalisieren zu lassen, um Stimmungsumschwüngen, Angstentwicklungen auf die Spur zu kommen.

Zur Rekonstruktion der Szene gehört auch das Deutlichmachen des Unterschieds zwischen offizieller und latenter Szene, hier bietet sich die Technik des **Beiseiteredens** an: Während das HS-Double dessen Rolle einnimmt und das Spiel im offiziellen Kontext vollzieht, stellt sich der HS vor die Gruppe und spricht das aus, was ihm — während die Szene läuft — an Assoziationen, Stimmungen, Ängsten und Widerstandsphantasien durch den Kopf geht.

Die Szene

Die Rekonstruktion der Szene ist abgeschlossen, wenn ein schlüssiges Produkt vorliegt. Dieses Produkt wird nun ausschnitthaft vorgestellt:

SL: Ja, Herr Z., das wesentliche hat ja schon der Kollege K. gesagt, und ich schließe mich da an. Das ist eine brauchbare Grobstruktur, wenngleich eine Straffung durchaus sinnvoll gewesen wäre. Bei den Bemerkungen zur Lerngruppe sollte man in der Tat nur das erwähnen, was wirklich relevant ist, es muß präzise verfahren werden.

HS-Double (D): Aber ich denke, Herr W., daß dieser soziale Aspekt eigentlich immer bisher in diesem Lerngruppenspiel doch auch eingebracht werden soll.

HS-D: Das ist aber doch eigentlich —

SL: Herr Z., Sie kommen da vom Hölzchen ins Stöckchen, Sie müssen doch auch durchaus im Sinne von unterrichtlicher Effektivität da vorgehen, Sie kommen da doch überhaupt nicht zu Rande.

HS: Das find ich wirklich gut, daß er jetzt damit kommt, da können wir W. mal ein bißchen vorführen, er hat ja wirklich keine große Ahnung wie das hier gehandhabt wird, hoffentlich sagt keiner, daß das hier okay ist, damit er mal merkt, daß er hier nicht nur sein Ding durchziehen kann.

HS: Da blickt doch wieder keine Sau durch. Der eine sagt dies, der andere das. Jetzt haben wirs wieder — beim einen soll ichs nicht reinschreiben, da soll ichs reinschreiben, hier mehr präzise, da weniger präzise.

SL: Herr Z., lassen Sie mich noch auf eine andere Sache kommen. Bei Ihnen scheint das mit den Begriffen etwas durcheinander zu gehen. Schauen Sie, wenn Sie Gruppenarbeit sagen, dann müssen Sie auch Gruppenarbeit meinen.

SL: Herr Z., nun lassen Sie mich mal ein Beispiel bringen, schauen Sie sich doch mal Ihr erstes Lernziel an, das ist doch ziemlich schwammig, Ihre Definition ist nicht eindeutig. Und im weiteren Verlauf — das setzt sich fort, an der Methode —

Schauen Sie, wenn wir schon beim Begriff der Präzision sind, Sie müssen auch genau und sauber in Ihrer Sachanalyse und Ihrer didaktischen Analyse arbeiten. Sie können sonst gar nicht präzise auf einen Punkt kommen.

Aber Herr Z., das ist doch signifikant dafür, daß Sie einfach drauf los formulieren.

Schauen Sie, die methodischen Bemerkungen fallen ganz eindeutig ab. Um ein anderes Beispiel zu nennen, wie unsauber Sie da z. T. vorgehen, Sie schreiben hier „das“, und da muß es doch wohl in der Tat mit „B“ sein!

Ich muß Ihnen da ganz eindeutig sagen: Stellen Sie sich mal eine Examenslehrprobe vor, ich würde hier sitzen und Herr G. würde hier sitzen, der würde Ihnen das sehr deutlich sagen, das wäre doch ganz eindeutig eine Sache, die für Sie Folgen hätte! Und das wollen wir ja gerade versuchen, auszuschalten.

Außerdem, wenn Sie sauber arbeiten, dann wird auch die Klarheit der Stunde entsprechend. Wenn in Ihrem Kopf keine Klarheit vorherrscht, wie wollen Sie das in Ihrem Unterricht umsetzen? Ein Beispiel dafür, Ihre Unterrichtsergebnisse sind nicht genau präzisiert, sie sind nicht fixiert, es müssen die einzelnen Unterrichtsteile miteinander verknüpft werden, es muß auch sehr pointiert formuliert werden, die Ergebnisse müssen einfach stärker werden im Sinne von Plateaubildung. Ihre zeitliche Ökonomie, die war in der Tat nicht hinreichend.

An diesem Ausschnitt läßt sich nun mehreres dokumentieren, zum ersten auf der Ebene dessen, was Referendare auf ihrem Weg zur Lehrerwerdung lernen. (Erfahrungen haben gezeigt, daß in solch spezifischen Zielgruppen wie einem Ausbildungssemester die rekonstruierte Szene sehr nahe an die real erlebte herankommt. Daß diese Szene von ihrer Struktur her kein Ausnahmefall ist, zeigten u. a. die Äußerungen der Gesamtgruppe in der Reflexionsphase. Die protagonistenzentrierte Inszenierung läßt den Hauptspieler viele (wesentliche) Einzelheiten erinnern — bis in die Wortwahl hinein, gleichzeitig wird auch von den Mitspielern (die mitspielenden Referendare spielen meist sich selbst) der Sprachduktus des Ausbilders sehr genau nachgeahmt.)

HS: Also, wenn Du meinen Entwurf noch nicht einmal genau liest, dann kann ich Dir auch nicht helfen!

HS: Wie . . . soll denn der Entwurf eigentlich werden? Soll ich jeden Furz, den ich lasse, oder jeden Tafelstrich begründen, mein Entwurf ist schon ziemlich lang, ich find das ziemlich übertrieben, die Ansprüche, die an mich gestellt werden.

HS: Scheiße! Ich weiß, daß ich selber oft unpräzise formuliere oder selber die Sachen nicht so klar im Kopf habe. Es fällt mir unheimlich schwer, darauf etwas zu sagen. Was könnt ich denn sagen? Ein Gegenbeispiel! Aber Mist, mir fällt nichts ein!

HS: Den Entwurf haben drei Leute durchgelesen, das ist doch Quatsch, dann haben die das auch übersehen. Der soll aufhören mit dem Rumreiten.

HS: Das darf doch wohl nicht wahr sein. Jetzt kommt er mir mit der Rechtschreibung, wo ich eigentlich denke, daß ich in Rechtschreibung ziemlich gut bin und mir da weniger Schnitzer erlaube.

HS: Aber wir sind hier nicht im Examen!

HS: Das ist unmöglich, daß hier wirklich alles und jedes kritisiert wird. Daß hier gar nicht mal ein bißchen Schwerpunkte gesetzt werden; und einem jede Kleinigkeit, die ich gemacht habe, auf Butterbrot zu schmieren, da steckt ja was anderes hinter.

HS: Okay, okay, okay . . .

Das hab ich mir schon fast gedacht!

Wahrscheinlich hat er da wirklich Recht, weil ich da wirklich nicht die dicke Ahnung habe.

Das technologische Verständnis von Unterricht läßt den Seminarleiter einen Kritikpunkt nach dem anderen abfeuern nach einem Raster, das von vornherein feststeht. Unsicherheiten des Referendars, die aus dem Widerspruch zwischen gegensätzlichen Anweisungen von Fach- und Seminarleitung resultieren, werden ignoriert und umgedeutet. Kleinigkeiten, wie die Definition von Gruppenarbeit, Tippfehler etc., werden aufgebauscht zu Wesensaspekten der Lehrertätigkeit, geschickt verknüpft mit Angriffen auf die Person („Wie unsauber Sie vorgehen“), kombiniert mit Unterstellungen („... daß Sie einfach drauf los formulieren“) und Drohungen („Examenslehreprobe“).

Daß diese Interaktion wenig mit einer Beratungssituation zu tun hat, dürfte offenkundig sein. Daß diese Interaktion sehr viel mit Machtdemonstration und Herrschaftsverhalten zu tun hat und mit einem Individuum, das zielgerichtet geformt werden muß, ist ebenso offenkundig. Daß der Referendar in seinem nächsten Entwurf versuchen wird, sehr präzise zu formulieren und die einzelnen Unterrichtsschritte präzise zu durchdenken, ist auch klar. Aber der prägendste Eindruck für den Referendar bleibt die Umdeutung der eigenen Wahrnehmung (HS: Nach der Stunde hatte ich ein gutes Gefühl, ich habe die Schüler überhaupt packen können mit dem Thema Toleranz, das war unheimlich gut.) und das ansteigende Entwickeln eines Schuldgefühls, das mit der kognitiven Zustimmung zu den SL-Anforderungen endet; dieses läßt sich am Beiseitereden ablesen: „Wahrscheinlich hat er da wirklich Recht ...“.

Nun haben wir mit der Rollenspielmethode das Glück, daß wir diesen Lernprozeß, den der Sozialisation, des Verknüpfens von Angriffen — Schuldgefühlen — Anpassungen blitzlichtartig dokumentieren können. Das, was den Referendar in der Regel als permanentes Eindringen von Anforderungen berührt, als ein ununterscheidbares Hintereinander von Schuldgefühlen und Versagensängsten, kann in einer solchen Zäsur bewußt gemacht werden.

Der subkutane Lernprozeß des Referendars läßt sich ablesen, indem er in der Reflexionsphase (die hier ca. 3 Stunden dauerte) zum Thema gemacht wird. Die Ergebnisse der Reflexionsphase können hier kaum angeeignet werden: die Beobachter entdeckten anhand bestimmter Haltungen (SL vornübergebeugt) und Gesten (Brillenbügel in den Mundwinkeln) die ritualisierte Machtdemonstration des SL in einer Interaktion, wo das Definitionsmonopol von vornherein beim Ausbilder liegt; sie verglichen ihre Ergebnisse mit der hier vorgestellten Szene und entdeckten viele strukturelle, aber auch viele subjektive Gemeinsamkeiten, Ängste, Schuldgefühle, Entmündigungen etc. Und sie versuchten, Alternativen zu entwickeln, die in szenische Darstellung umgesetzt wurden und auf ihren Nutzen hin überprüft wurden (z. B. Eingreifen der anderen Referendare, Metaebene). Die Organisation eines solchen selbstreflexiven Lernprozesses für alle Teilnehmer setzt voraus, daß der Spielleiter die einzelnen Beobachter erst zu Worte kommen läßt, bevor er die Spieler in die Diskussion miteinbezieht.

Zusammenfassend lassen sich mehrere Ebenen unterscheiden, die den Weg des Menschen zum Lehrer zeichnen und die vom Spielleiter bei der Durchführung berücksichtigt werden müssen,

- das Fragen vom Sozialisationsziel her, daß z. B. auch beamtete Lehrer Angstreaktionen zeigen, wenn ihnen ein Unterrichtsbesuch droht. Die Basis dessen sind z. T. die akkumulierten Erlebnisse der Referendariatszeit, die sofort wiederauferstehen,
- Fragen auf psychologischer Ebene, das Selbstwertgefühl, die Kränkungen, Autoritätsängste betreffend,
- die beobachtbare Interaktion zwischen Ausbilder und Referendar, das Machtgefälle, Definitionsmonopol, Ohnmachtshandlungen etc. betreffend.

Diese Erfahrungen der Initiierung eines solchen Lernprozesses mit Hilfe des pädagogischen Rollenspiels lassen sich m. E. auf andere Lebensbereiche ebenso übertragen unter der Voraussetzung, daß man es da auch mit einer spezifischen Zielgruppe zu tun hat, die über gemeinsame un-mittelbare Erfahrungen verfügt.

Holling/Bammé: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt 1976.
Moritz Krüger: Schullucht, Reinbek 1978.
Ingo Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht, Oldenburg 1980.
Franz Weilandorf: Über die Bedeutung der Psychoanalyse für eine Theorie der schulischen Sozialisation, in: Walter ... (Hg.), Stuttgart 1973.

Die kritische Theaterzeitung

- Gespräche mit bekannten Theaterkünstlern
- Berichte aus norddeutschen Theatern
- Werkeinführungen
- Beiträge zur Musik- und Theatergeschichte
- Literaturteil, Nachrichten, Premierenkalender u.a.m.

Mitternachtszeitung

für
Theater, Literatur und Musik

Verlag Matthias Müller, Marenholtzstr. 23, 3300 Braunschweig

Beate Uptmoor

Die Entstehung des Tanztheaterstückes „Hexen“. Aus der Arbeit im Freizeitzentrum mit Mädchen *

Zwei Vorbemerkungen:

- Wieso Tanz im Jugendfreizeitzentrum? Antwort: Jugendarbeit hat ein Milieu zu schaffen, in dem die Erfahrungsmöglichkeiten des einzelnen sich erweitern können. Deshalb ist für den Prozeß zwischen Bedürfnisäußerung, Bedürfnisfindung und Bedürfniserweiterung ein positives Anregungsmilieu zu schaffen.
- Zur Mädchenarbeit möchte ich nur andeuten, daß eigene Räume und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für Mädchen in der offenen Jugendarbeit berücksichtigt werden sollten. Denn zum einen ist deren eher situationsorientierte Verhaltensorientierung zu berücksichtigen und zum anderen sollte nicht vergessen werden, daß den neben- und hauptamtlichen Frauen als Identifikations- und Konfrontationsfiguren wichtige Orientierungsfunktionen zukommen.

Wie haben wir gearbeitet?

Wir, die 8 Frauen, Schülerinnen und Lehrlinge, trafen uns zur Bearbeitung des Themas „Hexen“ im allgemeinen einmal die Woche für zwei Stunden und zusätzlich im Sommer 1983 eine Woche 4 Stunden täglich.

Zum Einstieg in das Thema kursierten in der Gruppe drei von mir ausgewählte Bücher. Denn: Über dieses (auch für mich) unbekannte Thema benötigten wir erste Informationen. Die anfänglichen Klischeevorstellungen zu Hexen: lange Nase, Buckel usw. wurden durch diese Literatur revidiert. Als ein Resultat dieser Vorbereitungsphase hielten wir fest, daß wir drei Hexenbilder darstellen wollten: die historische Hexe, die Klischeehexe und die aktuelle Hexe.

Ein weiteres Resultat war: In einer Vorbesprechung wurde von einem Mädchen eine produktive Arbeitshaltung vorgeschlagen: „Wir sollten so tun, als wenn wir am Ende eine Aufführung machen würden, dann könnten

wir es nachher immer noch entscheiden.“ Diese Haltung war auch Resultat positiver Vorerfahrungen in den Jazz-Tanz-Kursen.

Die einzelnen Szenen und ihre Erarbeitung

Die Szenen „Körpergrenzen“ und „Flug zum Bocksberg“ wurden von mir sehr genau erarbeitet. Neben mehreren festgelegten Bewegungsfolgen gab es gebundene Improvisationen mit verschiedenen Ausgangspunkten.

Zur Erarbeitung der Szene „Körpergrenzen“ schlug ich folgende Ausgangspunkte vor, mit denen wir dann arbeiteten: Jede Hexe ist allein im Raum. Mit dem ganzen Körper tastet sie ihre Körpergrenzen ab. Körpergrenzen entstehen zum einen durch das Empfinden des eigenen Körperums — d. h., wieviel Platz nehme ich im Stand ein, wieviel Raum beanspruche ich für mich —, zum anderen durch die Vorstellung, wie weit würde ich Distanz halten gegenüber anderen, welche Kontaktgrenzen besitze ich. In unserem Kulturkreis wird eher Abstand gehalten als z. B. in arabischen Ländern. Auf eine leichte Berührung mit einem unbekanntem Menschen, z. B. im Bus, folgt sofort ein „Pardon“ oder ein „Oh, Entschuldigung“.

Anhand der Szene „Körpergrenzen“ kommen besonders einer Teilnehmerin Fragen nach den damit zusammenhängenden Kontaktgrenzen. Besonders wichtig erscheint mir, daß die Fragen, die sie sich stellt, Fragen an das Alltagsverhalten sind, denn so ist zu erwarten, daß diesen Fragen auch im Alltag erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Diese ist wiederum Voraussetzung einer sensiblen Selbst- und Fremdwahrnehmung. „Ich habe mir aber öfters Fragen zu meiner eigenen Einstellung gestellt, z. B. bei den Körpergrenzen: Wo liegen eigentlich meine Körpergrenzen mir und anderen gegenüber?“ Aber auch bei den Aussagen, in denen die Mädchen ihre alltäglichen Körpergrenzen als Einengung ahnen oder spüren, ist ähnliches zu erwarten. Die eigenen Körpergrenzen zu sprengen, empfanden zumindest die Mädchen als befreiend und lustvoll.

Als Ausgangspunkte für die Szene „Flug zum Bocksberg“ dienten folgenden Anregungen:

- aus den Körpergrenzen durch Isolationsbewegungen und durch einen Sprung nacheinander/abwechselnd ausbrechen,
- mit der Leichtigkeit von Bewegung zu spielen (Schnelligkeit, Körperspannung),
- als kollektiver Moment wurde vorgesehen, daß auf dem im Musikstück immer wiederkehrenden Akzent jeweils eine Streck- bzw. eine Beuge-Bewegung der Arme und Beine erfolgen sollte,
- auf so verrückte Weise wie möglich Blickkontakt aufnehmen,
- gemeinsam fliegen.

Die Szene „Begrüßung der Hexen“

Hatten die „Hexen“ in der Szene „Flug zum Bocksberg“ zwar schon intensiven Blickkontakt und sich auch teilweise berührt, so sollte jetzt eine intensive Wahrnehmung der Gruppe untereinander erfolgen, d. h., neben der visuellen Wahrnehmung sollte nun auch taktil wahrgenommen werden. Ging es beim Erfahren der eigenen „Körpergrenzen“ eher um Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung, so wurde in der Szene „Begrüßung der Hexen“ die individuelle Kontaktgrenze jeweils allmählich überschritten und der Körperkontakt zu anderen gesucht.

Folgende Ausgangspunkte wählte ich zu dieser Improvisation:

- sich mit verschiedenen Körperteilen berühren, (Kopf, Brust, Schulter, Hüfte), als erstes Kennenlernen,
- eine macht eine Bewegung vor, die andere nimmt diese Bewegung imitierend oder verändernd auf,
- sich Rücken an Rücken bewegen (eine führt, die andere folgt dem Druck der Bewegungsrichtung und umgekehrt),

Auch aus dieser Improvisation sollte eine Komposition entwickelt werden. Aus den vorher in den Improvisationen erkundeten Bewegungsmöglichkeiten entwickelte die Gruppe gemeinsam einen wiederholbaren Bewegungsablauf. Die „Begrüßung der Hexen“ wurde strukturiert und im „Hexenbuch“ (Arbeitsbuch/Spieltagebuch) protokollarisch festgelegt.

Bilder und Assoziationen

Mit den Hexenbildern assoziierten die Mädchen aus dem Hexenprojekt Selbständigkeit und Freiheit, vor allem auch im körperlichen Bereich: „Die Hexen sind frei und körperlich nicht so eingezwängt.“ In den Hexentänzen praktizierten die Mädchen Formen und fanden sie **Bilder** für einen positiven Körperkontakt mit anderen Mädchen.

In weiteren Spielversuchen probierten die Hexen, die „Mutter Maria“ nachzuahmen: Blick gesenkt, verschränkte Arme, als habe man ein Kind auf dem Arm.

Im Spiel hielten die Teilnehmerinnen D, E, und G „ihre Kinder“ sehr sanft im Arm. B schlug dagegen vor, das Kind eckig zu schaukeln. Sie war vehement dagegen, die Hexen nur auf das Muttersein zu reduzieren. Daraufhin schlug D vor: „Wir nehmen einen Pullover, der stellt das Kind dar, es fällt runter, man kann es nicht wiegen und hebt es wieder sanft auf — als wenn uns das Kind aus den Händen gleitet.“ Sie spielte es sogleich vor: E und G waren über die Realisation wie aufgebracht: „Das ist zu brutal!“ „Ich könnte nie ein Baby fallen lassen.“ B bestand noch einmal darauf, daß die Hexe nicht so wie das erhöhte Vorbild der „Maria“ sein könne, und sprach sich für D's Vorschlag aus. Es kam zu einer regelrechten Abstimmung: Drei waren für D's Vorschlag, drei sprachen sich dagegen aus. B ergänzte diesen Vorschlag: Erst einmal seien alle Hexen verunsichert und könnten ihre „Kinder“ nicht halten, aber nach einer bestimmten Zeit sollten sich drei Frauen der „Maria“ zuwenden und ihre Kinder weiter im Arm halten, die anderen drei sollten das Kind fallen lassen und unter die Plane zu der dort verbliebenen „Hexe“ zurückkehren. Drei entschieden sich also voll für das so definierte „Muttersein“, drei andere für das dem entgegengesetzte „Hexensein“. Inwiefern „Mutter- und Hexensein“ unvereinbar sind, blieb offen, oder besser, wurde nicht besprochen. Mittels zeitlupeartiger Bewegungen und mehrerer Wiederholungen des Falllassens wurde das normale Kinderwiegen verfremdet. So wurde eine scheinbar natürliche Handlung befremdlich gemacht. Dieses Befremdliche wurde von einigen Mädchen vehement abgelehnt.

War das Verhältnis zwischen den „Hexen“ auf dem Hexenfest so harmlos und konfliktfrei, jetzt waren in dieser Szene Entscheidungen zu treffen: Passen wir uns dem Marienbild an oder nicht? Ein Mädchen erklärte fragenden Zuschauern die Szene so: „Die Frauen haben versucht, so zu sein wie Maria. Das Wegfallen sollte bedeuten, daß es nicht klappt, daß es so einfach nicht geht, so zu sein wie die Maria und daß man es trotzdem immer wieder versucht. Einige sind dann bei der Maria geblieben, die anderen sind zu der Hexe unter die Plane gegangen.“

Diese Problematik korrespondierte später mit der Darstellung der „aktuellen Hexe“, wobei es mir vorwiegend um das Herausarbeiten des eigenen Frauen- bzw. Mädchenbildes ging. Mit dem Bild der „Hexe“ korrespondierte das Bild der „Emanze“, und die Körperhaltung der „Mutter“ bezog sich auf das „Marienbild“. Diese Frauenbilder dienten den Mädchen zur Reflexion der gesellschaftlich zugewiesenen Rollen und der eigenen erwarteten oder gewünschten Lebensperspektive. Ein Mädchen sagte: „Einerseits gibt es das Hausmütterchen, dann die Emanzierte, eben Mutter-Sein oder Selbstständigkeit. Ich könnte mir das toll vorstellen, daß wir genau dazwischen stehen, zwischen Hausfrau und Emanzierte, daß wir mal zur einen Seite, mal zur anderen Seite gehen.“

Die Selbstorganisation schreitet weiter fort

Als Musik wählten die Mädchen für die „Emanzierten“ den Titel „Unbeschreiblich weiblich“ von Nina Hagen und für die „Mütter“ einen Walzer. Gegenüber den Aussagen zur traditionellen Rollenverteilung (Mutter: Halbtagsjob, Haushalt, Kindererziehung, alle Sorgen der Familie abnehmen; Vater: voller Job, Reparaturen, Gartenarbeit, in der Erziehung; der strenge Vater) spiegelte das Emanziertenbild der Mädchen Gleichheit zwischen Mann und Frau wider: „Die Emanzierten arbeiten und machen ansonsten alles mit den Männern zusammen.“ — „Arbeiten, etwas Haushalt, etwas Reparieren, etwas Kinderaufziehen, sie teilen alles mit dem Mann.“ Eine emanzierte Frau soll also alles können und in der Lage sein, alle gewünschten Rollen zu übernehmen. Von einem emanzierten Mann wird das gleiche gefordert. Beruf und gleiche Rollenverteilung sind also die entscheidenden Definitionskriterien für das Bild von Emanzipation, welches die Mädchen besitzen.

Die „Emanzen“ sollten die Hexenbewegungen z. T. übernehmen, etwas ausgelassen tanzen. Die Mütter seien durch ihren standardisierten Tanz, den Walzer, und durch die Mutterhaltung, die sich an die Mariendarstellung anlehnen sollte, eingezwängt.

Die Gestaltung der Mutterrolle gelang sofort: die Mütter tanzen Walzer, halten meist ihr Baby und schaukeln es, waschen, bügeln und putzen. Dies waren die Zuordnungen, auf die wir uns bei den Müttern sofort einigten. Wichtig war vor allem, daß kein negatives Bild der Mutter dargestellt wurde. „Die Mütter fühlen sich wohl in ihrer Rolle“, jede Mutter tanzt für sich alleine, ab und zu werden die Babys verglichen; sie waren scheinbar die einzigen gemeinsamen Bezugspunkte.

Die Darstellung der Emanzierten fiel sehr schwer. Als Vorstellungen über die Emanzierten äußerten die Mädchen: „Die Mütter sind isoliert, jede für sich. Die Emanzierten machen mehr zusammen.“ (D); „Die Emanzen sind auch Mütter, sie reichen ihre Babys herum.“ (A); „Sie (die Emanze) ist berufstätig. Sie trägt lila Klamotten.“ (B); „Sie tanzen frei wie die Hexen, sie beziehen sich aufeinander.“ (D); „Als wenn Emanzen nur feiern würden.“ (B).

Die Probleme, die die Mädchen mit der Rolle der Emanzierten haben, traten besonders in einer Diskussion zutage, in der auch das situationspezifische Verhaltensmuster der Mädchen deutlich wird:

„Ich find's doof, wenn die total gegen Männer sind.“ (C)

„Aber die meisten Mädchen verhalten sich so, wie sie meinen, wie die Jungen es gerne möchten. Die Mädchen denken, als Emanze kann sie ja keinen Freund haben oder mit Jungen was machen.“ (A)

„Das stimmt nicht.“ (C)

„Aber die meisten haben ein falsches Bild von Emanzen“

„Dann sagen sie: B ist doch eine Emanze, die hat doch keinen Freund, das ist doch unlogisch. Was hat das denn damit zu tun? Emanze wollen sie nicht sein, dabei haben die ein völlig falsches Bild von Emanze, auch z. B. G. G sagt: 'Ich will auch emanzipiert sein, z. B. gleicher Lohn', will aber nicht, daß das jeder weiß, vor allem nicht, daß die Jungen es wissen.“ (A)

Es war kein Zufall, daß wir nicht in der Lage waren, die Emanzierten klar darzustellen. Das Mutterbild war dagegen klar, denn dieses Bild identifizierten sie z. T. mit ihrer Mutter. Für die Mädchen stellt sich zur Zeit noch nicht die Frage: „Will ich Kinder?“, so daß die Frage: „Gibt es emanzipierte Mütter“, sich so nicht stellte.

Für Emanzipation fanden wir also insgesamt kein einheitliches Bild, da sich keine als Emanze fühlte, keine sich mit Emanzen identifizieren konnte und keine klaren Vorstellungen über Emanzen gewonnen werden konnten.

Schlußzene

Für die Aufführungen erarbeiteten wir uns eine Schlußzene, in der wir unser Problem, daß wir uns nicht zwischen der „Emanzierten“ und der „Mutter“ entscheiden können, szenisch veröffentlichen. Dementsprechend titulierte wir die Szene: „Sich nicht entscheiden können, beides sein wollen.“ Nachdem ein erster Entwurf niemandem aus der Gruppe richtig zusagte, schlug ein Mädchen aus der Gruppe vor, aus einem vorher in dem Jazz-Tanz-Kurs entwickelten Tanz die Schlußzene zu entwickeln. Zu der Jazz-Musik „Bitches Brew“ von Miles Davis übte ich in diesem Kurs tänzerische Prinzipien, wie die Richtung des Blicks im Raum und die Richtung der Bewegung im Raum, das Aufnehmen von Akzenten der Musik durch ein plötzliches Halten der Bewegung, das Spielen mit einer Bewegung anhand der Trompetensoli. Vor allem die Übungen des Blicks und der Bewegung im Raum boten sich für unser Darstellungsproblem an. Wir übten folgende Szene: Der Raum wurde zweigeteilt, die Gruppe versammelte sich in der Mitte und überschritt im Rhythmus der Musik die Grenze „mal nach rechts, mal nach links“. Hierbei führte vor allem der Blick, der Kopf, die Bewegung an. Dann visierte jede einen Punkt auf der rechten bzw. linken Seite an, ging darauf zu und nahm allmählich entweder die „Mutterhaltung“ an oder das Frauensymbol aus dem Hexenfest auf. Sobald diese Gesten gefunden waren, lösten wir sie schnell — manchmal sogar erschrocken — wieder auf und visierten einen neuen Punkt an. Wir suchten unsere Orientierungspunkte: mal Mutter, mal Emanzierte. Jedes Mädchen beendete ihren Tanz vereinzelt, in dem es sich an den Punkt, an dem sie sich bei diesem Spannungsverhältnis zwischen den Orientierungspunkten Mutter und Emanzierte befindet, niederläßt. Insgesamt beschlossen wir, daß wir uns mehr oder weniger auf die Grenze zu setzen hätten.

Dieser Schluß wurde lange diskutiert. Einige wollten gemeinschaftlich enden, einige vereinzelt. Einige schlugen vor, „emanzipierte Mütter“ darzustellen, andere lehnten diesen Spielvorschlag, der darauf zielte, „beides“ gleichzeitig auszudrücken, vehement ab. „Wir wissen keine Lösung“, erklärte ein Mädchen bei einer Aufführung. Es sollte also ein offener Schluß sein.

Übertragbarkeit?

Es stellt sich abschließend die Frage, inwiefern das Konzept des Hexenprojektes übertragbar ist. Natürlich können aus dieser Arbeit Anregungen gezogen werden, aber im Grunde sehe ich dieses Projekt unter den herrschenden institutionellen und personellen Bedingungen als nicht übertragbar an, da erstens fast kein/e Tänzer/innen in sozialpädagogischen Bereichen tätig sind und da zweitens Sozialarbeiter/innen neben seinem/ihrer Arbeitsalltag (offener Treff, Organisation und Verwaltung) selten einen solchen „Schonraum“ besitzen. Nur mit den vielschichtigen Erfahrungen, die ich im Tanz- und Theaterbereich gemacht hatte, war es möglich, das Hexenprojekt so zu organisieren.

¹ Auszug aus einem längeren Lichtbildvortrag der Autorin über ihre Arbeit. Beschriftung der Verfasserin: Beate Uptmoor, Beckhofstraße 12, 4400 Münster. Kürzung durch die Redaktion.

Roland Klahr, Gisela Schlottmann

Ein Theaterspektakel mit Jugendlichen aus Jugendwohngemeinschaften *)

Die Koordinierungsstelle für Jugendwohngemeinschaft e. V. veranstaltete im Oktober 1982 in Roßdorf ihre jährliche Mitgliederversammlung, an der auch interessierte Jugendliche aus den Jugendwohngemeinschaften teilnahmen. Es war von den Organisatoren ein Freizeitprogramm im „Trend der Zeit“, nämlich Spiel und Theater vorgesehen. Durch langjährige Mitarbeit im Verein für Jugendwohngemeinschaft e. V., der Zusammenarbeit mit der KOST und dem Wissen um unsere Theatererfahrungen (Studium, Seminare etc.) wurden wir als „Animateure“ für dieses Wochenende engagiert. Es war wie üblich bei solchen Seminaren ein Samstagabendfest geplant, auf dem Aktionen, Theater und Spiel stattfinden sollten. Ob das Bedürfnis nach „kreativen Tätigkeiten“ von den Sozialarbeitern oder den Jugendlichen ausging, läßt sich nur schwer feststellen, ist aber in diesem Zusammenhang auch von geringem Interesse.

Am Freitagabend (der Anreisetag) ging Mann/Frau erstmal in die nächste Kneipe (kleine Nachtwanderung von 20 Minuten), um ein oder zwei Bier zu trinken und sich ein wenig aneinander zu gewöhnen. Nach einer kurzen Nacht (viel Lärm!) und einem schnellen Frühstück kündigten wir laut und deutlich unser Theatervorhaben mit Treffpunkt und Uhrzeit an und warteten... Es tat sich nichts!

Was blieb uns anderes übrig, als persönlich mit der entsprechenden „Anmachete“ und ausgewählten „Bonbons“ („wir schminken uns auch — haste Bock, ey“) Jugendliche zu animieren. So nach und nach versammelte sich eine Gruppe von 10 bis 15 Jugendlichen, die nach weiterer Aufmunterung anfangen, Geschichten zu erzählen und im Ansatz vorzuspielen. Ab da war es eine ganze Weile nur noch chaotisch! Die Ideen überschlugen sich, jeder redete dazwischen, alle wollten was anderes — strukturierend einzugreifen war nur mit Schreien und massiver körperlicher Präsenz möglich. So nach und nach konnten wir klarmachen, daß unser gemeinsames Ziel eine Produktion kleiner Theaterstücke, Szenen für ein Publikum am Abend war und dazu bestimmte Verbindlichkeiten, Zuverlässigkeiten der Akteure, halbwegs zivilisierte Umgangsformen und Probenbereitschaft notwendig seien.

Geschichten aus dem Alltag der Jugendlichen, ihrem Alltag in der Jugendwohngemeinschaft, ihren Konflikten mit den Sozialarbeitern, Streitereien untereinander wurden in kurzen improvisierten Szenen mit z. T. wechselnder Besetzung und ein wenig mehr Disziplin angespielt. Immer noch lautstark eingebrachte Spielideen mußten sofort „in Szene gesetzt“ werden. Dabei ließ sich beobachten, daß die größten Schreihälse nicht unbedingt die mutigsten Spieler waren. So entstand eine kurze Story über Wohngemeinschaftsalltag, die sich in ihren Grundzügen bis zur Aufführung nicht mehr wesentlich veränderte. (Jugendliche in der Jugendwohngemeinschaft haben Konflikte mit ihren Sozialarbeitern, ein „Kumpel“ und ein „Amtsschimmel“, beide haben das gleiche Ziel — Ruhe in der Wohngemeinschaft; Konflikte der Jugendlichen untereinander, einer muß arbeiten, will seine Ruhe, ein anderer dreht seine Anlage auf, Ärger mit den

Ingo Scheller / Rolf Schumacher:

Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule

In dem Buch wird das szenische Spiel als eine den spezifischen Verhaltens- und Reflexionsweisen von Arbeiterjugendlichen entsprechende Lernform begründet und an praktischen Beispielen erläutert. Dabei werden zahlreiche Spielprojekte ausgewertet und so dokumentiert, daß sie Anregungen für den Unterricht geben können. Die Themen der Projekte reichen vom „geschlechtsspezifischen Verhalten“ über „Jugendcliquen“, „Wohnen“, „Arbeiten und Leben im historischen Vergleich“, „Behinderte“ bis zu „Indios in Lateinamerika“. Neben den ca. 50 Stundenbeschreibungen enthält das Buch eine theoretische Begründung des szenischen Spiels als Lernform auf der Basis der Ergebnisse der Jugendkulturforschung und detaillierte Hinweise für die Planung, Durchführung und szenische Reflexion von Spielprozessen in der Hauptschule.

Das Buch, das 1984 beim ZpB in Oldenburg gedruckt wurde, wird von „Fortbildungsprojekt szenisches Spiel“, einem Selbsthilfeprojekt arbeitsloser Lehrer und Diplompädagogen, vertrieben.

Preis: 9,- DM + 3,- DM (Versandkosten)

Bestellungen bitte an:

Fortbildungsprojekt szenisches Spiel
c/o Leo Ensel, Margaretenstr. 6, 2900 Oldenburg
Landessparkasse zu Oldenburg (BLZ 280 501 00)
Konto-Nr. 021 - 151113

Nachbarn wegen Lärmbelästigung, bis die Polizei kommt...)

In der zweiten Phase am Samstagnachmittag galt es nun, die Spielideen szenisch umzusetzen, auf ein vorzeigbares Produkt für den Abend hinzuwirken. Es hatten sich mittlerweile aber immer mehr Jugendliche eingefunden, die durch Zuschauen oder aktives Mitmachen an der Arbeit der Gruppe beteiligt waren und Vorschlägen der Gründung einer zweiten Gruppe zunächst skeptisch gegenüberstanden. Im weiteren Probenverlauf machten alle Teilnehmer die Erfahrung, daß die Festlegung der Rollen, eine Geschichte mit einem Anfang und einem Ende zu spielen und die Begrenzung der Akteure zum Gelingen des Vorhabens — ein Stück aufzuführen — unbedingt notwendig wurden. Die Gründung einer zweiten Gruppe war dann nur noch eine Formsache. Aus Zeitmangel und dramaturgischen Überlegungen, keinen zweiten „WG-Auß“ zu produzieren, machten wir den Vorschlag für eine Spielszene (Jugendliche sitzen im Bus, geraten mit älteren Leuten und dem Busfahrer aneinander, versuchen ein Mädchen „anzumachen“), der von den Jugendlichen sofort aufgenommen und bearbeitet wurde. Einige Jugendliche, die bislang nur Zuschauer gewesen waren, entwickelten in Eigeninitiative mit unserer Hilfestellung Sketche und Szenen, die dann in das Gesamtprogramm des Abends aufgenommen wurden.

des Abends aufgenommen wurden. (Umgeänderte und abguckte Fernsehsendungen, Roncalli-Nachahmungen.)

Um 20.30 Uhr versammelten sich Jugendliche und Betreuer in dem für die Aufführung mit verschiedenen Spielflächen und Scheinwerfern ausgestatteten „Theatersaal“. Nach einer kurzen Begrüßung des Publikums begannen die Akteure mit ihrer Vorstellung, die nach ca. 1 Stunde unter donnerndem Applaus zu Ende ging. In der Pause wurden Dias vom letzten Zeltlager und Alkohol (... für jeden eine Flasche Bier) und andere Getränke verteilt. Im weiteren Verlauf des Abends gab es für alle Anwesenden, auch die Sozialarbeiter, die Möglichkeit, sich künstlerisch zu betätigen. (Eine Konzession an das Mitmachtheater, Festcharakter und dem „alle wollen spielen“.) Ein Teil des Publikums war zu Beginn des Abends durch Verteilen verschiedener Kärtchen mit Nummern in kleine Gruppen aufgeteilt worden, die sich mit großem Hallo suchten und fanden. Jede Gruppe sollte in 15 Minuten eine Improvisation zu unterschiedlichen, vorgegebenen Themen erarbeiten (Talkshow, Wahrsager, Liebesszene) und vorführen.

Die Atmosphäre des Abends und die Aufführungen erzeugten eine wahre „Spielwut“, die sich nach den vorgegebenen Improvisationen in der Entwicklung spontaner szenischer Collagen fortsetzte. Mit der gleichen Begeisterung, mit der die Akteure spielten, blieb das Publikum aktiver Zuschauer. Immer neue Ideen, Sketche, Spielszenen entwickelten sich und wurden nach kurzen Absprachen vorgeführt. Dieser „Spielrausch“ dauerte bis in die Nacht und löste sich irgendwann in einem normalen Fest auf. Kommentar einer Sozialarbeiterin: „Ich hab noch nie Jugendliche mit so viel Begeisterung und ohne Alkohol ein Theaterfest feiern sehen.“

... statt einer Auswertung — vier Thesen zur bisherigen Theater-Arbeit

A) Allgemein

1. Schnelles szenisches und dramaturgisches Agieren und Reagieren auf ein diffuses Bedürfnis nach Theater machen pädagogische und theatrale Qualifikationen notwendig. Die Schaffung eines „ästhetischen Milieus“ (z. B. die Vorbereitung des Festes durch die Theateraktivitäten) setzt Energien bei den Jugendlichen frei, die im Rahmen einer Gesamtdramaturgie produktiv aufgenommen und verarbeitet werden müssen. Dabei offenbart sich soviel Lust, Spielwitz und Spiellaune, daß für das Gelingen einer Theaterproduktion eine Phase des Experimentierens und Ausprobierens unbedingt notwendig ist. Selbst im Rahmen einer theatrale Inszenierung muß Platz für spontane Improvisationen der Jugendlichen bleiben.
2. Am Anfang einer solchen Theateraktion steht die Animation, das „sich in Szene setzen“, um den Eindruck von dem Gegenstand Theater sinnlich erfahrbar zu machen.

B) Jugendarbeit im Zeltlager

3. Theaterarbeit im Rahmen eines Zeltlagers als sozialpädagogisches Feld muß der Freizeitpädagogik verhaftet bleiben. Dieser Freizeitcharakter wirkt sich auf die Qualität einer Produktion, Aufführung aus (keine Ernsthaftigkeit bei der Arbeit, fehlende Verbindlichkeit — es ist schließlich Urlaub . . .). Traditionelle Ferienaktivitäten (Lagerolympiade, Schnitzeljagd u. ä.) bestimmen im Selbstverständnis der beteiligten Sozialarbeiter den Charakter des Zeltlagers. Theater ist in diesem Rahmen ein Angebot neben vielen anderen auch.

Damit war auch unsere Berufsrolle bei der Gestaltung des Zeltlagers nicht eindeutig definiert. Einerseits sollten wir Theaterspiel für die Jugendlichen anbieten, andererseits sozialpädagogische Betreuung (Organisation, Spiele mitgestalten u. ä.) übernehmen.

4. Theaterarbeit soll auch im Rahmen eines Zeltlagers von allen Beteiligten als solche ernst genommen werden. Allen muß in diesem Zusammenhang klar sein, daß es sich bei der Aufführung nicht um „Professionelle“ handelt, andererseits führt eine falsch verstandene Loyalität nur zu Langeweile. Lieber eine Aufführung von wenigen Interessierten als vielen pädagogisch Motivierten.

*) Von der Redaktion gekürzter Beitrag aus: Von Menschen, Mäusen und Mimen Ein Theaterprojekt mit Jugendlichen, herausgegeben von der Koordinierungsstelle für Jugendwohngemeinschaft e. V., c/o Roland Klahr, Lahnstraße 27, 2800 Bremen

Gerd Koch, Rita Marx

Theaterbesuch mit Kindern — Erlebnisse mit dem Brechtschen „Kaukasischen Kreidekreis“

„Kinder beginnen ihre Reise durch die Welt als naive Realisten und vertrauen den Dingen so wie sie erscheinen.“

(Alexander Kluge, Die Macht der Gefühle)

„Hast du dir überlegt, was du den Kindern da zumutest? Vier Stunden stillsitzen, nur weil du dir in den Kopf gesetzt hast, sie ins Theater mitzunehmen. Muß es denn der 'Kaukasische Kreidekreis' sein? Geh doch mit ihnen in ein Kinderstück. Sie sind doch keine Versuchskaninchen!“

Zweifel hatten wir auch, ob wir unsere vierjährigen Zwillinge da nicht überfordern, sie zu etwas verführen, was mehr mit meinem beruflichen Interesse als Dozent für Theaterpädagogik zu tun hat, als mit ihrem Auffassungsvermögen und ihren Bedürfnissen. Doch dachten wir auch daran, daß die beiden einmal dahin wollten, wo sich des Abends ihre Eltern gern und häufig aufhalten, nämlich in einem „richtigen“ Theater.

Während des Sommers 1984 (die Zwillinge-Kinder waren etwa 3 1/2 Jahre alt) bot sich ihnen und uns Erwachsenen die Gelegenheit, dieses Gelände der ehemaligen Fabrik genauer kennenzulernen. Die Hamburger freien Theatergruppen nämlich hatten ein Sommertheater mit vielfältigem Programm zusammengestellt und neben den — eigentlichen — Kindervorstellungen gab es auch schon mal an späten Nachmittagen draußen auf dem Freigelände ein sog. Theater für Erwachsene. Wir müssen in der Tat noch etwas zu diesem Gelände sagen. Es ist auf den ersten Blick so ein Platz, wie ihn Kinder vor 50 oder 60 Jahren in Groß- und Kleinstädten und in Dörfern noch fanden: Nicht ein funktionaler Spielplatz, sondern ein z. T. gefährlicher, z. T. abenteuerlicher, z. T. ruhig-sicherer Ort, den man als Kind unnutzen, verfremden, mit anderen Worten: sich aneignen kann. Auf solchen Plätzen passierte ja das Unmöglichste und wurde das Unmöglichste arrangiert und inszeniert. Ein solcher Spielort ist dieses ehemalige Fabrikgelände, das sehr viele Freiflächen und großräumige ehemalige Fabrikhallen aufweist, die kaum oder gar nicht theaterspezifisch hergerichtet worden sind. Und auf diesem Fabrikgelände der ehemaligen Kampnagelfabrik passiert eben auch unerwartet Theater: Rapunzel wird im Kranhäuschen der ehemaligen Fabrik eingesperrt; manchmal gibt es ein Zelt mit Experimentalthater dort; eine Halle ist mit Masken, Probenfotos und einem Kuchenbuffet ausgestattet; Ausstellungen von Theaterbildern, aber auch aus ganz anderen Zusammenhängen, finden sich in diesen Räumen; ein ungewöhnlicher Spielort also, aber zugleich ein Spielort, der nicht einschüchtern. Das, was Ernst Bloch als Spezifikum des Zirkus' darstellt, nämlich die Offenheit und der fehlende doppelte Boden, das war auf diesem Gelände und seinen „Theaterbauten“ speziell durch Kinder zu erleben. So konnte es auch passieren, daß nach einer Vorstellung auch mal die wieder ganz alltäglich angezogenen Schauspielerinnen gesehen werden konnten und man sich mit ihnen aus Anlaß des Stückes unterhalten konnte. Kinder konnten z. B. beobachten, wie Requisiten geholt, weggeführt wurden; sie konnten aber auch auf dem Gelände schaukeln und versteckt spielen oder Kuchen essen. Soweit einige Vor-Geschichten. Als wir Erwachsenen nun in der plebejisch bis schön-folkloristischen Inszenierung des „Kaukasischen Kreidekreises“ in Hamburg waren, wollten wir darauf achten, ob man dieses Stück, diese Inszenierung mit den etwa 4-jährigen Kindern Sinah und Jule auch anschauen könnte. Weil es sich ja (auch) um ein Kind und eine Mutter in diesem Stück handelte,

weil die Inszenierung rundum schön anzusehen war, weil die erzählte Fabel der Grusche und des Michel relativ einfach erschien und weil wir bemerkt hatten, daß die Kinder aus einem jeden Theaterstück ihre Geschichte herausuchten, hatten wir die Idee, solch ein Stück (bzw. Teile davon) auch mit unseren Kindern anzusehen.

Der Ablauf des Theaterbesuches

Da die Kinder sich manchmal während Theateraufführungen gegenseitig ablenken, war abgemacht worden, daß jeweils ein Kind mit dem Vater zusammen in die Aufführung gehen sollte. Wir haben den Handlungsstrang, wie die Magd Grusche den kleinen Michel versorgt, vorher mehrmals erzählt, daß die Grusche von der Schauspielerin Angelika Thomas gespielt wird. Denn diese Schauspielerin war den Kindern indirekt schon bekannt, dadurch, daß sie mit ihrem Sohn auf Spielplätzen zusammen gespielt hatten. Außerdem war abgesprochen worden, daß spätestens nach der Pause nach Hause gegangen werden sollte, weil es dann schon ca. 20.00 Uhr sei. Wenn die Kinder aber wollten, könne auch früher gegangen werden. Durch einen Abzählversuch einigten sich die Kinder darauf, daß Sinah zuerst ins Theater mitgehen sollte.

Während der Aufführung freute sie sich, einen Platz zu haben, der eigentlich ein schlechter Platz war — würden die Erwachsenen sagen; denn ein Pfeiler störte den Blick auf das gesamte Bühnengeschehen. Das war aber nicht Sinahs Einschätzung. Gerade das Störende eines Fabrikhallen-Pfeilers wertete sie als etwas Günstiges, teilte doch der Pfeiler optisch den Spielort Bühne vom Ort der Musik und des Gesanges: Beide Künste konnten so — für Sinah zumindest — ihre Eigenart wahren (Eisler, Dessau oder Weill hätten sich gefreut!). Unsere Garderobe konnten wir vorn auf der Stuhlfreihe niederlegen, was angenehm war, weil eine mögliche „Flucht“ während der Aufführung in Aussicht genommen werden konnte. Einige Male schien so etwas nötig zu werden; aber das Spiel ging ja weiter, zog beide mit, und so blieben dann die Mäntel auf dem Platz, weil: „Da kommt ja noch was! Das will ich auch sehen“ (so Sinah). Dies wurde übrigens geflüstert. Am Anfang der Aufführung war das Leisesprechen nicht einfach, gelang dann aber. Es wurde eine Kumpanei zwischen Kind und Erwachsenen. Wir gaben uns Tips, bestätigten uns über Schönes und Gefährliches in diesem Stück usw. Zum Theaterbesuch gehörte übrigens auch das Ausziehen von Schuhen und Strümpfen und der Wechsel der Sitzfläche: Mal Stuhl, mal Schoß, mal Stehplatz — mal anksuscheln. Auch der offene Bühnenumbau im Halbdunkel war Anlaß zum Flüstern und Vermuten, ebenso der Verfolg der Lichtkegel und das Lichtspiel überhaupt — und auch die Notbeleuchtung an Treppenabsperrungen mußten bedacht werden.

In der Pause nach etwa 2 Stunden, wollte der Vater — wie abgemacht — gehen. Sinah aber wollte ihr Mineralwasser trinken, der Vater nahm eines Rotwein, traf Leute, die er kannte, verlor seine Tochter fast im Gewühl der Pause. Nach dem Ende der Pause verließen wir gegen den Strom der Besucher das Theater und fuhren heimwärts. Sinah singt im Auto zwei Liedzeilen aus dem Stück: „Dein Vater ist ein Räuber. Deine Mutter eine . . .“ — eine Hur, sollte es heißen — ein ihr nicht gebräuchliches Wort, meine Übersetzungskünste fruchten derart, daß nachher gesungen werden kann: „Deine Mutter ist eine Rabenmutter.“ Das hatte ja tatsächlich mit dem Stück zu tun.

Sinahs schönster bzw. am besten (und bildlich) erinnertes Teil des Stückes war eine inszenatorisch fragwürdige Passage, nämlich die Wanderung der Grusche mit dem Kind Michael über einen Gebirgskamm; hinter sich die sie suchenden Panzerreiter, vor sich, unter und neben sich die Naturgewalten. Im Stück machte die SchauspielerIn einen wahrlich zirkensischen Balanceakt daraus: Sie ging über ein Drahtseil. Dies zur Freude aller Zuschauer und auch zu Sinahs Freude: Das erinnerte sie an Zirkusaufführungen. Sie war nach der 1. Hälfte des Stückes, die sie ja gesehen hatte, übrigens der Meinung, im 2. Teil würde es mit dem Zirkushaften weitergehen, da würden sogar noch Elefanten auftauchen . . .

Daß die Magd Grusche Milch für den Jungen Michel teuer erstehen mußte, hatte Sinah ebenso in Erinnerung wie die lustige Szene vom Anfang, als zwei Kinderärzte mit ihren Arztkoffern gleichzeitig durch ein Tor wollten und sich wie in Slap-Stick-Komödien immer wieder verhakten und bremsen. Sinah spielte mit Jule solche und ähnliche Szenen nach. Man kann schon sagen, die Schwester Jule bekam einige Eindrücke vom Stück durch Sinah.

Mit Jule besuchte der Vater im Februar 1985 die **gesamte** etwa 4-stündige Aufführung! Während der Pause nämlich schien es Jule nicht mehr einleuchtend, daß für sie die Pause das Ende der Vorstellung bedeuten sollte. Sie wollte gerne weitermachen, was dem Vater nicht ganz geheuer war: Hält sie es durch? (Bin ich in der Lage, den Punkt des Weggehens zu erahnen)? Stört meine Tochter vielleicht und bin ich dann der blamierte Vater?) Vatersorgen?!? Erwachsenensorgen?!? Jule also traute sich's zu und der Billeteur meinte, wir sollten's mal versuchen . . . Nun, Vater und Tochter gehen nach der Pause zurück an ihre Plätze: Die Tochter Jule kennt den Weg dorthin; der Vater geht mit unsicheren Schritten.

Als das Stück vorbei ist, gibt's überall Beifall (zu Recht!). Jule klatscht, und als ihr der Vater sagt, wenn man's besonders gut gefunden habe, dann könne man auch mit den Füßen trampeln, da tut sie das auch und freut sich, daß die SchauspielerIn der Grusche wieder am Rand der Spielfläche erscheint (bei der heutigen Vorstellung ist sie durch eine Fußverletzung gehindert, was auch dazu geführt hat, daß der so besonders empfohlene Drahtseilakt nicht gelingen kann: Die SchauspielerIn wird vom Vorsänger durch die Schlucht und über den Bergkamm geführt). Natürlich ist der Darsteller des Kindes Michel ihr viel Beifall wert: Nach der Aufführung sitzen wir im Auto und fahren — es ist nach 21.00 Uhr — nach Hause. Jules große Fragen sind nun, ob die Grusche mit „ihrem“ Kind Michel jetzt auch zu Bett geht, warum dies Kind solange aufbleiben darf, ob es schon ein Schulkind ist, wie es geschehen konnte, daß es am Anfang des Stückes noch ein kleines Baby (eine Puppe, wie ich ihr mehrmals sagte) war und jetzt schon so groß ist . . .? Dann Fragen mit Bezug auf zu Hause: Ob die Schwester Sinah schon schlief, wie es mit dem Abendessen sei und: Sie habe nun das **ganze** Stück gesehen, sie habe nun mehr als ihre Schwester gesehen; die müsse das eigentlich nachholen dürfen.

Als wir daheim ankommen, hat Sinah hohes Fieber, sie schläft aber bereits. Jule ißt noch etwas und muß ihre Fragen danach, was Grusche und Michel nun machen, noch einige Male ihrer Mutter stellen. Auch muß noch mehrmals die hochkomplizierte Probe mit dem Kreidekreis nacherzählt werden und versucht werden zu erklären, wie es während dieser Probe dazu kam, daß die eine Frau umfiel, als sie das Kind nicht bekam, obwohl sie es doch zu sich gezogen hatte . . .

Da ja Sinah nun nicht „das zweite Stück“ (also den 2. Teil nach der Pause), wie Jule sagte, gesehen hatte und Jule die erste Szene „mit den Käsestreifen“ (gleich: Der Streit um das Tal), wie Sinah sagte, nicht mitgekriegt hatte und da wir der Meinung sind, daß — wie bei Bilderbüchern, Liedern, Abzählversen die Wiederholungen — auch das wiederholte Ansehen eines Theaterstückes nicht langweilt, sondern Spaß am (Wieder-) Erkennen, am Bekannten-Neuen und Neuen-Bekanntem weckt, besuchten wir mit Jule und Sinah (diesmal also zu viert) eine weitere Aufführung des „Kaukasischen Kreidekreises“, die glücklicherweise schon um 16 Uhr begann. „Gleich bauen sie die Türen auf“; „Das weiß ich ganz genau, gleich kommt das mit der Badewanne“; „Da ist Angelika Thomas“; „Das ist die Grusche“; „Da hängt nachher der Kopf“; „Auch, da oben aus dem Kasten kommt der Schnee“ . . . Diese und andere Äußerungen während der Aufführung zeigen, wie schön es war, alles noch einmal zu sehen. Wir blieben — natürlich — bis zum Ende des Stückes, sammelten noch den künstlerischen Schnee und die Blüten aus Papierkreisen auf, sprachen mit der SchauspielerIn Angelika Thomas, die am Ausgang für die Afrika-Hilfe „Menschen helfen Menschen“ sammelte, wobei Sinah sie richtig doll umarmte, und fuhren dann vergnügt nach Hause.

Die Wahrnehmungsmuster und die Verarbeitung

Die beiden Töchter haben durchaus unterschiedliche Wahrnehmungen und Verarbeitungsformen. Doch zunächst das Gemeinsame: Wichtigste Szene ist für beide, wie die Grusche auf dem Drahtseil balanciert. Diese Szene wurde auch zu Hause mehrmals nachgespielt und besprochen, wie schwer es wohl war, das zu üben. Sinah erinnert sich dabei an solche Einzelheiten, wie, daß die Spieler auf einer Kiste standen und daß das Seil zwischen den beiden Kisten gespannt war. Überhaupt nimmt Sinah sehr viele Details wahr — positivistisch beschreibt sie, wie die Soldaten das Kind der Grusche wegnehmen und wie diese einen Soldaten niederschlägt. Jule bewertet viel stärker: Gut und böse, Angst und Freude zeigt

sie in ihrer Mimik und mit Gesten oder verbalisiert es. So piekt sie voller Schrecken mit ihrem Finger an die eigene Wange, um zu verdeutlichen, wie dicht die Panzerreiter ihre Spieße der Grusche auf die Haut gesetzt hatten. Oder sie sagt: „Das ist ja auch blöd, daß die richtige Mutter ihr Kind da liegengelassen hat“. Überhaupt ist für sie Michel eine wichtige Figur, dessen Schicksal sie sehr beschäftigt. Ob der Michel (Spieler und Rolle sind nicht immer getrennt) wohl auch Spielzeug habe, ob er schon zu Hause sei und schon schlafe; das sind Fragen, mit denen Jule die Mischung von Identifikation und Fiktion wahrnimmt und bricht. Für sie war es gut, zweimal beim „Kaukasischen Kreidekreis“ gewesen zu sein und dadurch mehr vom Fiktionalen, einschließlich der Technik „durchschaut“ zu haben.

Während Sinah sich also mehr über Details in Handlungen, Text und Gestaltung dem Stück zu nähern schien, meinten wir bei Jule eher so etwas wie szenisches Verstehen wahrzunehmen. Sie war von gespielten Stimmungen und Bedeutungen zunächst sehr angeregt. Beim zweiten Theaterbesuch jedoch relativierte sich diese unterschiedliche Wahrnehmungsstruktur und wir mußten auch unser Vorurteil über die Unterschiede etwas revidieren. So wußte Jule das Detail, daß beim ersten Mal die Chorsängerinnen etwas vom Kuchen während der Hochzeitszene abgekriegt hätten. Aber Sinah war so gefangen vom Theaterspiel, daß sie nicht realisierte, daß der Azdak ihr während des Spiels zweimal ganz offensichtlich zuzwinkerte, sie aber nicht reagieren konnte.

Natürlich gab es auch viele Dialoge, Lieder oder Handlungen, deren Sinn sicherlich für die Kinder verborgen blieb. Besonders der zweite Teil, in dem es um Rechtsprechung und Korruption, politische Herrschaft und Unterdrückung geht, überforderte sicher ihre kognitiven Fähigkeiten. Aber — nun wohl deshalb fanden sie eben auch diesen Teil gut — sie nahmen vermutlich die emotionalen Anteile wahr, waren einfach nur parteilich oder verfolgten gespannt die Gesten oder Umbauten.

Wir glauben, daß die Kinder aus diesem guten, empirisch gesättigten, vielfältigen und balladesken Erwachsenen-Theater ihr eigenes Stück herausarbeiten, daß sie sich Bedeutungen und Sinn so aus dem Strang der Handlung herausziehen, daß ihre jeweiligen Bedürfnisse, ihre Phantasien und ihre positiven und negativen Gefühle einen Spiegel finden, daß sie ihre eigenen Projektionen vornehmen, daß sie also in sich ihre eigene Inszenierung vornehmen. Spezielle Kinderstücke lassen solche Verarbeitungen häufig eher nicht zu: Sie sind oft linear im Handlungsverlauf und dabei doch verworren. Im besten Falle sind sie ganz dort angesiedelt, wo das zuschauende Kind sich auch befindet und im schlechtesten Fall nimmt das Stück ein Kind so gefangen, gängelt es, schleust es unproduktiv durchs Geschehen, ohne individuelle Abweichungen in der Wahrnehmung und Verarbeitung zuzulassen oder zu fördern. Die Besuche in den normalen Kindertheatervorstellungen boten in der Regel nicht soviel Anlaß zu Gesprächen und zum Nachspielen, wie der Besuch beim „Kaukasischen Kreidekreis“. Das kann Zufall sein oder auch mit dem größeren Interesse der Eltern am Stück zutun haben. Das hat vielleicht auch etwas mit den sehr guten Schauspielern und mit der Inszenierung zu tun (Kinderstücke sind darin leider oft zweit- und drittklassig) und das hat sicher auch etwas mit den Identifikationsmöglichkeiten zu tun, die speziell dieses Theaterstück ihnen bot. Wir denken, daß Kindertheater besser werden muß, sowohl, was die Inszenierungen betrifft, als auch, was die Stücke betrifft. Wir wollen nicht eine generelle Empfehlung geben, mit Kindern ins sogenannte Erwachsenentheater zu gehen; dazu sind sicherlich einige Randbedingungen zu beachten. Auch darf „Theater als Lebensform“ Kindern nicht fremd sein. Sie müßten die Spielplätze kennen und auch selbst schon anders benutzen können/dürfen, als wir es aus den herkömmlichen Theaterhäusern kennen. Diese alten Theater sind für den Gebrauch von Kindern oder durch Kinder denkbar ungeeignet; nicht so aber Fabrikgelände und Fabrikgebäude, auf denen oder in denen Theater gespielt wird. Aber auch für die begleitenden Erwachsenen gilt: Sie müssen Theater ebenso als Lebensmöglichkeit („Poesie als Lebensform“, wie es in der aufgeklärten Romantik hieß) in sich integrieren — nicht als Fremdheit, als Raum der Einschüchterung oder Wahrnehmung und Teilnahme an einer fast sakralen Handlung/Haltung verstehen. Die Theaterleute ihrerseits sind heute — Welch ein Glück — längst nicht mehr die unnahbaren Stars, sie sind längst in der Lage, mit anderem Publikum zu rechnen bzw. ein Publikum auch herzustellen, so daß ein eventuell „störendes“ Kind in diesem Environment schon kein Störfaktor mehr ist.

Verführung und Verführung — zwei pädagogisch schlimme Dinge!

Auf das pädagogische Problem der Verführung und Verführung, auf das wir im Zusammenhang mit dem Besuch des „Kaukasischen Kreidekreises“ immer wieder von Erwachsenen und gutmeinenden Pädagogen hingewiesen werden, wollen wir jetzt einmal unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs zwischen Kindertheater und Erwachsenentheater eingehen. Wir greifen dabei wiederum auf die Hamburger Inszenierungen des „Kaukasischen Kreidekreises“ und auf das „Theater für Kinder“ mit „Michel in der Suppenschüssel“, nach einer Vorlage von Astrid Lindgren, zurück.

Zunächst wollen wir auf den Aspekt der **Handlung** eingehen und stellen uns die Frage, was denn eigentlich eine „kindgemäße“ Handlung sein könnte. Eine theoretische Antwort könnte lauten, daß eine solche Handlung der Erfahrungswelt bzw. dem authentischen Erfahrungen-Machen der Kinder entsprechen sollte. Dabei ist sicher nicht nur an die **äußere Erfahrungswelt** zu denken, sondern auch an die **innerpsychische**

Realität (Phantasien und Wünsche, Ängste und Hoffnungen), die zur Darstellung gebracht werden sollte mit einer Inszenierung.

Kindertheater erfüllt diese Ansprüche mit dem Auftreten von Prinzessinnen, Kasperfiguren, ganz reichen oder ganz armen Menschen, mit starken, listigen oder klugen Personen (meistens Kinder). Diese sogenannten Hauptrollen, die häufig Kinder — von Erwachsenen gespielt — sind, bieten für die zuschauenden Mädchen und Jungen die Möglichkeit zur **Identifikation**. Auf dieser Identifikation baut dann das ganze Stück auf, damit werden die Kinder bei der Stange gehalten. Und um nun auch wirklich sicher zu sein, daß die Kinder „aufpassen“; „mitgehen“ oder sich gefangen nehmen lassen, wird die Identifikationsfigur in **vielfältige Geschehnisse** verwickelt, die mehr oder weniger zusammenhängend sind und die häufig der schlichten Dichotomie von gut und böse, lustig und langweilig folgen.

Theater für Erwachsene (was das ist, das läßt sich wohl noch weniger verallgemeinern; man denke nur an die Unterschiede zwischen „Ohnsorgtheater“ und „Schaubühne“) sollte auf der Handlungsebene sicher ähnlichen Ansprüchen genügen, wie sie für Kindertheater formuliert wurden. Da, wo Theaterstücke Erfahrungen von Menschen artikulieren, wo sie Utopien und Krisen zum Ausdruck bringen, wo sie gleichermaßen Aufklärung, Läuterung und Belehrung sowie Genuß und Vergnügen sind, überdauern sie als sogenannte Literatur historisch, gesellschaftlich und z. T. individuell. Im Gegensatz zu den sogenannten Kinderstücken sind diese Stücke **vielschichtig** und **deutungsoffen**. Identifikationsfiguren werden gleichermaßen aufgebaut, aber — und dies nun allerdings besonders bei Bert Brecht — auch **Brüche** in den **Identifikationen** werden vorgenommen.

Damit scheinen auf der Ebene der Handlung die wichtigsten Unterschiede zwischen Kinderstücken und Erwachsenenstücken benannt: Vielschichtigkeit gegenüber Vielfältigkeit, Brechung der Identifikation gegenüber vollständiger Identifikation.

Am Beispiel der beiden Theaterstücke stellte sich das so dar: „Michel in der Suppenschüssel“, der aus der Astrid-Lindgren-Geschichte den Kindern schon bekannt war, dessen Name auch den Titel bestimmt, war ob seines freundlichen Aussehens natürlich die Identifikationsfigur von Anfang an. Er war das Zentrum der verschiedenen kleinen Geschichten, die sich um seine Streiche rankten. Wenngleich — zumindest unseren Kindern — nicht klar war, warum Michels Verhalten bestrafenswert war, wurde doch immer wieder besungen, wie frech dieser Michel sei. Die Identifikation gelingt vermutlich auch nur deshalb, weil Michels „Streiche“ nicht wirklich schlimm sind und zum Glück für die Kinder leidet Michel nicht wirklich unter den Bestrafungen, sondern wendet sie positiv. Alles, was er denkt und fühlt, wird gesagt und gezeigt — wobei die zuschauenden Kinder keinen Platz mehr für ihre Gefühle und Gedanken finden, sondern denen von Michel quasi automatisch folgen müssen. Die Kommentare unserer Kinder machten das deutlich: „Am tollsten fand ich Michel“; „Und dann auch die mit dem schönen Kleid“ (Michels Schwester). Auf die Frage, was sie denn an Michel gut gefunden hätten, kam nur: „Na, wie der so aussah“.

Der „Kaukasische Kreidekreis“ nun bietet eine Handlung an, deren reduzierte Fabel wir den Kindern schon vorher erzählt hatten. Die Geschichte wird dann in der Aufführung quasi doppelt vermittelt — einmal als Erzählung in den Liedern des Vorsängers, des Chores oder einzelner Spieler und dann als eigentliches Spiel. Sicher haben die Kinder nicht alle Details der Handlung verstanden (im kognitiven Sinne), aber sie haben sehr viel von den gezeigten Gefühlen, von den dargestellten Problemen wahrgenommen. Sie hatten Spielraum für ihre Bedeutungen und Deutungen — was sicher auch an der schönen ruhigen Inszenierung lag. Identifikationsfiguren sind im „Kaukasischen Kreidekreis“ die Grusche und speziell für Kinder der Michel. Dadurch, daß der Vorsänger, z. B. die Gefühle und Verhaltensweisen der Grusche kommentiert, dadurch, daß diese selbst in den Liedern — einem anderen Medium — ihre Situation reflektiert, entstehen auch für die Kinder wahrnehmbar Brechungen der Identifikation. Sie merken, daß ein Handlungsverlauf unterbrochen wird, daß eingehalten wird, mitten in einer Geste beispielsweise. Ob Zufall oder nicht, die Reaktionen unserer Kinder auf die Identifikationsfigur der Grusche waren auf ihre Handlungen gerichtet (nicht auf ihr Aussehen). — „wie sie den Panzerreiter niedergehauen hat“, „wie sie über das Seil gegangen ist“ — und verbanden sich mit Bewertungen: „fand ich gut, daß sie den Michel mitgenommen hat“. Die Subjektivität und das Denken und Deuten der Zuschauer, eben auch der Kinderzuschauer, wird hier angeregt und gefördert.

Ein revolutionspraktischer Nachsatz

Betty Nance Weber hat untersucht, was alles sich im Stoff des „Kaukasischen Kreidekreises“ verbirgt oder verbergen kann. Sie ist den Einflüssen linker Politik, grusinischer und russischer Geschichte der Revolution usw. auf Brechts Konzeptionierung des „Kreidekreis“-Stückes nachgegangen. Ihre Angebote sind frappierend; ihre ermittelten Lesarten lassen eine theaterpädagogischen Schluß zu, der zugleich praktisch-gesellschaftsverändernde Relevanz hat: Wer immer dieses Stück sieht, sei er jung oder alt, politisch oder vermeintlich unpolitisch, immer wird er konfrontiert mit einem „Revolutionsstück“ (B. N. Weber) und mit einem Stück Revolution im Individuellen wie historisch Kollektiven. Denn: Je nach dem

Stand der Sozialisation, des Interesses, der politischen Bildung, der gesellschaftlichen Arbeit usw., in dem man sich befindet, wird man andere Dimensionen, Sichtweisen, Ebenen (oder wie man's nennen mag) in diesem Stück, aus dieser Vorlage und mittels der Brechtschen Vorgaben herauslesen/-holen/-arbeiten. Immer neue 'Schichten' des Stückes können bei häufigerem Sehen und bei unterschiedlichen Einstudierungen dechiffriert werden. Die Konzeption Brechts ähnelt, legt man Webers Interpretation zugrunde, Ernst Blochs politischem Analyse- und Aktivierungsansatz des 'Ungleichzeitigen im Gleichzeitigen' und der 'Pflicht zur Dialektik' von beidem als Tugend im revolutionären Prozeß. Privates, Biographisches, Historisches, Juristisches, Revolutionspraktisches, Partnerschaftliches, Traditionelles usw. werden durch Brechts Stückentwurf gewendet, gedreht, gehoben, kritisch beerbt (ganz im Volksfrontverständnis von Ernst Bloch; wenn man Trautje Franz' Untersuchung zu Bloch folgt, wird man Belege hierfür finden.). Ein großartiges humanes Angebot für lange Zeit ...!

Literatur-Hinweise

- Bertolt Brecht. Der kaukasische Kreidekreis. In: Gesammelte Werke (Werkausgabe edition suhkamp), Bd. 5. Frankfurt 1967, S. 199 ff.
Brecht inszeniert. Der kaukasische Kreidekreis. Text von Angelika Hurwicz. Fotos von Gerda Goedhart. Velber 1964.
Brechts Lai-tu. Erinnerungen und Notate von Ruth Berlau. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Hans Bunge. Darmstadt, Neuwied 1985, S. 199 ff.
Brecht/Dessau. Lieder und Gesänge. Berlin 1963. Neue, erw. Auflage, S. 52 ff.
Peter Brückner. Freiheit, Gleichheit, Sicherheit. Von den Widersprüchen des Wohlstands. Frankfurt 1973, S. 24 ff. Vgl. S. 128 ff.: Der soziale Friede als verwirklichter Traum der Revolution, S. 146 ff. (in Titel und Inhalt beziehungsreich!); „Ich aber will dem Kaukasos zu“ (Hölderlin).
Trautje Franz. Revolutionäre Philosophie in Aktion. Ernst Blochs politischer Weg, genauer besehen. Hamburg 1985, S. 146 ff.
Werner Hecht (Hrsg.). Brechts Theaterarbeit. Seine Inszenierung des „Kaukasischen Kreidekreises“ 1954. Frankfurt 1985.
Gerd Koch. Für Kinder nicht geeignet? In: spielen und lernen. H. 9, 1985, S. 12.
Tadeusz Kulisiewicz. Zeichnungen zur Inszenierung des Berliner Ensembles. Bertolt Brecht: Der kaukasische Kreidekreis. Berlin 1956. Materialien zu Brechts „Der kaukasische Kreidekreis“ (zusammengestellt von Werner Hecht). Frankfurt 1974. 5. Auflage.
Netty Nance Weber. Brechts 'Kreidekreis', ein Revolutionsstück. Eine Interpretation. Mit Texten aus dem Nachlaß. Frankfurt 1978.

Eberhard Preussner

Der Jasager (1930)

Es ist der alte Fehler, daß man glaubt, Kinder wollten es möglichst leicht gemacht haben, sie bevorzugten auch in der Musik das Leichte, das Heitere, das „Kindliche“. Diese „kindliche“ Musik wirkt auf Kinder langweilig, sie beschäftigt sie, wenn ich so sagen darf, als Phänomen gar nicht. Sie wird mitgenommen, aber nicht aufgenommen, geschweige denn erlebt ...

Bedenken hat man dem Text entgegengebracht, gerade in pädagogischer Hinsicht. Auch hier warne ich vor dem Standpunkt des Erwachsenen, jenes durch Erlebnis, Milieu, Beruf, Politik verbildeten und unfreien Standpunktes, und halte für wichtig nur die Frage: wird die Seele des Kindes durch den Text etwa beleidigt? Das ist nun durchaus nicht der Fall. Kindern ist diese Geschichte von der Aufopferung und diese Lehre von der Wichtigkeit des Einverständnisses vertraut, ja, ich möchte fast sagen, als eigene Geschichte bekannt. Mißverständnisse bringt erst der nachrechnende und überlegende Verstand des Erwachsenen hinein.

In: David Drew. Über Kurt Weill. Frankfurt 1975, S. 66 f. Auch in: Jürgen Schebera. Kurt Weill. Leben und Werk ... Königstein 1984, S. 300.

„Asiatische Moral“ und „jüdisches Anpassungsvermögen“

„Deutsches Nationaltheater“ — so der Titel von Heft 12 der „Nationalsozialistischen Monatshefte“ (März 1931, Hrsg. Adolf Hitler) —, nicht aber „Ausländerei und Dekadenz“ lautet die Forderung der Nationalsozialisten. Es überrascht keineswegs, daß in diesem Kontext die „Theaterskandale“ des „Kulturbringers“ Bertolt Brecht, die „widerlichen Bilder“ und „niedrigen Instinkte“ von „Mann ist Mann“, „Dreigroschenoper“ und „Mahagonny“ erwähnt werden. Auffällig dagegen ist, wie intensiv und aggressiv sich der Autor (Tr.-Sch.) des Artikels „Neue Opernkultur“. Der Einfluß auf die Jugenderziehung durch die amtlich unterstützten Schulmusikversuche von Kurt Weill und Bert Brecht“ (S. 120-126) mit den „Erziehungsversuchen“, sprich den Lehrstücken „Lindbergh-Flug“ und „Ja-Sager“ beschäftigt. In ihnen findet der Verfasser nämlich nicht nur Mut zur Tendenz und Propaganda, eine Haltung, die dem bürgerlichen Theater neben der Kunstfähigkeit ansonsten völlig abgesprochen wird, sondern auch ein **politisch-pädagogisches Eingreifen in die „Jugenderziehung“**, was — entsprechend der besonderen Relevanz der Jugend in der nationalsozialistischen Politik — „mit allen erlaubten Mitteln“ zu verhindern sei. Dabei unterliegt der Verfasser jedoch dem gleichen Mißverständnis wie — mit Ausnahme W. Benjamins — die zeitgenössischen Rezensenten und Kritiker anderer politischer couleur: Der Inhalt der Stücke sei die Lehre, die der Rezipient übernehmen solle. Beispielhaft werde eine Moral vorgeführt, die vom nationalsozialistischen Standpunkt aus vor allem aus rassistischen Gründen abzulehnen ist: „Deutschtum“ gegen „asiatische Moral“ und „Negerrhythmen“ heißt die Kontroverse, wie die folgenden Textauszüge belegen:

„Als weiteres Beispiel der Jugenderziehung durch Schulmusikpflege diene die Schöpfung 'Der Ja-Sager' (Text und Musik von Brecht-Weill). Dem Brechtschen Text liegt ein japanisches Märchen zugrunde, wie denn überhaupt eigene Erfindung diesen 'Dichtern' vollständig abgeht. Auf eine deutsche Vorlage wurde hier wohl deshalb verzichtet, weil sich in keinem deutschen Märchen eine derart unerhörte Zumutung östlicher Grausamkeit finden läßt, wie in dem benutzten japanischen Text. (...)

Für unser deutsches und überhaupt abendländisches Empfinden ist es weder vom ethischen noch vom ästhetischen Standpunkt aus irgendwie verständlich, daß irgendwo im 'fernen Osten' ein 'Großer Brauch' besteht, wonach Kranke zu töten seien. (...)

Wir müssen diese asiatische Moral als Lehrstück für die Schuljugend völlig ablehnen. Möglich ist, daß der Jude in seinem bekannten Anpassungsvermögen an fremdes Volkstum sich auch in eine solch barbarische Tötungsvorschrift — (Schächten!!) — hineinleben kann; möglich aber auch, daß er bewußt fremde Sitten aufgreift, um deutsches Gefühl zu vergiften. (...)

Einige grundsätzliche Worte zur musikalischen Seite der Angelegenheit: Das hervorstechendste Merkmal der Weillschen Musik ist der Jazzrhythmus. Hier an dieser Stelle sei einmal mit aller Deutlichkeit ausgesprochen, daß wir einen sehr scharfen Trennungstrich ziehen müssen, zwischen fremdrassiger Musik, die als solche selbstverständlich ihre Berechtigung hat, und dem Verpflanzen eines solchen, vielleicht reizvollen Gewächses auf deutschen Musikboden. Wenn Weill hier ganz bewußt Negerrhythmen in die deutsche Kunstmusik hineinträgt, und das mit ernstem Willen, so führt er nur praktisch aus, was der Jude Bernhard Sekles als Direktor des Hochschule Konservatoriums in Frankfurt a. M. bei der Einführung der Klasse für Jazzmusik ungefähr aussprach, daß uns eine Transfusion mit Negerblut nicht schaden könne. Also das Volk, das einen Bach, Mozart, Beethoven, Wagner hervorgebracht hat, bedarf einer Auffrischung durch Negerblut. Negerblut, welches gerade Sekles und seinen semitischen Rassegenossen verwandt sein dürfte.

Endlich sei noch bemerkt, daß das unserer Musik Wesenhafte, 'die Seele', dem Weillschen Schaffen vollkommen abgeht, ohne Gefühl, erklügelt und monoton in stampfenden Negerrhythmen bewegt sich langweilig die Weillsche Musik dahin.

Zusammenfassend kann man nur immer und immer wieder sagen, daß Brechtsche Texte und Weillsche Musik niemals als deutsche Kunst anzusehen sind und daher niemals in eine deutsche Schule hineingehören.“

Münsteraner Arbeitsgruppe (Jutta Biesemann, Martin Jürgens, Rainer Lenze, Jürgen Reiche)

„Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ — Versuch einer Rekonstruktion

Die erweiterte Fassung unseres Vortrags auf dem Hamburger Lehrstückkolloquium im November 1984 soll nach der überblicksweisen Darstellung des Materials und des Inhalts des „Fatzer“-Fragments unseren Interpretationsansatz darstellen, den wir — gewichtet nach unserem aktuellen Erkenntnisinteresse — aus der Kenntnis des ganzen „Fatzer“-Konvoluts gewonnen haben und nach dem sich unser methodisches Vorgehen richtete. Auf Grund der gebotenen räumlichen Begrenzung verzichteten wir auf eine ausführliche Darstellung der Kriterien (Vollständigkeit, Authentizität, höchste Bearbeitungsstufe, Widerspruchsfreiheit, Verständlichkeit), die unserer Rekonstruktion zugrunde gelegen haben, verweisen auf deren stichwortartige Erläuterung in unserer Vorlage für das Kolloquium. Der Darstellung unseres methodischen Vorgehens und des Ziels der Rekonstruktion — eine spielbare Bühnenversion des Fragments — folgen eine lediglich skizzierte Abgrenzung von einem anderen Versuch des Umgangs mit dem „Fatzer“-Material sowie unsere in zusammenfassenden Thesen mitgeteilte Auffassung von Lehr- und Lernwert des „Fatzer“.

Beschreibung des Materials

Der Entwurf des Stückes „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“, an dem Brecht von 1927 bis 1931 mit Unterbrechungen arbeitete, ist der wohl umfangreichste in Brechts Nachlaß. Nach den — unveröffentlichten — Transkriptionsarbeiten Reiner Steinwegs und seinem Versuch der Strukturierung (1) sowie unserer eigenen Überprüfung und Sicherung des so aufbereiteten Textmaterials im Bertolt-Brecht-Archiv (BBA) umfaßt das gesamte Konvolut inklusive aller Abschriften und Durchschläge ca. 550 Fragmente, die zu 60 % aus handschriftlichen Notizen bestehen. Ungefähr die Hälfte der Texte findet sich in Notizbüchern, der Rest auf losen undatierten und nur grob sortierten Blättern, die vom BBA in Archivmappen zusammengefaßt worden sind; lediglich ein Teil des Fragments wurde von Brecht im ersten Heft der „Versuche“ veröffentlicht (2).

Das Ganze „bietet sich zunächst dar als gänzlich chaotisches Aggregat von Szenen, Dialog- und Monologteilen, Chören, theoretischen und semi-theoretischen Texten und etwa fünfzig Fabelskizzen und Szenenübersichten mit vielfältigen Wiederholungen, Variationen, Erweiterungen, Differenzen“ (3).

Gleichwohl liegt diesem eine Grundstruktur der Handlung zugrunde, die sich rekonstruieren läßt; das Ergebnis dieser Rekonstruktionsarbeit ist der Vorschlag einer Spielfassung, der in diesem Jahr veröffentlicht werden soll.

Zum Inhalt des rekonstruierten Stückes

Das Stück spielt am Ende und nach dem Ende des ersten Weltkriegs: Vier Soldaten desertieren von der französischen Front; treibende Kraft ist Fatzer. Die vier Männer setzen sich nach Mülheim an der Ruhr ab und finden bei der Frau von einem von ihnen ein enges Quartier. Sie leben im Untergrund, schlagen sich mühsam durch. Fatzer, ihr Anführer, erweist sich zunehmend als unzuverlässig. Immer erneut stellt er seine individuell-anarchischen Interessen über die Normen und Überlebensinteressen des kleinen Kollektivs, das auf ein Ende des Krieges und auf eine Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse wartet. Die Lage spitzt sich schließlich soweit zu, daß beschlossen wird, Fatzer zu liquidieren. Hierzu kommt es nicht mehr. In den Kämpfen im Zusammenhang mit der November-Revolution kommen alle vier um.

Grundlinien der Interpretation

Betrachtet man den ersten Gesamtentwurf von 1927 unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Individuum und Masse, von Subjekt und Opfer, so läßt sich eine relativ undialektische Behandlung dieses Themas feststellen, was erst in den späteren Entwürfen auf der Basis der „Lehren der Klassiker“ in eine dialektische Beziehung gebracht wird. Der Versuch der Vier, den Weltkrieg zu liquidieren — was sie mit Desertion und dem Rückzug ins Private gleichsetzen — ist zum Scheitern verurteilt, da die Flucht aus dem sich objektiv vollziehenden Geschichtsprozeß ihnen von vornherein jede Möglichkeit des Eingriffes in diesen nimmt. Der Imperialismus, dem sie durch die Flucht zu entgehen hofften, holt sie im Bereich des Privaten wieder ein und trifft sie dort mit unverminderter Härte. Zwangsläufig entwickelt sich die Handlung gradlinig auf den Untergang der Vier hin. Dieser Zwangsläufigkeit liegt eine mechanistisch-deterministische Wirklichkeitsauffassung zugrunde, die dem Objekt einseitig das Primat der Wirklichkeit zuerkennt. Da Subjekt und Objekt damit in ihrer dialektischen Wechselbeziehung auseinandergerissen werden, bleibt den Vieren als Konsequenz nur die Anschauung, die passive Betrachtung des

sich vollziehenden Geschichtsprozesses, dem sie ohne Einflußmöglichkeiten unterliegen. Das verobjektivierte Subjekt, das diesem Prozeß hilflos gegenübersteht, besitzt allein die Möglichkeiten der Anpassung an bestehende Verhältnisse oder des Untergangs. Die reale historische Alternative, das Subjekt, das sich aktiv der revolutionären Bewegung gegen den Krieg anschließt, daß nicht desertiert, sondern unter den Soldaten agiert für die Beendigung dieses Krieges und aller Kriege durch die Umwandlung des imperialistischen Krieges in den Bürgerkrieg, gelangt hier noch nicht in die Sicht.

Erst in den späteren Bearbeitungsstufen der Jahre 1929/30 wird die Dialektik von Subjekt und Objekt hergestellt, der anarchische Individualismus Fatzers — vorher ein „großartiges“ asoziales Muster — der materialistischen Kritik unterzogen. Die Abspaltung der Vier von der Masse und das Beharren Fatzers auf seinem Individualismus werden in ihrer Relevanz für das Scheitern der Revolution 1918/19 gezeigt.

Die Figur Koch, vorher allein mit dem indifferenten Attribut des „Gerechten“ gekennzeichnet, findet ihre dialektisch-materialistische Fundierung — ihr Name wird in „Keuner“ geändert. Sie wird vom Chor aufgefordert, Besseres zu suchen als ihre „Sache, den Fatzter“ und den Krieg in einen Bürgerkrieg zu verwandeln „welches eure Aufgabe ist in jedem Krieg / der sein wird von jetzt bis zum / Ende aller Kriege.“ (BBA 109/45), denn — so lautet die Begründung — „vor ihr euer bürgerium nicht vernichtet habt werden / kriege nicht aufhören.“ (BBA 109/46). Der Aufbau der Keuner-Figur als Widerpart zum starken Individuum Fatzter vollzieht sich analog der zunehmenden Entstehung von kommentierenden und kritisierenden, in die Handlung eingreifenden Chören, die die individualistische Dimension des Verhaltens der Vier verstehbar und kritisierbar machen. Die antithetischen Positionen der Chöre verweisen auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Bedingungen und führen vom konkreten Schicksal der Vier weiter zur Analyse der historischen Situation, z. B. durch den Hinweis auf die revolutionäre Situation in Deutschland und der Welt (Zwischenszene).

Erst mit der dialektischen Behandlung des Verhältnisses von Subjekt und Objekt wird das Verhalten der Vier — in Relation gesetzt zu den gesellschaftlichen Bedingungen — als Individualisierung und Privatisierung deutlich, wird der Mensch als subjektiver Faktor der Geschichte mit der Möglichkeit des Eingreifens in den Geschichtsprozeß begreifbar und kritisierbar.

Darstellung und Kritik divergierender methodischer Vorgehensweisen

Eine genetische Aufschlüsselung des Materials ergibt — wie erwähnt — eine veränderte Gewichtung von rein handlungsbezogenen auf mehr theoretische Texte, die den „Fatzter“ zunehmend zu einem Lehrstückprojekt werden lassen und zwar zu einem Projekt der „Großen Pädagogik“, von der Brecht sagte: „Die Große Pädagogik verändert die rolle des spielens vollständig, sie hebt das system spieler und zuschauer auf, sie kennt nur mehr spieler, die zugleich studierende sind, nach dem grundsatz „wo das interesse des einzelnen das interesse des staates ist, bestimmt die begriffene geste die handlungsweise des einzelnen“ wird das imitierende spielen zu einem hauptbestandteil der pädagogik demgegenüber führt die Kleine Pädagogik in der übergangszeit der ersten revolution lediglich eine demokratisierung des theaters durch, die zweiteilung bleibt im grunde bestehen, jedoch sollen die spieler möglichst aus laien bestehen (die rollen so sein, daß laien laien bleiben müssen) berufsschauspieler samt dem bestehenden theaterapparat zum zweck der schwächung der bürgerlichen ideologischen positionen im bürgerlichen theater selber verwendet und die zuschauer aktiviert werden stücke und darstellung sollen den zuschauer in einen staatsmann verwandeln, deshalb soll im zuschauer nicht an das gefühl appelliert (!) werden, daß ihm erlauben würde, ästhetisch abzureagieren, sondern an seine ratio, die schauspieler müssen dem zuschauer figuren und vorgänge entfremden, so daß sie ihm auffallen, der zuschauer muß partei ergreifen, statt sich zu identifizieren.“ (4)

Wenn mit der „Übergangszeit der ersten Revolution“ die proletarische Revolution gemeint ist, für die die „Kleine Pädagogik“ — den Funktionswandel des Theaters zum integralen Bestandteil einer revolutionären Strategie vollziehend — eingesetzt werden soll, „dann setzt die Große Pädagogik jene radikale Umwälzung als bereits vollzogen voraus. Nur dann nämlich kann das (...) angeführte Grundgesetz Geltung haben.“ (5)

Der von Brecht gemeinte Staat ist somit der der sozialistischen Produktionsweise auf dem Weg zur klassenlosen Gesellschaft. Aufgrund der im „Fatzter“ vorhandenen Kommentare kann der von Steinweg (6) rekonstruierte Operationsplan einer Großen Pädagogik zumindest für eine bestimmte Entstehungsphase angenommen werden. (7)

Angesichts bestehender theater- und kulturpolitischer Verhältnisse, die sich nicht zuletzt einer Produktionsweise verdanken, die alles von jener „ersten Revolution“ zu fürchten hätte, verbietet sich jedoch die Rekonstruktion des Stückes nach diesem Operationsplan, da seine Voraussetzungen — „das Vorhandensein sozialistischer Pädagogien und die vollständige Verfügung der Massen über die Theaterapparate“ (8) — nicht gegeben sind. Vielmehr ist der an den realen gesellschaftlichen Verhältnissen orientierte Aspekt der Theater-Theorie Brechts zu betonen, der seine Mittel nach den konkreten historischen Gegebenheiten bestimmte und dem wir

zu folgen versuchten, indem wir den „Fatzter“ als eine spielbare Bühnengestaltung konzipierten. Rechtfertigen läßt sich dieser Versuch auch innerhalb des Textes mit der früheren Phase einer Konzeption des „Fatzter“ als Schaustück, dessen szenische Texte und das in Gliederungen und Fabeln skizzierte Handlungsgefüge in der weiteren Arbeit am Stück durch hinzukommende, kommentierende Chöre variiert und erweitert werden. Das „Großartige“ asoziale Muster des Individualisten Fatzter, der das Leben im „Hier und Jetzt“ genießen will und diesem Wollen die Moral- und Normvorstellungen des Kollektivs unterordnet, wird dort von einer zunehmend materialistischen Position aus kritisiert; das Grundmuster aber (in der Inhaltsparaphrase angegeben) bleibt die Folie dieser vorgenommenen Umarbeitungen. Zudem bildet gerade die Handlungsstruktur in ihrem geradlinigen Zulaufen auf den Untergang der Vier, der „von Anfang an voraussehbar“ war auf Grund ihrer „Trennung von der Masse“, die Grundlage für eine konsistente Spielfassung, da der Stückverlauf nicht so beliebig ist, die Handlung nicht in so heterogene Elemente zerfällt, wie es der fragmentarische Charakter suggerieren mag.

Vielmehr läßt sich in den Umarbeitungen — auch in der Überlagerung der dramaturgischen Konzeptionen — anstelle des Scheiterns Brechts an seinem „Gegenstand Fatzter“ (9) eine Zuspitzung der Widersprüchlichkeiten sehen, die sich durchaus auf die Bühne bringen läßt.

„Das Thema der Kunst ist, daß die Welt aus den Fugen ist.“, zitieren Ralf Schnell und Florian Vaßen in ihrem Bericht über ihre Erfahrungen mit der gestischen Interpretation des „Fatzter“ Brecht selbst (10) — folgern aber daraus, daß für Brecht „der Widerspruch zwischen ungebärdigem, unabhängigem, anarchischen Subjekt und der Disziplin einer Gruppen-Moral unlösbar war: ästhetisch unlösbar.“ (11)

Wenn man das Theater Brechts aber als eben jene Ästhetik der Widersprüche begreift, die das Zitat belegt, dann fragt sich, ob Brecht diese Widersprüche überhaupt hätte lösen wollen.

„der zweck wofür eine arbeit gemacht wird ist nicht mit jenem zweck identisch zu dem sie verwertet wird. so ist das fatzterdokument zunächst hauptsächlich zum lernen des schreibenden gemacht. wird es späterhin zum lehrgegenstand so wird durch diesen gegenstand von den schülern etwas völlig anderes gelernt als der schreibende lernte. ich der schreibende muß nichts fertig machen. es genügt daß ich mich unterrichte. ich leite lediglich die untersuchung und meine methode dabei ist es die der zuschauer untersuchen kann.“ (BBA 520/07) (12)

In der Untersuchung der Widersprüchlichkeit der „Fatzter“-Figur wie des Fragments überhaupt eröffnet sich nun aber keineswegs ein Raum, der von den Spielern „mit unterschiedlichen Vorstellungen“ zu füllen wäre (13), da gerade diese behauptete Heterogenität und Heteronomieit der zu machenden Erfahrungen im Stückkontext keine Entsprechung findet.

So ist es u. E. ein von vornherein problematischer Zugang, wenn aus dem Konvolut von 500 Fragmenten eine Auswahl von 30 Textteilen getroffen wird, die ihre Kriterien gewinnt (und das scheint symptomatisch):

„weder aus der inhaltlichen Kontinuität noch aus einer möglicherweise herstellbaren dramaturgischen Homogenität, sondern ausschließlich aus der Fragestellung, welche Sequenzen ihrem Rhythmus, ihrer Bild- und Sprachkraft, ihrer inneren Spannung nach hinreichend Anlaß für eine körperlich-räumliche und sprachliche Auseinandersetzung bieten könnten.“ (14)

Das derart „zerschmissene“ Fragment leistet aber in seiner isolierten, vom Stückganzen abstrahierenden Verwendung nur noch Therapierarbeit an einer fragmentarisierten Erfahrung, erlaubt weder innerhalb des Textes die Bestimmung von Kausalitäten und Sinnzusammenhängen (Warum gehen die Vier unter?), noch außerhalb seiner eine historisch fundierte Orientierung angesichts gesellschaftlich aktueller Problemstellungen (Vgl. S. 10). Das der kritischen Untersuchung zugängliche szenische Diskutieren von Lösungsstrategien in der Darstellung ihrer Widersprüchlichkeit kann nur im Rahmen eines Kontextes funktionieren — ansonsten wird die intendierte Erfahrung beliebig.

Ein Beispiels: Schnell/Vaßen zitieren (S. 165) das Fragment BBA 110/11: „FATZER (erhebt sich in der Nacht geht in die Mitte und schreit) / he / wo seid ihr? hier / bin ich fatzter ich kanns / nicht mehr aushalten ist hier / keiner der mich schießt / ich bin der dreck / in mich / kann einer schiessen / he

Interpretiert wurde dieser Text als Äußerung eines Kindes (wenn Fatzter der Sprecher ist?), eines Betrunknen, eines Zynikers, eines verunsicherten Intellektuellen, als Gestus des Aufschreis. Nach der Diskussion einigte man sich auf den Zyniker. Von diesem wurde eine „Bewegungstypologie“ erstellt, die in einer späteren Arbeitsphase mit den (an „jeweils einer Textzeile“ orientierten (S. 166) anderen Interpretationen wieder zu einer „widerspruchsvollen Gesamtinterpretation“ zusammengesetzt wurde. Die Beliebigkeit und Inadäquatheit solch „geistiger Montage“, die in ihrer Fragmentierung kaum noch die Bedeutung des Textes zu bewahren vermag, sollte deutlich werden, wenn man den Text in den Stückkontext einordnet:

Die verzweiflungsvolle Aufarbeitung des als Schicksal erfahrenen Kriegesgeschehens, was bei Büsching und Koch in Texten, die eindeutig dem Komplex „Liquidierung des Weltkrieges“ zuzuordnen sind, in eine geradezu apokalyptische Denkweise mündet, die sich in ihrer Verzweiflung nur noch gegen die Gattung selbst zu richten vermag — „Der Mensch ist der Feind und muß aufhören“ (BBA 110/16) — stellt sich Fatzter als Aufgabe nach dem

Verlassen des Krieges. Fatzer, der als starkes Individuum zwar den Krieg verlassen hat, kann sich dennoch von dem, was ihm in diesem Krieg angetan wurde, nicht freimachen, thematisiert in diesem Aufsatz seine widersprüchliche Wirklichkeitserfahrung.

Zum „Scheitern“ Brechts; das Kollektivismus-Problem

Die These der ästhetischen Unlösbarkeit der aufgeworfenen Widersprüche als Ursache des Abbruchs der Arbeit am „Fatzer“-Projekt wird (nicht nur) von Schnell/Vaßen gestützt mit folgendem Zitat: „das ganze Stück, da ja unmöglich, / einfach zerschmeißen für experiment, ohne realität! / zur selbstverständigung“ (BBA 109/56).

Die „Unmöglichkeit“ der Lösung der kontroversen politisch-ästhetischen Stück-Konzeptionen scheint nun aber keineswegs das entscheidende Motiv zu sein, da Brecht — wie gezeigt — diese Unmöglichkeit möglicherweise gar nicht als Belastung empfand; dagegen scheint uns das Aufkommen des Faschismus dem Fragment unter zwei Gesichtspunkten die „realität“ zu entziehen:

Angesichts der wachsenden Macht der Faschisten, die bei den Reichstagswahlen 1928 noch 800 000 Stimmen erhielten (2,6 %), 1930 aber bereits 6,4 Millionen (18,3 %), verbot sich die Hoffnung auf eine umfassende Kulturrevolution, an der das Theater der Kleinen Pädagogik hätte partizipieren können. Der Funktionswechsel des Theaters mit der Konzentration auf die Kritik der herrschenden Verhältnisse anstelle der Projektion eines Theatermodells für die sozialistische Gesellschaft ließ epische Stücke wie „Die Mutter“ als von größerer Wichtigkeit erscheinen, und gerade dies noch aus einem anderen Grund:

Geht man nämlich von der skizzierten Thematik des Verhältnisses von Individuum und Masse aus — untersucht an den konkreten revolutionären Ereignissen der Jahre 1918/19 —, so läßt sich das Projekt sehen als der Versuch einer Aufarbeitung der unabgeholten Erfahrungen der gescheiterten Revolution unter eben diesem Aspekt des Kollektivismus, wobei die verwickelten Abhängigkeiten in der kleinen Gruppe die historischen Abhängigkeitsverhältnisse durchaus reflektieren.

Brecht läßt seine Figur Fatzer sich sperren gegen die Forderung: „Die Einzelpersonlichkeit hat ihre Funktionen an die großen Kollektive abzutreten.“ (15), bringt in der bewußten Zuspitzung des Antagonismus von individueller und kollektiver Moral diese Haltungen in die Krise, um ihre Kompetenz als Strategien von Problemlösungen zu überprüfen. So faßt er zusammen:

„Die tragik des schlußteils ist eine dialektische! / insofern als fatzers schädlichkeit / als typ / dadurch / sichtbar wird als er alle andern 3 in privates verwickelt / — indem er sie verlockt ihn zu vernichten vernichtet er / sie — richtig wäre es, niemals den ‚anschluss an morgen‘ / zu verlieren, um zu vergessen was gewollt wird. / alles andere als hindernis zu sehen nichts als hauptsächlich / zu bewältigendes, was dann ziel wird, richtig für / sie abzuhalten und dem typ fatzer die beachtung zu versagen. / sie gehen daran zugrunde daß sie solidarität anwenden / auf einen der sie nicht hat. für sie ist es selbstverständlich: nur alle zusammen heraus oder keiner, sie wollen ihn / bis zuletzt mitnehmen ob er will oder nicht.“ (BBA 827/11)

Die für den „Fatzer“ konstitutive Dialektik des Verhältnisses von Individuum und Masse — in der „großartigen“ Darstellung des asozialen Musters einer anarchischen Individualität diese in ihrer ganzen historischen Bedingtheit (und Überlebtheit) zeigend, gleichzeitig die Probleme solidarischen und kollektiven Handelns thematisierend — findet in den faschistischen Massenbewegungen ihr Ende. Die aufgefächerte Problematik ist in dieser Hinsicht „ohne realität“.

Ralf Schnell / Florian Vaßen

Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen — Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe

Um gleich in medias res zu gehen: In der Polemik der Münsteraner Arbeitsgruppe wird unser Vorgehen als „Therapiearbeit an einer fragmentierten Erfahrung“ denunziert, deren „Beliebigkeit und Inadäquatheit“ offenbar sei. Dahinter steht, so scheint uns, eine kontroverse Auffassung des Begriffs „Widerspruch“.

Denn auf die Frage, wie die Widersprüche im Fatzer-Fragment Brechts — die seiner Entstehungsgeschichte wie die seiner Struktur und seines Gehalts — aufzunehmen seien, geben sowohl unsere Text-Arbeit als auch die Text-Rekonstruktion der Münsteraner eine Antwort. Richtig ist: Brechts Theorie enthält — im Unterschied zu der Georg Lukács' — „Widerspruch“ als zentrale Kategorie. Sein Konzept der widerspruchsvollen Prozessualität, des Eingreifens und Veränderns, ist ohne diese Kategorie nicht zu denken. Nichts ist „fertig“ — sonst wäre es „erledigt“. Aber diese geplanten Widersprüche, dieses bewußte Offenhalten, liegen auf einer anderen Ebene als die Widersprüche, mit denen Brecht selbst nicht „fertig“ geworden ist, und dazu gehört zentral der zwischen **individuellem Glücksverlangen** und **gesellschaftlichem Anspruch**.

Zusammenfassende Thesen zum Lehr- und Lernwert

— Durch die Darstellung „großartiger“ asozialer Muster wird eine Erkenntnis befördernde Kritik angeregt. Mit Hilfe der experimentellen Theatersituation werden Anschauungen darstellend untersucht; indem diese in bewußter Zuspitzung in die Krise gebracht werden, erweisen sie ihre Kompetenz zur Lösung von Problemstellungen (insbesondere in der für den Zuschauer möglicherweise handlungsleitenden Untersuchung der Praktikabilität bestimmter Entscheidungen).

— Durch das Diskutieren der bereitgestellten Lösungsmuster als Folge der kritischen Untersuchung eines historischen Stoffes wird die Orientierung auf gesellschaftlich aktuelle Fragestellungen möglich — z. B.: was leistet das Leninsche Theorem der notwendigen Umwandlung des imperialistischen Krieges in den Bürgerkrieg und die proletarische Revolution als einzige Möglichkeit der Erlangung des Weltfriedens unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen, bzw. wie wäre es produktiv zu machen? Oder kürzer: Wie bricht man einen Krieg ab?

— Aktuelle gesellschaftliche Probleme werden heute häufig genug vom Einzelnen als persönliche Bedrohung seiner Lebensumstände erfahren. Ebenso häufig wird danach getrachtet, diese Probleme nicht auf einer mit theoretischen Anstrengungen verbundenen Ebene bewußt zu klären, indem man sie erklärt, sondern lediglich zu vermeiden. (16) Die Folge ist — besonders angesichts des notfalls in Kauf genommenen nuklearen Völkermordes — eine Stimmung, in der das Denken um die Begriffe Katastrophe/Apokalypse und Fatalismus kreist, die (oberflächlich) auch dem „Fatzer“ zu eigen sein scheint, gegen die das Stück sich aber — in der Aufforderung zur theoretischen Anstrengung und nicht zuletzt der Antizipation eines „eingreifenden Denkens“ — bewußt wendet.

(1) R. Steinweg: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1976. S. 230-255.

(2) B. Brecht: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Frankfurt 1967. Bd. 7. S. 2893 ff.

(3) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 231.

(4) BBA 521/96; veröffentlicht in R. Steinweg: Lehrstück. S. 23.

(5) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 207.

(6) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 208 ff.

(7) Vgl. z. B. den „Fatzer-Komm(entar)“ (GW 7. S. 2907 ff.), der die Theorie der Großen Pädagogik zu widerlegen scheint (s. H. Berenberg-Gossler, u. a.: Das Lehrstück — Rekonstruktion einer Theorie oder Fortsetzung eines Lernprozesses? in: J. Dyck, u. a.: Brecht-Diskussion. Kronberg 1974. S. 150 ff.), zumindest eine differenzierte Untersuchung der Kommentare erforderlich werden läßt.

(8) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 210.

(9) R. Schnell u. F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung als Widerstandstaktik. Zur gestischen Interpretation des „Fatzer“-Fragments. In: Asoziales Theater. Hg. v. G. Koch, R. Steinweg und F. Vaßen. Köln 1983. S. 163.

(10) GW 15. S. 334. Zitiert bei R. Schnell/F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung. S. 163.

(11) R. Schnell/F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung. S. 163.

(12) Vgl. in diesem Zusammenhang den Epilog im „guten Menschen von Sezuán“, GW 4. S. 1607.

(13) R. Schnell/F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung. S. 164.

(14) Ebd. Die sich hier andeutende Zielrichtung der gestischen Interpretation scheint mehr die selbstreflektorische Klärung der körperlichen Befindlichkeit zu sein als eine kohärente Erfahrungsbildung. Vgl. S. 173, wo das „Staunen über den eigenen Körper“ den expliziten Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses bildet und S. 174: „Der Umgang mit dem Text ist, entscheidend, nicht sein revolutionärer Inhalt.“

(15) GW 15. S. 244.

(16) Vgl. beispielsweise die Analyse gewisser irrationalistischer Tendenzen (nicht zuletzt) in der Freiheitsbewegung von Karl Pawek (Die nützliche Mär von der bösen Gewalt) in der neuen und wichtigen Zeitschrift „Düsseldorfer Debatte“ 1/84. S. 39 ff.

Brecht hat in diesem Kontext vor allem drei „Versuche“ unternommen:

1. Schon das frühe Drama „Baal“ verweist auf einen Strang in Brechts Biographie und literarischer Produktion, der, seit der Hinwendung zum Marxismus gebrochen und teilweise verdeckt, doch immer lebendig war. Neben Gallei, Puntilla und Azdak in den Schautücken sind es vor allem der „böse Baal der asoziale“, der „Egoist Fatzer“ und der „Glücksgott Baal“, die diesen Aspekt, Sinnlichkeit und Körperlichkeit, vertreten.

2. In dem Lehrstückfragment „Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ treibt Brecht seine Moralkritik und das Primat der in der Regel asozialen materiellen Bedürfnisse zu ihrer extremsten Form und nimmt sie doch zugleich wieder zurück. In den frühen Fassungen ist der asoziale Fatzer auch der „virtuelle Revolutionär“ (Walter Benjamin). Benjamin bezieht sich damit auf Marx, der die Revolution aus „ihrem schlichtweg anderen, dem Kapitalismus hervorgehen“ läßt und der das Böse durchaus als gesellschaftliche Triebkraft sieht. Auch Brecht wendet sich nicht nur gegen die alte bürgerliche Moral, er wehrt sich auch gegen Gesinnung als zentrale revolutionäre Triebfeder, gegen Opferbereitschaft und Heldenmut. Doch Brechts

Versuch, „den Revolutionär aus dem schlechten, selbstischen Typus ganz ohne Ethos von selber hervorgehen (zu) lassen“ (Benjamin), wird in dem Maße zurückgenommen, in dem Brecht sich dem proletarischen Kollektiv zuwendet. In den späteren Überarbeitungen wird Frätzer mit einer Moral konfrontiert: der des Kommunismus.

3. Auch Brechts später Versuch, die Baal/Fatzer-Problematik wieder aufzugreifen und in der Figur des Glücksgottes das unsterbliche Glücksverlangen der Menschen zu gestalten, bleibt unvollendet. Als Gott der Niedrigkeit läßt Brecht Baal, „die Gaumen und die Hoden“ preisen, als Fruchtbarkeitgott den Pflügern und Säern Schutz bieten, als „Agitator, Schmutzaufwirbler, Hetzer“ arbeitet er illegal für eine radikale gesellschaftliche Veränderung. Wiederum sind es Sinnlichkeit und Fruchtbarkeit, materielle Bedürfnisse und individuelle Interessen, die als revolutionärer Impuls dienen.

Wir meinen diese drei nicht vergeblichen, aber doch abgebrochenen Versuche belegen eindeutig, daß hier Brecht nicht als lernend Lehrender dem lernenden Publikum mit „einer Zuspitzung der Widersprüchlichkeiten“ gegenübertrat, sondern daß er für diese Widerspruchskonstellation noch keine politisch befriedigende Antwort gefunden hatte.

Deshalb haben wir geschrieben, Brecht sei an dem Fatzer-Stoff ästhetisch gescheitert. Darunter ist nicht eine poetisch unzulängliche Textproduktion zu verstehen. Vielmehr hat Brecht von sich aus die literarische Arbeit am Fatzer eingestellt, freilich auch immer wieder aufgenommen — darin dem objektiven gesellschaftlichen Widerspruch Ausdruck gebend, in dem die unterschiedlichen Konzeptionen „Großer und Kleiner Pädagogik“ standen. Ob angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Widersprüche eine Sinnstiftung im galileisch-aufklärerischen Sinne eine hinreichende „historisch fundierte Orientierung“ noch zu leisten vermag, wie die Münsteraner Arbeitsgruppe formuliert, darf durchaus bezweifelt werden. Die Konstruktion von „Kausalitäten und Sinnzusammenhängen“ erscheint uns vielmehr erheblich beliebiger als eine Konfrontation mit der im poetischen

Text selber sedimentierten historischen Erfahrung — diese nämlich ermöglicht einem entfremdeten Alltagsbewußtsein allererst, eine blockierte Erfahrungproduktion qua Ästhetik freizusetzen. Brechts/Fatzers ungelöste Widersprüche verweisen auf „Heterogenität und Heteronomität“, keinesfalls produzieren sie — weder heute noch damals — das proletarische Kollektiv und eine neue, darin integrierte Individualität. Gar die Reduzierung des Fatzer-Musters auf „aktuelle Fragestellungen . . . — z. B.: was leistet das Leninsche Theorem der notwendigen Umwandlung des imperialistischen Krieges in den Bürgerkrieg und die proletarische Revolution als einzige Möglichkeit der Erlangung des Weltfriedens unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen, . . .“ führt vollends in die Sackgasse des simplifizierenden Transfers, der politischen „Nutzanwendung“.

Die Legitimität von Fragmentarisierung zumal eines schon fragmentarischen Textes — von Brecht im übrigen in der Lehrstückpraxis ausdrücklich als Vorgehensweise akzeptiert — ist schließlich auch eine Frage der Text- und Theatertheorie. Die Montage als wichtigste Formkonstituente der Moderne fordert im Produktionsprozeß wie im Rezeptionsprozeß einen „zerfallenden“ Zugriff. Das Erzählkontinuum und die Dramaturgie des „roten Fadens“ verstellen den Blick. Als literarische Technik reproduzieren sie nicht nur Ideologie, sondern sind auch selbst falscher Schein.

Der literarhistorischen Rekonstruktion einer Spielfassung des „Fatzer“ durch die Münsteraner Gruppe liegt ein affirmativer Gestus zugrunde; affirmativ und damit unproduktiv vor allem wegen des methodischen Ansatzes mit seinem ideologischen Absolutheitsanspruch. Schon die knappe Textinterpretation der Münsteraner suggeriert eine gradlinige Weiterentwicklung Brechts von einer mechanistisch-deterministischen Wirklichkeitsauffassung (1927) zu einer dialektisch-materialistischen (1929/30). Ein Blick „gegen den Strich“ — „Fatzer“ als „Materialschlacht Brecht gegen Brecht“, als „Drehscheibe vom Anarchist zum Funktionär“ (Heiner Müller) — hätte dagegen die Widersprüche in Brecht selbst offengelegt. „Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat.“ (H. M.)

Axel Schnell

Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern

Die großen Epochen unseres Lebens liegen dort, wo wir den Mut gewinnen, unser Böses als unser Bestes umzutauften.

Friedrich Nietzsche

Das Ende der 20er, Anfang der 30er Jahre von Brecht konzipierte Lehrstück war primär zur Selbstverständigung proletarisch/revolutionärer Kollektive gedacht. „das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird.“ (1)

Nicht auf der Bühne, sondern in den Kollektiven selbst sollte das Lehrstück als soziologisches Experiment, als Geschmeidigkeitsübung dienen — „... für die Art Geistesathleten, wie sie gute Dialektiker sein müssen.“ (2) Eine entscheidende Rolle für diese Art von Übungen spielen sog. hochqualifizierte Muster: Figuren und Typen, in denen Brecht unsere Gesellschaft auf den Punkt zu bringen versucht, sie sozusagen für die Lupe präpariert. Wie in allen Präparaten steckt in den Mustern Brechts schon vorgängig ein hohes Maß an Abstraktion: „Präparat . . . 2) zu Lehrzwecken hergerichtete Schaustück.“ (3) Zum Zwecke der Herrichtung, der kunstgerechten Zubereitung, muß das zu Analysierende einer Vielzahl von wissenschaftlichen Verfahren (Verdichtung, Beschleunigung etc.) unterworfen werden. Erst in der Herauslösung eines Objektes aus seinem organischen Zusammenhang realisiert es sich als Präparat. Aus dem ehemals Organischen/Lebendigen wird so etwas Artifizielles, gleichsam Totes. Mit Gewalt seinem vormaligen Zusammenhang entrissen, wird das Präparat mit ebensolcher Gewalt in einen neuen Zusammenhang gepreßt und bleibt fürderhin mit dem Stigma der Gewalt, die ihm angetan wurde, belastet. Dem gewaltsamen Prozeß der Denaturalisierung des Präparates/des Untersuchungsgegenstandes, der jedem Experiment vorausgehen muß, entspricht auf gesellschaftlicher/historischer Ebene der gewaltsame Prozeß, der die Unterdrückung der äußeren Natur und der inneren Natur, gemeint ist die des Menschen, zur Folge hatte.

Auch Brechts hochqualifizierte Muster sind das Ergebnis eines Denaturalisierungsprozesses: Individuelle und gesellschaftliche Phänomene werden in ihnen im doppelten Sinn des Wortes verdichtet, indem diese Phänomene zunächst aus ihrem organischen Zusammenhang gelöst werden. Das Ergebnis ist eine Kunstfigur, die als empirisches Subjekt wohl kaum lebensfähig wäre. Dennoch führen diese Muster ein höchst eigentümliches

Leben, sobald sie von den Teilnehmern an einem solchen Lehrstückexperiment spielerisch realisiert werden. Innerhalb der Spielversuche verhalten sich die Muster oftmals so, als seien sie das eigentlich Lebendige. Das Objekt schwingt sich zum „Chef“ auf und die Lehrstückspieler reagieren darauf mit allen Anzeichen psychischer und auch physischer Betroffenheit, wie sie gemeinhin nur der Bedrohung durch eine wirkliche Gefahr entsprechen. So läßt sich etwa die gesamte Palette psychischen Abwehrhaltens gegenüber real gefährlichen Situationen auch in der Auseinandersetzung mit den Lehrstückmustern finden. (4) Was bringt diese Teilnehmer an einem Experiment dazu, so aufgeregt gegenüber einem Präparat zu reagieren, das ja gemeinhin ruhig und tot auf einem Soziertisch liegt? Das Besondere am Brechtschen Präparat ist, daß die Muster nicht nur ein Konglomerat aus gesellschaftlichen und individuellen Phänomenen sind, endgültig fixiert und passiv. Darüberhinaus sind sie im eigentümlichen Sinne handelnd, mit Aktivität begabt. Der vitale Teil der Muster, der sie zum Leben bzw. zur Revitalisierung durch den Lehrstückspieler hindurch drängt, findet sich in der Asozialität und Bosheit dieser Muster. In diesem Bereich, der sich der gesellschaftlichen Aufarbeitung und Lösung entzieht, finden sie ihren Topos „der Kraft“ im Freudschen Sinne. Wir neigen dazu, die Muster als eine Form der Wiederkehr des Verdrängten zu betrachten.

Ein Beispiel:

Ich möchte mich im folgenden exemplarisch mit dem „Bösen Baal“ auseinandersetzen und habe hierfür aufgrund ihrer Kürze und ihrer inhaltlichen Stringenz die Szene „DER BÖSE BAAL DER ASOZIALE UND DIE ZWEI MÄNTEL“ (5) gewählt. In dieser Szene wird ein Zusatznd äußerster Kälte beschrieben, in dem der arme und jämmerlich frierende, da nur mit einer dünnen Joppe bekleideten Josef auf den trefflich mit zwei Mänteln ausgerüsteten Baal (nicht frierend) trifft. Josef geht Baal zügig um einen Mantel an und soll ihn auch gerade erhalten, als er den Fehler begeht, Baal, „Bruder“ zu nennen. Baal streift flugs den Mantel wieder über und versucht, sich zu besinnen, ob er einen Bruder namens Josef habe. Josef, nun ganz darum bemüht, das Nachsinnen Baals zu unterstützen, überreicht Baal zunächst einen Stuhl (potentielles Heizmaterial) und dann auch noch seine Jacke, damit der offensichtlich auch so schon gutgerüstete Baal bequem sitze und nachdenke. Die Ausführungen Baals zur Kälte im allgemeinen und zum Erfrieren im besonderen enden mit dem Kältetod Josefs. Dies ist Anlaß genug für Baal, sich zu freuen (er lacht) und darüberhinaus zu einer posthumen Ansprache an die arme kalte Leiche. „BAAL Josef du warst einer der zum Erfrieren bestimmt war.“ (6)

Es ist nicht nur die eigenwillige Interpunktion und Rechtschreibung, die hier zu denken gibt, sondern auch der höchst eigenwillige Umgang mit unserer vom christlichen Gedankengut motivierten Gesellschaft. Die Nähe zur Legende über den Heiligen Martin, der seinen einen (sic!) Mantel mit den Armen teilte, ist augenscheinlich. Ebenso augenscheinlich ist, daß Baal nicht einmal seinen Zweitmantel hergeben will, so man ihm christlich, d. h. als falscher Bruder daherkommt. Wer vermutet, daß es in der von Brecht inszenierten Kälte, die ja auch die Kälte der zweiten, der gesellschaftlichen Natur ist, noch Brüder gebe, muß wohl einem Bären aufgesessen sein, der nicht einmal wärmt (etwa als Fell), sondern verschlingt. Ein Namensvetter des armen Josef hatte — vielleicht nicht zufällig — ebenfalls sehr wenig Glück mit seinen Brüdern. Auch der alttestamentarische Joseph wird von den mißgünstigen älteren Blutsverwandten verkauft (hier im umfassenderen Sinn des Wortes zu verstehen). Und last not least ist Baal im biblischen Sinne keineswegs unvorbelastet. Im Alten Testament finden sich häufig Hinweise auf Kämpfe, die die Vorfahren der späteren Juden im 12. Jahrhundert v. Chr. mit den Anhängern des Gottes Baal in Kanaan auszulechten hatten. Am Ende einer wahrhaft göttlichen Schlächtereie gewinnen die Anhänger des Gottes Jehova die Auseinandersetzung.

Baal ist ein Vegetationsgott, dem ein üppig-sinnlicher Kult einschließlich sakralen Beischlafs geweiht ist. Die Anhänger Baals, die nur wenig Grund haben, mit der Natur zu hadern, treffen auf die Vertreter eines Gottes, der seine Anhänger im wahrsten Sinne des Wortes in die Wüste geschickt hatte. Dieses Vorgehen Jehovas ist methodisch durchaus sinnvoll zu nennen, sollten sich doch die Sinne seiner Anhänger von der Natur und dem Naturhaften des Menschen, dem konkret-sinnlich Faßbaren abwenden und sich einem Dasein höherer Form (im Jenseits) zuwenden. In dieser Dialektik von konkreter Wüste, die Moses und sein Stamm vierzig Jahre durchwandern, und dem Versprechen eines fernen „Gelobten“ Lands“ entstehen notwendig Formen abstrakten Denkens, die durchaus als eine der Wiegen rationalen Denkens gelten können. Noch heute scheint das rationale/abstrakte Denken zwischen den beiden Polen Wüste und Gelobtes Land zu oszillieren. Einem unerträglichen Jetztzustand wird eine künftige Verheißung zugesellt. Die Zukunft wird mit allen Freuden beseelt, während die Gegenwart, einmal als freudloser Ort erkannt, der Versteppung anheimgegeben wird. Die Fähigkeit des abstrakten Denkens einem konkreten Ort oder einer konkreten Zeit antizipatorisches Denken entgegenzustellen, scheitert zumeist daran, daß sich diese Form des Denkens in die Utopie verliert und nicht zum schmutzigen, realen Jetzt zurückkehrt, und so gilt Nietzsches: „Die Wüste wächst: weh dem, der Wüsten birgt!“ (7)

Ein Teufel

Im Pantheon Kanaans ist Baal der König oder, wenn man so will, der „Fürst dieser Welt“, während sich das Prinzip der abstrakten göttlichen Herrschaft in der Gestalt des Hauptgottes El manifestiert. Letzterer zeigt allerdings wenig Neigung, in die Belange dieser Welt einzugreifen, und so gilt das Hauptinteresse der Kanaäniter dann auch Baal. Seinem Tod und seinem Wiedererwachen, die im Mythos Kanaans analog zum Tod und Wiedererwachen der Vegetation sind, ist die überwiegende Mehrzahl der kultischen Handlungen geweiht. Der Vegetationsgott Baal ist der Gott einer Gesellschaft, deren Denken und Handeln sich an den natürlichen Zyklen der Jahreszeiten orientiert. Was das Denken der Kanaäniter von den uns bekannten Denkformen unterscheidet ist, daß sie die Welt nicht Schritt für Schritt erklären, also nicht wissenschaftlich, sondern aus dem Totalen, dem Mythos. „Das heißt, es handelt sich um eine Art des Denkens, die beinhaltet, daß man, solange man nicht alles versteht, nichts erklären kann.“ (8)

Der Mythos, das ist die „Grammatik der Archetypen“ (Levi-Strauss), die Möglichkeit, Symbole oder Bilder mit Sinnüberschuß zu lesen und in Zusammenhang zu bringen. Eine Möglichkeit, die uns weitestgehend verlorengegangen ist: So läßt sich etwa die Bedeutung des Symbols Erde nur unzulänglich in unserer Sprache ausdrücken, das was sie noch ist, ihr Sinnüberschuß, ihre mythologische Bedeutung, entzieht sich den Regeln der logischen Grammatik. Dennoch verkommt dieses Mehr des blauen Planeten keineswegs zur Bedeutungslosigkeit. Der Traum bedient sich

in der Regel nicht unserer Sprache, sondern redet in Symbolen und Bildern, die auf die rege Tätigkeit des Unbewußten hinweisen. Der Traum speist sich aber nicht nur aus dieser eher düsteren Quelle. Freud kommt bei seinen Untersuchungen zu dem Schluß, „... daß man keine besondere symbolisierende Tätigkeit der Seele bei der Traumarbeit anzunehmen braucht, sondern daß der Traum sich solcher Symbolisierungen, welche im bewußten Denken bereits fertig enthalten sind, bedient, ...“ (9) Die Symbole oder Bilder sind also durchaus präsent. Sie gehören genau wie die gesellschaftlich erarbeitete Sprache dem Bereich des bewußten Denkens an. Ihre Deutung ist allerdings mehr, als Sprache zu leisten vermag, und so entsteht das verwirrende Gefühl, daß sich mehr sehen als ausdrücken läßt. Dieses Mehr als Quelle virulenter Kraft verlegt das Moment des Vitalen auf die Seite der Symbole.

Paul Ricoeur weist den Mythen und Symbolen, die dem Reich des Bösen angehören, einen bevorzugten Platz zu und führt aus: „... daß die Symbolik des Bösen kein Beispiel unter anderen ist, sondern ein **bevorzugtes** Beispiel, vielleicht der Ursprungsort jeder Symbolik ...“ (10) Der Vegetationsgott Baal, der „Fürst dieser Welt“ oder, wenn wir seine hebräische Bezeichnung in lateinische Schrift übertragen: der Beelzebub, dürfte auf dieser Seite der Symbolik ein beträchtliches Gewicht haben. Eine Gesellschaftsformation wie die unsere ist wohl kaum in der Lage, Worte bereitzustellen, die das Böse hinlänglich beschreiben. Gemeinhin sollte an das Böse nicht einmal gerührt werden, und so ist es mit einem Eigenleben begabt, das über die Möglichkeiten anderer Symbole hinausweist, die immer hin noch „salonfähig“ sind.

Ein Verdienst

Das Muster Brechts, der böse Baal, speist sich aus der langen Traditionslinie dessen, was da im Bösen eigentlich ausgespart wird. Der Kampf der Anhänger Jehovas und ihrer modernen Zeitgenossen galt und gilt der Naturhaftigkeit des Menschen, die mehr ist als etwa sakraler Beischlaf. Es geht um die tendenzielle Unregierbarkeit des Menschen, der seiner Sinnlichkeit „abzuschwören“ hatte, um zum Interesse der Fürsten dieser Welt, nicht des „Fürsten dieser Welt“, zu funktionieren. Der antireligiöse Kampf der Aufklärung, setzte vom Ergebnis her nur eine Form der Herrschaft über eine andere. Und so ist das Unregierbare weiterhin das Böse oder das, wenn man so will, Irrationale.

Brechts Verdienst ist es meines Erachtens, daß er gerade das Böse/Irrationale im Lehrstück wieder zu einem „heimtückischen“ Leben erweckt. Er stellt das Böse keineswegs zu einer wortreichen Debatte, sondern beläßt ihm seine eigentliche Stärke, indem er es zum Symbol/Bild gestaltet. An diesem Bild hat sich der Lehrstückspieler abzuarbeiten und es mit seiner eigenen Symbolik zu konfrontieren. Die Angst, die dabei Baal entgegengebracht wird, weist auf die Präsenz des Bösen im Lehrstückspieler selbst hin. Die Transformation der Angst in freudige Anerkennung des Bösen Brechtscher Provenienz dürfte die Unregierbarkeit der „Habenichtse“ befördern. Der Josef des Lehrstücks, der an den Verhältnissen verstirbt, könnte für die realen Josefs das Lehrmaterial bieten, nicht im Guten zu sterben, sondern im Bösen gut zu leben.

- (1) Bertolt Brecht, in: Reiner Steinweg (Hg.), Brechts Modell der Lehrstücke — Zeugnisse. Diskussionen, Erfahrungen, Frankfurt a.M. 1976, S. 164.
- (2) Bertolt Brecht, in: alternative 78/79, 14 (1971), Brechts Modell der Lehrstücke, S. 131.
- (3) Das große Stauffacher Lexikon in drei Bänden, 3. Band, Zürich 1974, S. 286f.
- (4) Vgl. Lutz Carsten Gecks/Axel Schnell, Die Angst vor Baal oder das Nagen am Alltag, in: Koch u. a. (Hg.), Assoziales Theater, Köln 1984, S. 54 ff.
- (5) Dieter Schmidt (Hg.), Baal. Der böse Baal der asoziale. Texte, Varianten, Materialien, Frankfurt a.M. 1973, S. 84 ff.
- (6) Ebenda, S. 86.
- (7) Friedrich Nietzsche, Werke Band 3, Hrsg. von Karl Schlechta, Dionysos/Dithyramben, Ulm 1984, S. 693.
- (8) Levi-Strauss, Mythos und Bedeutung, Frankfurt a.M. 1980, S. 29, zit. n. Annegret Main, Exotismus und der ethnographische Blick, Hannover 1982 (unveröffentlichte Examensarbeit).
- (9) Siegmund Freud, in: Paul Ricoeur, Die Interpretation, Frankfurt a.M. 1974, S. 112.
- (10) Ebenda, S. 53.

Wolfgang Schlüs

„Der Jasager“ und „Der Neinsager“

Ein Lehrstück von Bertolt Brecht, Musik von Kurt Weill

Aufführung in der Paulskirche Altona am Sonntag, den 30. Juni 1985, 17 Uhr

Das Stück vom Jasager und Neinsager ist ein Lehrstück. Es soll in Symbolen und Metaphorik Einsicht und Verständnis geschult werden; so ist zum Beispiel der schmale Pfad als Pfad des Lebens zu verstehen. Alle handelnden Personen haben ihre gesellschaftliche Stellung und damit eine bestimmte Aussage.

Im Jasager wird das Gesetz, „der grosse Brauch“, dogmatisiert. Der Knabe stellt sich mit seinem Ja unkritisch unter das Gesetz und wird Opfer seiner Unterwerfung. Der Lehrer tritt feige beiseite und schreibt die bestehende Ordnung fort. Indem er nur die reine Lehre verkündet und nicht kritisch reflektierend eingreift, wird er an dem Tod des Knaben schuldig. Er läßt die Studenten handeln, die für das tradierte gesellschaftliche Bewußtsein stehen. Der Chor vermittelt die Moral und kommentiert das Geschehen. Er steht für die bloßen Zuschauer, an denen unsere Gesellschaft keinen Mangel hat.

Wohin führt uns heute das unkritische Zuschauen und Jasagen, zum Atomkrieg und zum Krieg der Sterne?

Im Neinsager paßt sich der Knabe nicht an, mit seinem Nein rettet er sein Leben. „Tut Buße“, sagt Johannes der Täufer, wörtlich: „ändert euren Sinn“. Die Studenten machen eine Bewußtseinswandlung durch, sie respektieren den Knaben, greifen seine Gedanken auf und verwirklichen, was Paulus an die Galater schreibt: Einer trage des anderen Last. Ein Ja zu Christus, der der Herr des Lebens ist, erfordert ein uneingeschränktes Nein zu totbringenden Vereinbarungen und schlimmen Bräuchen, die die Schöpfung Gottes und das Leben bedrohen, ein Nein unabhängig davon, was die anderen tun. Das ist die Botschaft, die das Stück überbringen will.

Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz — ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken *)

Die (Theater-)Arbeit mit den Lehrstücken unterscheidet sich wie alle schulischen und außerschulischen Bildungsveranstaltungen in einem zentralen Punkt von sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen wie der Methode der Teilnahme und Beobachtung der Ethnomethodologie oder Feldforschung; denn die Mitglieder der Gruppe, hier Spieler, befinden sich **nicht** in ihrer **alltäglichen Umgebung** und erleben deshalb **nicht** ihre **gewohnten Interaktionsstrukturen**. Sie müssen daher neue Formen des Austauschs finden oder zumindest die eingeübten auf ihre Angemessenheit hin überprüfen. Auch wenn es sich um eine relativ eingespielte Gruppe mit festgelegter 'Hackordnung' handelt, wird durch das Theaterspiel eine Verhaltensänderung notwendig. Vielleicht könnte auch nur eine neue Rangordnung für das Spiel entstehen.

Die dem Lehrstücktext zugrundeliegenden (Handlungs-)Muster sollen allerdings die Spieler provozieren, ihre eigenen, bekannten Interaktions- und Handlungsmuster darzustellen und durch genaue, detaillierte Handlungsanweisung ihre Alltagswelt zu **rekonstruieren**. Die gewohnten Interaktionen und Handlungen werden reflektiert und ins Spiel gebracht, so daß die Spieler sich in einer zweigeteilten Situation befinden. Auf der einen Seite sind sonst übliche Interaktionen nicht mehr direkt möglich, auf der anderen Seite werden sie zum Thema des Spiels. Brecht spricht an diesem Punkt von einer Laborsituation und fordert die Spieler auf, übliche Verhaltensweisen und Haltungen einzunehmen, also Alltagswelten zu rekonstruieren, sie aber gleichzeitig kritisch, d. h. mit Distanz, zu betrachten. Für die sozialforscherische Methode der Teilnahme und Beobachtung bedeutet das, daß zwei Lebenswelten in Teilen miteinander verglichen werden können.

Wie bei der Ethnomethodologie kommt es bei der Rekonstruktion der Alltagswelt darauf an, 'Wie-es-gemacht-wird' zu zeigen, indem der Spieler bestimmt, wie welche Handlungen im Spiel möglichst authentisch vollzogen werden sollen. Die subjektiven Interpretationen der Alltagswelt werden so zum Gegenstand des szenischen Spiels. Die Arbeit mit Lehrstücktexten setzt voraus, daß die Spieler ihren Alltag meistern und ihr Handeln innerhalb ihres Kontextes rational ist. Nur unter dieser Bedingung kann eine partielle Rekonstruktion der Alltagswelt erfolgen. Die Lehrstückarbeit basiert also in hohem Maße auf der Kompetenz der Spieler für ihre alltäglichen Interaktionsstrukturen. Der Lehrstücktext ermöglicht die Rekonstruktion unabhängig von den jeweiligen Lebenswelten der Spieler. Er ist so konkret, daß allgemeine (Handlungs- und Interaktions-)Muster erkennbar sind, aber wiederum so abstrakt, daß ein Bezug zum persönlichen Alltag nicht direkt offensichtlich ist. Die Arbeit mit dem Text ähnelt an diesem Punkt dem Vorgehen der qualitativen Sozialforschung, deren Verfahren ebenfalls offen sind, also hypothesengenerierend und je nach Kontext, Zielsetzung und Erkenntnisinteresse unterschiedlich ausgeprägt. Versteht man einen Spielversuch mit dem Text als spielerische Hypothese, so wird in den veränderten Spielversuchen eine genauere und differenzierbare Hypothese gewonnen, deren Bezug zur Alltagswelt klarer wird. Der Prozeß der Rekonstruktion der Alltagswelt im Lehrstückspiel kann demnach als eine Folge aufeinander aufbauender Hypothesen beschrieben werden.

Exemplarisch: Die Teamer in Lehrstückseminaren — ein Forscher im Feld?

Grundsätzlich gilt wie bei der sozialen Forschungsweise, daß eine große soziale Distanz zwischen Teilnehmern und Teamern das Einbringen von Interaktionserfahrungen zur Rekonstruktion der Alltagsmuster erschwert. Das zeigt sich sowohl auf der persönlichen Ebene im Freizeitbereich als auch während der spielerischen während des Spielprozesses. Kann der Teamer die Signale und Informationen aufgrund anderer Alltagsstrukturen nicht verstehen bzw. nur inadäquat interpretieren, so kann auch der Spielprozeß an keinem gegenseitigen Verständnis anknüpfen. Spieler und Teamer sprechen quasi eine andere Sprache bzw. benutzen eine andere Grammatik, um die Signale zu deuten. Da Teamer und Spieler aber gemeinsam an dem Spielprozeß teilnehmen, also der Teamer gleichzeitig auch Spieler ist, müssen einige grundlegende Interaktionsstrukturen bekannt sein. Grundsätzlich bedeutet das für den am Spielprozeß teilnehmenden und beobachtenden Teamer, daß er durch Vorinformationen, bekannte Strukturen oder bestehende Kontakte zu einzelnen Spielern versucht, schon vor Seminarbeginn ein begrenztes Vorverständnis zu erlangen. Durch seine Teilnahme und Beobachtung am Rekonstruktionsprozeß kann er sein Verständnis der Interaktionsstrukturen überprüfen und verändern. Bei ihm findet also eine zweifache Hypothesengenerierung statt: a) bei der Rekonstruktion der Alltagswelt durch die Spieler; b) bei der Überprüfung der Hypothesen, die er im Vorfeld des Seminars entwickelte. Die Beobachtung endet also nicht mit Beginn des Seminars, sondern wird hier fortgeführt.

Grundsätzlich gilt auch hier, daß der Teamer sich den Interaktions- und Handlungsstrukturen anpassen muß, ohne dabei seine Persönlichkeit zu verleugnen oder sich als Auch-nur-Teilnehmer anzubiedern, indem er blind, z. B. Sprechgewohnheiten übernimmt. Gleichzeitig besteht auch bei 'freiwilliger' Seminarteilnahme die Möglichkeit, daß der Teamer in seiner Funktion massiv abgelehnt wird. Dabei gilt es zu unterscheiden, ob die Ursache der Ablehnung in der Verweigerung zentraler Gruppenmitglieder liegt oder ob die Gruppenstrukturen keine außenstehende Anleiterposition erlauben. Entscheidend ist aber in jedem Fall, daß sich der Teamer ähnlich wie der Forscher im Feld als Lernender begreift. Er nimmt teil und beobachtet, **weil** die Teilnehmer ihre Alltagswelt mit ihren Mitteln beherrschen. Diese Mittel muß er kennenlernen, er darf nicht versuchen, die Interaktionsstrukturen und Interpretationen, die er beherrscht und anwendet, als ebenso gültig für die Teilnehmer zu verbreiten. Er muß die neuen Alltagswelten verstehen lernen und sich in ihren Handlungsstrukturen verhalten können. Der Lehrstückprozeß bietet ihm dabei auch Gelegenheit, spielerisch Fragen zu stellen und Aussagen der Spieler über ihre Alltagswelt zu bekommen. Ein gelungener Spielprozeß, eine befriedigende Szene ist also auch Ausdruck des Lernprozesses des Teamers. Dabei kann der Teamer leicht den Eindruck erhalten, für ihn sei das Seminar viel lehrreicher als für die Teilnehmer.

Trotz aller guten Vorbedingungen und Bereitschaft zum Lernen, wird das Verhalten des Teamers in dem neuen Kontext zu Beginn Irritation bei den Teilnehmern hervorrufen. Genauso werden Unsicherheiten und Ängste das Verhalten des Teamers beeinflussen. Gegenüber dem Forscher hat er aber den Vorteil, das Vorgehen und die Methode des Seminars zu kennen (er befindet sich ja nicht in einer natürlichen Situation). Auch wenn alle Vorgaben flexibel geplant sein müssen, so stellen sie trotzdem eine gewisse Stütze dar. Allerdings besteht auch für den Teamer die Gefahr, daß sein krasse Fehlverhalten in den Augen der Teilnehmer eine Fortführung des Seminars unmöglich macht. In der Regel können Fehlinterpretationen während des Seminarverlaufs korrigiert werden, es sei denn, die Teilnehmer reagieren mit massiver Ablehnung und weigern sich, am Lehrstück mitzuwirken. Eine sinnvolle Weiterarbeit ist unter solchen Umständen unmöglich, so daß es geraten ist, die weitere Seminargestaltung nicht auf dem Theaterspiel und der Arbeit mit Lehrstücktexten aufzubauen.

Ebenso wie bei der Teilnahme und Beobachtung kann der Teamer im Lehrstückprozeß seine Rolle in vielen Variationen ausfüllen, das ganze Spektrum von Rollenumarmung und Rollendistanz steht auch hier zur Verfügung. Ähnlich wie für den Forscher kann die Rollenumarmung für den Teamer zu einem großen Hindernis werden, da ihm bei totaler Ausfüllung seiner Rolle wenige alternative Handlungsmöglichkeiten bleiben. Seine Fähigkeit zur Anpassung an die Interaktionsstrukturen bleibt ebenso begrenzt wie seine Beobachtungsfähigkeit. Auf der Freizeitebene bleiben die Kontakte dadurch möglicherweise begrenzt und auf der Spielerebene entwickeln sich vielleicht nur gering variierte Spielversuche, so daß die Möglichkeiten des Lehrstückspiels nicht ausgeschöpft werden und die Rekonstruktion der Alltagswelt schwer vorankommt. Ein Mindestmaß an Rollendistanz sowohl zur Rolle des Teamers als auch zur Rolle des Spielers muß erhalten bleiben, um die verschiedenen Interaktionen verstehen und ins Spiel einbeziehen zu können. Eine große Rollendistanz und besonders ihre Demonstration verhindern weitergehende Kontakte, die zum Verständnis der Lebenswelten notwendig sind, und vor allen Dingen erschwert sie den in der Regel spielungeübten Teilnehmern, die Hemmschwelle zu überwinden, und bestärkt die Angst, sich vor der Gruppe lächerlich zu machen. Der Teamer wie der Forscher muß sein Rollenverhalten der Zielgruppe und der jeweiligen Situation anpassen. Einen absoluten, objektiven Maßstab gibt es für ihn nicht. Der Teamer muß also, konsequenterweise, in der Lage sein, sich und auch anderen Rechenschaft über sein Handeln abzulegen. Ein hohes Maß an Selbstreflexion ist von ihm gefordert, andernfalls gibt er den Anschein, daß er seine gewohnten Alltagsstrukturen aufgegeben hat, die Grundlage für sein Handeln ist damit auch für die Teilnehmer nicht mehr erkennbar. Die notwendige Selbstreflexion darf nicht mit kontrolliertem Verhalten ohne jede Spontaneität gleichgesetzt werden. Das Verhalten des Teamers soll natürlich sein, d. h. der jeweiligen Situation angemessen, ohne auf die eigenen Alltagserfahrungen zu verzichten. Keine beherrschte Persönlichkeit ist gefordert, sondern ein Verhalten, das zumindest im Nachhinein beschrieben und erklärt werden kann und zwar so, daß Außenstehenden ein Verständnis möglich wird.

Als Hilfe dienen dem Teamer wie dem Forscher abwechslungsreiche Dokumentationsweisen des Spielprozesses und ein Tagebuch, in dem wichtige und unwichtige Ereignisse, Assoziationen und Gespräche festgehalten werden.

Ähnlich dem Forscher im zu beobachtenden Kontext sieht sich der Teamer in Lehrstückseminaren dem Dilemma gegenüber, an Spiel und Freizeit teilzunehmen, gleichzeitig aber sich selbst und die Teilnehmer zu beobachten und das gewonnene Verständnis für den Spielprozeß zu verwerfen. Oft gerät der Teamer durch diesen Unterschied zu den Teilnehmern in eine Krise, er fühlt sich als 'Spion' für die Alltagsstrukturen der Teilnehmer. Sein Interesse gilt 'nur' einem optimalen Lehrstückspiel, und das bedeutet dann eine pädagogische Aufarbeitung von Äußerungen der Teilnehmer. Dadurch, daß er nicht nur Teilnehmer wie alle anderen auch ist, entsteht bei ihm der Eindruck, Interesse zu heucheln, um besser pädagogisch handeln zu können. Diesem Pädagogisieren liegt die Auffassung zugrunde, den Teilnehmern neue Erkenntnisse, Erfahrungen und Einblicke **vermitteln zu müssen**. Für die Arbeit mit Lehrstücktexten in dem hier verwendeten Verständnis trifft dies nur bedingt zu. Hier geht es in erster Linie um die **Rekonstruktion von Alltagswelten** mit deren Interaktions- und Handlungsstrukturen, initiiert **durch einen (Lehrstück-)Text**. Frühestens in einem zweiten Schritt kann diese Rekonstruktion den Teilnehmern neue Erkenntnisse ermöglichen, d. h. lehrreich sein. Das entscheiden die Teilnehmer selbst und meistens erst, wenn der Teamer nicht anwesend ist. Die Rekonstruktion der Lebenswelten dient also in erster Linie dem Teamer und dem Zusammenleben während des Seminars. Das Dilemma zwischen Teamer- und Teilnehmer-Dasein ist dadurch nicht aufgehoben. Es besteht weiter, auch wenn die Teilnehmer die Spielversuche selbst initiieren und durchführen. Für den Teamer kann dies als tendenziell widersinnige Daseinsart beschrieben werden.

Eine Supervisionsgruppe oder zumindest ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch könnte helfen, die Veränderungen im Selbstverständnis des Teamers zu bearbeiten und Handlungsalternativen zu entwickeln und einzuüben. Während der Lehrstückseminare wird dies kaum möglich sein, da oft und gezielt die Alltagswelten über einen längeren Zeitraum verlassen werden. Für Intensivseminare dieser Art bietet sich eine Arbeit im Team, mindestens aber zu zweit, zwingend an.

Es ist sicherlich schon klar geworden, daß die Teilnehmer in ihrem Alltag selbst entscheiden können, inwieweit die Erfahrungen bei den Interaktions- und Handlungsstrukturen für sie anwendbar sind. Ein Mißbrauch wie bei der Entwicklung von Theorie im Zuge eines Forschungsvorhabens steht auch wegen geringer Veröffentlichung nicht zu befürchten. Die Frage, wem die Rekonstruktion nützt, entscheiden die Teilnehmer; die Teamer

könnten bestenfalls spekulieren. Voraussetzung für eine eventuelle Nützlichkeit ist aber, daß der Spielprozeß und somit auch die Rekonstruktion a) im Alltag sozusagen 'rückübersetzt', d. h. von der Spielsituation auf bekannte Strukturen bezogen werden kann, und b) genügend **Variationen** und Sichtweisen enthalten hat, so daß auch Alternativen und Konsequenzen zum bisherigen Handeln entwickelt werden können.

Rekonstruktion der Alltagswelt heißt also nicht nur einfaches Reproduzieren von bekannten Strukturen, sondern auch Darstellung von Ideen, Wünschen und Träumen, die mit diesen Alltagswelten untrennbar verknüpft sind. In dem Spielen und Ausprobieren dieses Teils der Alltagswelten könnte eine neue Handlungsmöglichkeit für die Teilnehmer liegen. Die Arbeit mit Lehrstücktexten kann dazu einen Beitrag liefern, allerdings immer in Abhängigkeit von den Alltagsstrukturen und dem Kontext der Teilnehmer.

Becker, Howard S./Geer, Blanche. *Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse*; in: Adams, Richard N./Preiss, Jack J. (Hrsg.); *Human organization research*. Homewood; Dorsey Press 1960, S. 267-289, hier: S. 139-166. Berk, Richard A./Adams, Joseph M.: *Kontaktaufnahme zu devianten Gruppen*; in: *Social Problems* 18, 1, Buffalo New York 1970.

Dechmann, Manfred D.: *Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten*. Bern/Stuttgart 1978.

Friedrichs, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung*, Reinbek 1981. Hopt, Christian: *Soziologie und qualitative Sozialforschung*; in: ders./Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*, Stuttgart 1979.

Jordan, Rainer: *Erfahrungen aus einem Theaterseminar mit Arbeitslosen oder: Verlauf, Beschreibung und Konsequenzen eines Praxisschocks nebst einigen Tips zu seiner Überwindung*; in: Koch, G.: *Bericht über das Forschungsvorhaben „Entwicklung einer Didaktik des Spiel(en)s...“*; Berlin 1983, S. 65-99. Der Text befindet sich im Lehrstück-Archiv Hannover (LAH).

Treder, M.: *Das „Interpretative Paradigma“*. Theoretische Grundlagen und methodische Realisierungsmöglichkeiten einer kommunikativen Sozialforschung. Schriftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Sozialkunde/Soziologie, Hamburg 1980.

Weingarten, E./Sack, F.: *Ethnomethodologie. Die methodische Rekonstruktion der Realität*; in: *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*, Frankfurt/M. 1976.

Weiß, R.: *Bühne frei für eine politische Supervision*; München 1985.

*) Von der Redaktion gekürzt. Die Langfassung „Teilnehmende Beobachtung — Beobachtende Teilnahme. Die Bedeutung soziologischer Forschungsansätze für das Lehrstückspiel“ befindet sich im Lehrstück-Archiv Hannover (LAH). Anschrift des Verfassers: Rainer Jordan, Beim Grünen Jäger 24, 2000 Hamburg 6.

Lehrstück-Bibliographie

Ergänzung und Fortsetzung der Bibliographie in: *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, hrsg. v. Gerd Koch u. a., Köln 1984.

Daffalla, Al-Tahir Hussain, *Praxis und Theorie des Lehrstücks bei Brecht und ihre Bedeutung für das Theater im Sudan*; Diss. (masch.), Berlin 1980.

Der Ozeanflug von Bertolt Brecht. Mit „Vorschlägen zur besseren Verwendung der Apparate“, Hrsg. Zielinski, Siegfried (u. a.), in: *Kübbikern*, 1978, H. 3, S. 148-152.

Feingold, Michael, *The difficulty of Einverständnis. A note on Der Jasager and Brecht's didactic plays*, in: *Yale Theater* 6 (1975), H. 2, S. 35-43.

Folz, Matthias, *Emanzipatorisches Kinder- und Jugendtheater, dargestellt am Beispiel der Produktion eines Lehrstücks des „Schnawwl“* Kinder- und Jugendheim Mannheim (Dipl.-Arbeit), Mainz 1985 (Lehrstück-Archiv Hannover, LAH).

Gecks, Lutz Carsten, *Chancen und Grenzen erfahrungsbezogenen Unterrichts, Hausarbeit zum 2. Staatsexamen (masch.)*, Hannover 1984 (LAH).

Hauptmann, Elisabeth, *Julia ohne Romeo. Geschichte, Stücke, Aufsätze, Erinnerungen*, Berlin 1977, S. 175 ff.

Hörnigk, Therese, *Brechts „Brotladen“-Fragment*, Berlin 1984, S. 108 ff, S. 115 ff.

Howard, Roger, *A measure for The measures taken. Zenchiku, Brecht and idealist dialectics*, in: *Praxis* 3, 1976, S. 164-172.

Kamath, Rekha, *Brechts Modell der Lehrstücke als Bruch mit den bürgerlichen Theatertraditionen*, Frankfurt a. M. 1983.

Karachouli, Adhmad Adel, *Das Lehrstück „Die Ausnahme und die Regel“ von Bertolt Brecht und die arabische Brecht-Rezeption. Eine Auseinandersetzung mit einigen Mißverständnissen und Fehlinterpretationen von Brechts Methoden des epischen Theaters*, Diss. (masch.), Leipzig 1970.

Knopf, Jan, *Brecht-Handbuch. Lyrik, Prosa, Schriften. Eine Ästhetik der Widersprüche*, Stuttgart 1984.

Krusche, Dieter, *Dialektik des Wissens. Die Lehr- und Lerngedichte Bertolt Brechts*, in: *Deutschunterricht* 23 (1971), H. 1, S. 21-35.

McLachlan, Ian, *Ironic tension and production techniques. The Measures Taken*, in: *Bertolt Brecht, political theory and literary practice*, S. 100-105.

Pasche, Wolfgang, *Die Funktion des Ritualen in Brechts Lehrstücken Der Jasager und der Neinsager*, in: *Acta Germanica* 13 (1980), S. 137-150.

Rhie, Won-Yang, *Das Lehrstück. Brechts Lehrstücktheorie und -praxis*, (Koreanisch mit deutscher Zusammenfassung), in: *Koreanische Zeitschrift für Germanistik*, 1981, H. 26, S. 110-129.

Nägele, Rainer, *Brechts Theater der Grausamkeit: Lehrstücke und Stückwerke*, in: *Brechts Dramen. Neue Interpretationen*, hrsg. v. Walter Hinderer, Stuttgart 1984, S. 300-320.

Schebera, Jürgen, *„Die Maßnahme“ — „Geschmeidigkeitsübung für gute Dialektiker“?*, in: *Brecht 83. Brecht und der Marxismus. Dokumentation. Protokoll der Brecht-Tage 1983, 9.-11. Februar*, hrsg. v. Brecht-Zentrum der DDR, Berlin/DDR 1983, S. 91-125.

Schebera, Jürgen, *Kurt Weill. Leben und Werk mit Texten und Materialien von und über Kurt Weill*, Königsstein 1984.

Schmidt-Hansen, Ina, *Die Maßnahme. Ein Modell für das Theater ohne Publikum*, in: *Aspects de la civilisation germanique, Saint-Etienne, Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherche sur l'Expression Contemporaine, Université de Saint-Etienne*, 1975, S. 221-234.

Schremmer, Joachim, *Der Jasager und der Neinsager. Eine Einführung in das Werk unter besonderer Berücksichtigung der Gestik in der Darstellung*, Hausarbeit zum 2. Staatsexamen (masch.), Bielefeld 1984, (LAH).

Szondi, Peter, *Brechts „Jasager“ und „Neinsager“*, in: *Brecht, Bertolt, Der Jasager und der Neinsager. Vorlagen, Fassungen und Materialien*, Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Peter Szondi, Frankfurt a. M. 1966, S. 103-112.

Theater der Kollektive, *Proletarisch-revolutionäres Berufstheater in Deutschland 1928-1933. Stücke, Dokumente, Studien*. Hrsg. von Ludwig Hoffmann, Berlin 1980.

Völker, Klaus, *Brecht-Kommentar zum dramatischen Werk*, München 1983.

Weiß, Reinold, *Bühne frei für eine politische Supervision. Experimente mit Psychodrama und Lehrstücktheater*, München 1985 (LAH).

Windeler, Arnold, *Bertolt Brechts Lehrstücke — ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben*, in: *Gerd Koch (Hrsg.), Experiment: Politische Kultur, Berichte aus einem neuen gesellschaftlichen Alltag*, Frankfurt a. M. 1985, S. 199-214.

Vereinzelte Beiträge zur Geschichte der Lehrstücke (einschließlich ihrer Musik) und zu aktuellen Aufführungen finden sich in: **notate**. Informations- und Mitteilungsblatt des Brecht-Zentrums der DDR. Bestellungen über Buchexport, DDR-7010 Leipzig, Postfach 160.



Koch/Steinweg/Vaßen
ASSOZIALES THEATER
Spielversuche mit Lehrstücken und
Anstiftung zur Praxis
302 Seiten, DM 24,80
ISBN 3-922009-58-1

Die Wiedergewinnung körperlich-sinnlicher Ausdrucksformen gehört ebenso zur Lehrstückpraxis wie Spielversuche, die Erfahrungen des Alltagsbewußtseins freisetzen wollen. Dabei gibt es durchaus kontroverse Ansätze, um Brechts Lehrstücke und seine Lehrstück-Theorie produktiv zu nutzen.

Der Sammelband enthält zwölf Aufsätze zu verschiedenen Lehrstückaspekten, die wohl vollständig die gegenwärtig relevanten Positionen in der Bundesrepublik darstellen. Diskussionsprotokolle, Beschreibung von Spielprozessen und eine Bibliografie, die den aktuellen Stand der Diskussion festhält.

Bitte fordern Sie unseren Verlagsprospekt an

Wolfgang Schneider
KINDERTHEATER NACH 1968
Neorealismus auf der Bühne
für junge Menschen
112 Seiten, 10 Fotos, DM 14,80
ISBN 3-922009-72-7

Wolfgang Schneider beschreibt und analysiert das streitbare, lustvolle und parteiliche Kinder- und Jugendtheater in der Bundesrepublik nach 68/69, die Arbeit von »Grips« »Rote Grütze«, das Autorentheater von F. K. Waechter und Paul Maar, die Mitspieltheater und exemplarisch die Theaterangebote für Jugendliche in München und Frankfurt.

Er erschließt damit ein bisher schwer zugängliches Gebiet der Jugendkultur. Die Entwicklung des neorealistischen Kindertheaters zeigt, daß dieses Genre ästhetisch und inhaltlich die Realität wirkungsvoll infrage stellen und schließlich als kulinarisches, politisches Volkstheater Gesellschaft kulturell begleiten kann.

TBV TheaterBuchVersand



Besuchen Sie uns unter: www.theaterbuch-versand.de

Über 800 Titel zur Theorie und Praxis des Theaters
und der Theaterpädagogik.

Fordern Sie auch unseren kostenlosen Gesamtkatalog an!

TheaterBuchVersand

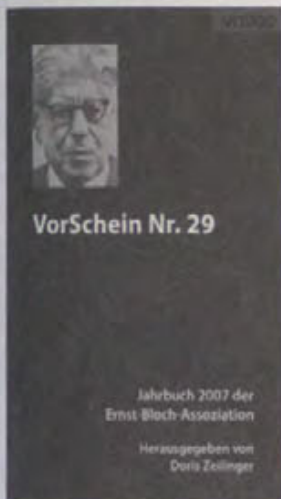
c/o Schultheater-Studio

Hammersteindring 17a 60439 Frankfurt am Main

Tel. (069) 212-30608 Fax. (069) 212-32070

e-mail: info@theaterbuch-versand.de

Ab einem Bestellwert von 60,- € liefern wir versandkostenfrei.



VorSchein Nr. 29

Jahrbuch 2007 der
Ernst-Bloch-
Assoziation

Herausgegeben von
Doris Zeilinger

ISBN 978-3-938286-33-3
erscheint Sommer 2007

jetzt beim Verlag vorbestellen
oder den VorSchein abonnieren

Raumkonstruktion und Raumerfahrung

Welche Bedeutung hat der »Raum« im jeweiligen wissenschaftlichen Kontext? Zeichnet sich eine einheitliche Theorie des Raums ab? Welche philosophischen Implikationen liegen vor oder können entworfen werden?

Die Autorinnen und Autoren dieses Jahrbuchs versuchen in ihren Beiträgen Antworten auf diese Fragen zu finden. Vier Schwerpunkte strukturieren die Raum-Problematik: Die mathematisch-physikalische Konstruktion des Raums, die gesellschaftliche Prägung des Raums, der virtuelle Raum sowie die Philosophie des Raums.

Bei den Modellen zur »Konstruktion des Raums« handelt es sich um grundagentheoretische Erwägungen vor mathematisch-physikalischem und evolutionär-biologischem Hintergrund.

Die Beiträge zum »sozialen Raum« gehen auf dessen spezifische Konstruktionsprinzipien und Erfahrungsweisen ein, wie sie die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Dezennien mit sich gebracht haben.

Eine Vertiefung und Pointierung erfährt diese Thematik im Schwerpunkt »Der virtuelle Raum – Internet und Gesellschaft«. Hier werden Kommunikationstechnologie und Virtualität als konstitutive Elemente heutiger Gesellschaft problematisiert.

Im Rahmen der »Philosophie des Raums« wird u. a. der Ansatz Ernst Blochs vorgestellt.

ANTOGO Verlag Nürnberg

Postfach 210227, 90120 Nürnberg

Tel. 0911 53 90 50 00, Fax 0911 55 92 41

eMail: bestellung@antogo-verlag.de

www.antogo-verlag.de

OFF theater nrw

Akademie für Theater, Tanz und Kultur
Neuss/Düsseldorf

FORTBILDUNGEN 2007



Aufbau-Fortbildung Theaterpädagoge/in BuT -berufsbegleitend-

für Teilnehmer/innen mit einschlägigen Vorkenntnissen
in den Bereichen Theater/Theaterpädagogik

2 Jahre (1100 Unterrichtsstunden)

Beginn 10.03. bzw. 12.05.2007 (Kurs 4)

Vollzeit-Fortbildung Theaterpädagoge/in BuT

beinhaltet Grundlagen- und Aufbaumodul

1 Jahr (1700 Unterrichtsstunden)

Unterricht: immer werktags: 10.00-17.00 Uhr

Beginn: 04.03.2008

Die neuen Theatermethoden Augusto Boals

Seminar mit Jürgen Weintz

Sa/So 08.09.-09.09.2007

Fortbildung Kulturmanagement

Beginn 17./18.11.2007 (Kurs 3)

KONTAKT: Off-Theater nrw e.V., Salzstr. 55, 41460 Neuss

Tel: 02131/83319 - Fax 02131/83391

info@off-theater.de - www.off-theater.de

Weiterbildung

Stiftung SPI Berlin

Fachschulen, Qualifizierung &

Professionalisierung

030 / 251 12 08

www.stiftung-spi.de

Basiswerkstatt
Mai 2007



Jacobs & Herrbold

Spielleitung - Theaterpädagogik BuT

In Kooperation mit dem
Theater Hebbel am Ufer

Zeitschrift für Theaterpädagogik

23. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 50



Wie es anfang