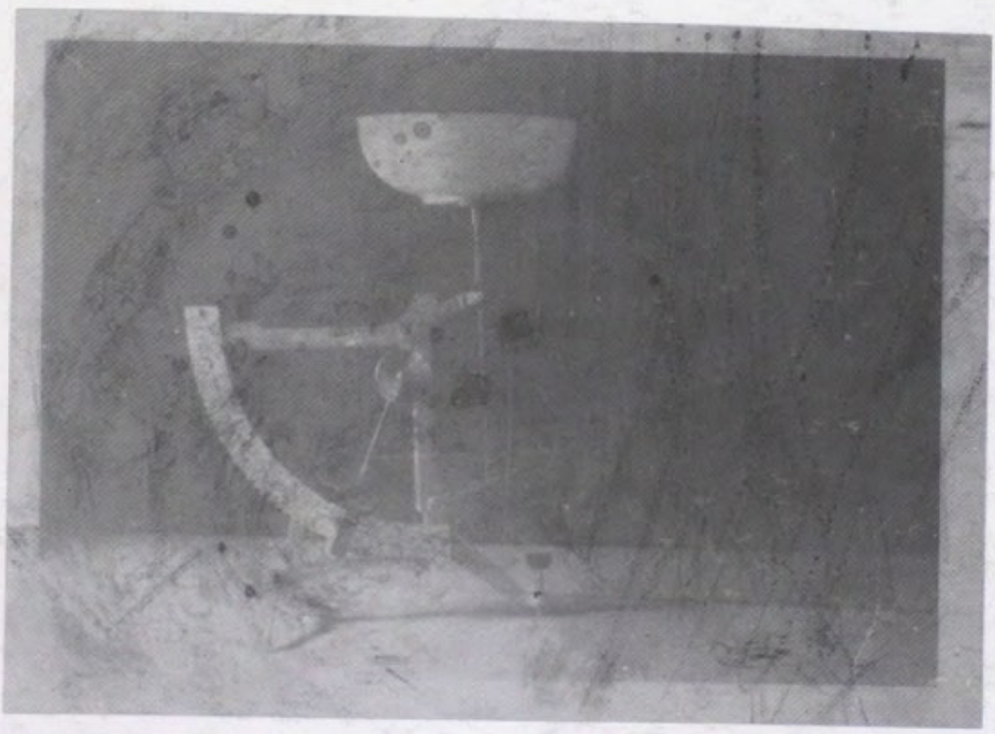
15. Jahrgang

Heft 33

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik



Die Alltäglichkeit wird problematisch und offenbart sich als Alltäglichkeit, sobald sie gestört wird.

Authentizität – Theater & Deutschunterricht

Theaterpädagogik und Museumspädagogik im

Schibri-Verlag

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

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

Hedwig Golpon /
Susanne Prinz (Hrsg.)

Darstellen und Gestalten

Berichte und Anregungen zu Spiel und Theater in Schule und Hochschule

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

Gerd Koch u.a.

Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen

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

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

326 Seiten,
zahlreiche Abbildungen
DM 36,-
ISBN 3-928878-64-6

Museumspädagogischer Dienst Berlin
Senatsschulverwaltung Berlin
Außenamt der Staatlichen Museen zu Berlin

Schule und Museum

Anregungen für den Unterricht in den Fächern Geschichte, Deutsch, Physik, Bildende Kunst, Erdkunde/Sachkunde

Das Buch enthält 16 praktisch erprobte Unterrichtseinheiten mit Museumsbesuchen für die Fächer Geschichte, Deutsch, Physik, Bildende Kunst und Erdkunde/Sachkunde. Zahlreiche methodische Ideen und Anregungen sowie eine Fülle von Material bieten eine Fundgrube für abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltungen.
Die Unterrichtsbeispiele sind in der Berliner Museumslandschaft entstanden; die Vorschläge können problemlos auf andere Museen an anderen Orten übertragen werden. Dieses Buch ist ein Buch von Lehrern für Lehrer.

Zum Titel: Seite 16 aus dem Künstlerbuch:
Heiner Studt
DINGE
mit Sätzen aus:
Karel Kosik
"Dialektik des Konkreten"
signierte und limitierte Auflage von 60 Exemplaren, Hamburg 1994,
Leinen gebunden, 30 Bilder, Buchformat 19 x 24,5 cm.

Heiner Studt, Jahrgang 1942, ist Maler und Grafiker. Neben seinen großformatigen Drucken hat er Künstlerbücher produziert.

Das Buch DINGE, aus dem hier zitiert wird, kann gegen Voreinsendung eines Schecks (DM 70,-) mit Absenderangabe erworben werden bei Heiner Studt, Karolinenstr. 2 a, Haus 4, 20357 Hamburg.

Inhalt

Editorial 3
Florian Vaßen

Authentizität 5

See Me Feel Me Touch Me Heal Me! 5
Bernd Ruping

Zur Risikobereitschaft in der postmodernen Gesellschaft – Betroffenheit, Intimität, Authentizität 7
Narciss Goebbel

Das Gefühl für's Echte – Versprechungen von Authentizität in Pädagogik und Theaterpädagogik 10
Ulrike Hentschel

Zur Verortung der Authentizität in der Theaterpädagogik: Von der Ästhetik als Herausforderung für die Authentizität zur Ästhetik der Authentizität 17
Ulrike Hatzer

Authentizität und Theatralität – Plädoyer für eine „liminoide" Theaterpädagogik 22
Jürgen Weintz

Darstellendes Spiel im Deutschunterricht und in der DeutschlehrerInnenausbildung – Theater in der Schule 25

Einleitung 25
Jürgen Belgrad/ Florian Vaßen

Theatralität in Text und Gesellschaft. Aspekte der Theatralität in der DeutschlehrerInnenausbildung 28
Florian Vaßen

Explosion einer Erinnerung. Fragen aus einem „anderen" Umgang mit poetischen Texten in der DeutschlehrerInnenausbildung 35
Marianne Streisand

Szenische Interpretation von Literatur - Qualifikationen für DeutschlehrerInnen 41
Ingo Scheller

Literaturunterricht als szenisches Arrangement 45
Jörg Steitz-Kallenbach

Grundzüge eines Studienelements „Spiel und Theater" in der Deutschlehrerausbildung 52
Hans Hoppe

Spiel und Theater für DeutschlehrerInnen - Lernformen und Unterrichtsgegenstände 58
Jürgen Belgrad

Spiel und Theater in der DeutschlehrerInnenausbildung. Ergebnisse der Sektion 10 des Symposions Deutschdidaktik Siegen 1998 61

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater" 62
Hajo Kurzenberger

Entwurf: Grundständiger Studiengang Theater für das Lehramt an Gymnasien 69

So arbeite ich – und das denke ich mir dabei 70

Vermischtes 73

Spiel- und Theaterpädagogik im Dienst der Wirtschaft 73
Christian Hoffmann

Theater grenzenlos oder: Die babylonische Sprachverwirrung findet nicht statt.
Ein Workshopbericht 74
Uli Bach

Buchbesprechungen 77

Hinweise/ Mitteilungen 80

Impressum

Herausgeber:	Gerd Koch, Bernd Ruping, Florian Vaßen
Redaktion:	Bernd Ruping (Authentizität), Jürgen Belgrad/ Florian Vaßen (Darstellendes Spiel/ Theater), Dorothea Hilliger-Ache (So arbeite ich...), Florian Vaßen (Vermischtes, Buchbesprechungen, Hinweise/Mitteilungen)
KorrespondentInnen:	Prof. Dr. Gerd Bräuer, Atlanta USA Prof. Dr. Ingrid Dormien Koudela, Saõ Paulo Brasilien Prof. Dr. Gerhard Fischer, Sydney Australien Prof. Dr. Marc Silberman, Madison USA Mag. Michael Wrentschur, Graz Österreich
Bildnachweise:	Marianne Streisand, Sabine Brunk,
Verlag:	Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17737 Milow Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583 http://www.schibri.com E-mail:Schibri-Verlag@t-online.de
Copyright:	Alle Rechte bei den Autoren
Preis:	13,- DM zuzüglich Versandkosten (für Mitglieder von BuT und GfTh im Mitgliedsbeitrag enthalten)

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.

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

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

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

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

ISSN 0941-2107

Editorial

Florian Vaßen

Heft 33 der *KORRESPONDENZEN* konzentriert sich auf die Dokumentation von zwei Tagungen: „IchKunst – KunstIch. Authentizität in der Theaterpädagogik und im Theater" des Bundesverbandes Theaterpädagogik vom 30.10. – 1.11.1998 in Köln und Symposium Deutschdidaktik, Sektion 10 „Spiel und Theater in der DeutschlehrerInnenausbildung", vom 28.9. – 1.10.1998 in Siegen.
Während der Aspekt der Authentizität in der Theaterpädagogik seit langem bekannt ist, aber höchst kontrovers diskutiert wird, ist der Aspekt Theater im Kontext von Deutschunterricht und DeutschlehrerInnenausbildung immer noch viel zu wenig bekannt - zum erstenmal gab es eine Sektion zu diesem Thema auf dem Symposium Deutschdidaktik - , dafür aber kaum strittig.
Authentizität scheint ein historisch-anthropologisches Grundbedürfnis – jedenfalls seitdem ihr Fehlen als Mangel erfahren wird – und zugleich wird mit der Entfremdung als Konstituens unserer Gesellschaft die Ideologie-Komponente im Reden von und Streben nach Authentizität immer deutlicher. So unterschiedlich die Authentizitätsdiskurse im theatralen bzw. theaterpädagogischen Kontext auch sein mögen, sie enthalten doch die paradoxe Konstellation, daß Authentizität als Darstellung „vermittelte Unmittelbarkeit"(S. 5) ist, wie im Vorwort des von Jan Berg, Hans Otto Hügel und Hajo Kurzenberger herausgegebenen Bandes „Authentizität als Darstellung" (Hildesheim 1997) formuliert wird.
Angesichts einer inflationären und diffusen Verwendung des Begriffs und den damit zusammenhängenden Ganzheitsvorstellungen, Identitätsillusionen oder gar „Heilserwartungen" kann man sicherlich mit gutem Recht dafür plädieren, ihn nicht mehr zu verwenden (Ulrike Hentschel). Dennoch - die Spannung von „Echtheit und Künstlichkeit, von subjektiver Perspektive und ästhetischem Konstrukt", kurz von Authentizität und künstlerischer Theatralität (Jürgen Weintz) wird weiterhin bestehen – „Das Ende der Authentizitätsdiskussion ist also nicht absehbar." (S. 6) Vielleicht ist ja gerade das in höchstem Maße Theatral-Artifizielle und nicht die Ganzheit und Natürlichkeit der adäquate und damit in gewisser Hinsicht auch „authentische" Ausdruck unserer heutigen gesellschaftlichen Situation, wie es auch Bernd Ruping in seiner Einleitung zum Thema Authentizität mit Verweis auf „Altmeister" Brecht andeutet. Ästhetische Konstruktion wäre damit präziser und realitätshaltiger als scheinbar „authentische" Realität oder Realitäts-Wiederholung.

Darstellendes Spiel/ Theater als integraler Bestandteil in der **DeutschlehrerInnenausbildung** und damit auch im **Deutschunterricht** würde beiden Bereichen neue Dimensionen eröffnen. Daß es dabei unterschiedliche Ansätze und Modelle gibt, ist nicht verwunderlich und durchaus zu begrüßen. Im Unterricht und damit auch in der universitären Ausbildung geht es grundsätzlich um einen „anderen" Umgang mit poetischen, insbesondere dramatischen Texten (Marianne Streisand). Dabei kann das szenische Arrangement im Unterricht, das szenische Angebot von Literatur und die szenische Kompetenz (Jörg Steitz-Kallenbach) bzw. szenisches Verstehen und Gestalten (Jürgen Belgrad) ebenso von Bedeutung sein wie die szenische Interpretation, d.h. die Deutung literarischer Texte mit Hilfe des szenischen Spiels (Ingo Scheller). Demzufolge ist ein Studienelement „Spiel und Theater" als Basisqualifikation notwendig (Hans Hoppe) – sowohl allgemein in der LehrerInnenausbildung als auch fach- und fachdidaktik-spezifisch im Deutschstudium. Als integrativer Ansatz könnte dabei der Theatralitätsaspekt dienen, im ästhetischen Kontext von Text, Inszenierung und Bühne ebenso wie in Bezug auf individuelle Haltungen und gesellschaftliche Theatralitätsformen (Florian Vaßen).
Inzwischen geht die Diskussion allerdings insofern weiter, als die Einführung **des Faches „Darstellendes Spiel"** – besser: **„Theater"** (!) in der Sekundarstufe II jetzt auch in Niedersachsen und Hessen dazu geführt hat, daß erstmals in Deutschland zwar noch kein grundständiger Studiengang, wie ursprünglich gedacht, aber ein Erweiterungsstudium in Planung ist. Auf der Grundlage des abgedruckten grundständigen Studiengangs „Theater" für das Lehramt an Gymnasien hat eine Kommission im niedersächsischen Kultusministerium eine Prüfungsordnung für den Erweiterungsstudiengang vorgelegt, so daß voraussichtlich Ende des Jahres mit dem Erweiterungsstudium Darstellendes Spiel für die Sekundarstufe II im Dreieck Hannover – Hildesheim – Braunschweig begonnen werden kann. Im Zentrum steht dabei

Editorial

das Erlernen und Erproben der Kunstform Theater; dieses künstlerische Tun ist jedoch ohne Reflexion, ohne Kenntnisse der Theater(Dramen)-Theorie und -Geschichte, der Theatertradition und gegenwärtiger szenischer Formen der bildenden Kunst, der Musik, der Sprache und Bewegung sowie der populären Kultur nicht denkbar (Hajo Kurzenberger). Sieht man diesen Zusammenhang noch unter theaterpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive gelangt man zu einem Praxis-Theorie-Verhältnis, wie es für diesen Studiengang konstitutiv sein soll.

Es wäre jedoch fatal, wenn sich diese beiden Bereiche – Deutschunterricht und Darstellendes Spiel/ Theater - gegenseitig blockieren würden. Weder darf das selbständige ästhetische Fach „Darstellendes Spiel/ Theater ein erweiterter Deutschunterricht werden, z.B. indem eine einseitige Betonung des Sprechtheaters erfolgt oder jeglicher künstlerischer Aspekt verloren geht, noch darf die szenische Perspektive und die theatrale Dimension aus dem Deutschunterricht wieder entfernt werden.

Deutsch wie auch andere Fächer bedürfen dringend der szenischen und theatralen Komponente – im engeren Kontext von Dramenliteratur, aber auch über die Textarbeit hinaus.

Die beiden Schwerpunkt-Themen nehmen soviel Raum ein, daß unter „Vermischtes" leider nur noch wenig Platz bleibt und wir interessante Beiträge auf das nächste Heft verschieben mußten. In dem Workshopbericht von Uli Bach wird ein interessanter Blick auf die länder- und sprachenübergreifenden Möglichkeiten von Theaterpädagogik geworfen und in Christian Hoffmanns Beitrag wird das Verhältnis von Theaterpädagogik und Wirtschaft thematisiert und zur Mitarbeit an diesem neuen Fragenkomplex aufgerufen.

Außerdem - wie schon gewohnt – die Rubrik **„So arbeite ich – und das denke ich mir dabei"** mit dem Projekt „TuSCH" (Theater und Schule) und am Schluß **Buchbesprechungen** zu wichtigen Neuerscheinungen sowie **Veranstaltungshinweise.**

Heft 34 der *KORRESPONDENZEN* im nächsten Herbst thematisiert ein Jubiläum: 20 Jahre **Augusto Boal** in Deutschland und Heft 35 Anfang 2000 verstehen wir als Experiment: Das Verhältnis von creative writing und Theater werden wir - wenn's denn klappt – in Form einer deutsch-amerikanischen Kooperation und Koproduktion erarbeiten.

Der Wechsel zum Schibri-Verlag hat die *KORRESPONDENZEN*, diese einzige deutschsprachige Zeitschrift der Theaterpädagogik, weiter gestärkt. Wir würden uns freuen, wenn der Name der Zeitschrift noch stärker Programm würde und wir noch mehr Erfahrungsberichte sowie Leserbriefe, Buchhinweise und Informationen erhielten - denn die lebendige „Theaterpädagogik-Szene" in der freien Kulturarbeit, in Theatern, an Schulen und Hochschulen braucht eine kreative Zeitschrift.

Anschrift des Verfassers
Immengarten 5
30177 Hannover

piccolo-Theater gGmbH
Klosterstr. 20 - 03046 Cottbus

piccolo Jugendlicher (bzw. so wirkender) baldmöglichst
Schauspieler gesucht
(auch Eleve)
und
Theaterpädagoge/in
mit Spielverpflichtung
zur nächsten Spielzeit (September)

Wir sind ein Privattheater mit großem Repertoire in eigener Spielstätte, einem Tanzhaus und werden gefördert durch Stadt Cottbus und das Land Brandenburg. Wir arbeiten nach dem Prinzip der Freien Gruppen: Jede/r hat mehrere Aufgaben.

Anforderungen an die neuen Mitmacher:
- schauspielerische Qualität (Vorsprechen!)
- Hohes Maß an Flexibilität und Belastbarkeit
- theaterpädagogische Befähigung ("Draht" zu Kindern u. Jugendlichen)
- Flexibilität und Gruppenfähigkeit

Bewerbungen an obige Adresse
Infos unter Tel.: 0355-23687
(Reinhard Drogla, Günther Breden)

Authentizität

See Me Feel Me Touch Me Heal Me!

Vom „Gefühl für´s Echte" und vom Widerspruch des Künstlichen. Beiträge und Reflexionen zur BuT-Tagung Herbst 1998 "KunstIch-IchKunst"

Bernd Ruping

1969 war das Jahr des Woodstock-Festivals. Mit einer Tüte Chips in der Hand wurde ich Fan von The Who. Morgens noch Meßdiener am Hochaltar, zeigte mir Pete am Abend, wo´s wirklich langging. Ich aber rutschte unter den Kinosessel, und nichts war mehr wie früher: Mitten in Rheine, hundert Meter von daheim, manifestierte sich etwas, an das ich glauben konnte, übergroß und in Zeitlupe, ohrenbetäubend sinnlich und wahr: "See me, feel me, touch me, heal me!"
1969 erschütterte mich noch ein zweites mediales Ereignis: "Aktenzeichen XY – ungelöst". Mit schmatzend-dräulicher Stimme sprach Eduard Zimmermann von dem, was wirklich ist. Bewegt vom Zoom der Täterkamera, erhitzt vom Tremolo des Krimi-Sounds, spürten wir 30 Jahre lang, daß der wahre Mörder nebenan mordet. Und auch Oma erkannte am Ende sein flüchtiges Antlitz: "Das ist Hubert, von schräg gegenüber!"
Heutzutage blickt man kaum mehr durch: Ein Sportreporter sucht verschollene Mitmenschen, etwas weiter heiraten zwei Siebzigjährige, die sich zu Beginn der Sendung noch nicht kannten, etwas später beschwört die Tochter, daß sie ihren Freund mit der Freundin und dann mit der Mutter erwischt hat, immer wieder weint jemand, nur der Pastor bleibt cool, während die soap-opera den AIDS-Tod eines Schwulen zeigt.
"Papa, Abendbrot!"
"Die letzten Grenzen fallen" titelt die Lingener Tagespost und zitiert das neuste Beispiel: Angetrieben von der Aussicht auf den Preis, futtern die Konkurrenten von "Endurance UK" zerquetschte Regenwürmer und rohe Schweinenieren, um abschließend in der Kloschüssel nach Zigarettenkippen zu tauchen. Es sei doch klasse, so die Verantwortlichen, wie sich all die herrlichen Emotionen auf den Gesichtern der Show-Teilnehmer widerspiegelten:
"Großes Fernsehen." (Lingener Tagespost, 16.02.1999)

Aus allen Fugen unserer durch- und durchmediatisierten Welt quillt Authentizität, genauer: die Behauptung von Authentizität. Die Unterschiede verwischen. Der Schein trügt, und am Geschmack sind die Früchte kaum mehr zu erkennen. Die Bildwelten der Werbung, präzise plaziert, gestalten ungeniert auf den Punkt, was die Nachrichten offen ließen. Je klaffender aber der "Wirklichkeitsriß" (Alexander Kluge), desto verführerischer auch das Netzwerk an Versprechungen aus Eigenart und Ursprünglichkeit.
Um wieder an die "menschlichen Beziehungen" ranzukommen, so Bert Brecht zu einer weitaus übersichtlicheren Zeit, sei " ‚etwas aufzubauen' , etwas ‚Künstliches', ‚Gestelltes'." Es sei also "tatsächlich Kunst nötig. Aber der alte Begriff der Kunst, vom Erlebnis her, fällt eben aus." Authentizität jedoch bedeutet laut Duden: Echtheit, Glaubwürdigkeit. Und meint wohl eher das Gegenteil von künstlich.

Schauen wir uns selbst auf Maul und Finger, ist unschwer festzustellen: Kaum einer, der mit oder am Theater schafft, dem nicht der Begriff des Authentischen schon mal aus der Feder geflossen oder wenigstens aus dem Munde gerutscht ist. Die Flüchtigkeit des theatralen Ereignisses strebt nach Ankern, die sich verhaken in Herzen und Hirnen, die Spuren hinterlassen, wenn die Gegenwart des theatralen Ereignisses vergangen ist. Und das Authentische verspricht eben dies: die unverstellte Artikulation des Subjekts, als Quelle der Gestaltung von Rollenfiguren und als Quelle ihrer Wirkung gleichermaßen.
"Befragt man Theaterschaffende wie Theaterpädagogen, bestätigen sie in der Regel die Wichtigkeit authentischen Materials für ihre künstlerische oder pädagogische Arbeit", so heißt es in der Ausschreibung zur 13. Bundestagung Theaterpädagogik. Unter dem schönen Titel "IchKunst – KunstIch" fragte sie: "Inwieweit kann die Kunst helfen, sich selbst zu finden und eine kulturelle Identität zu entwickeln? Und inwiefern verhilft das Ich der Kunst zu Überzeugungskraft und Ausdrucksstärke?"

Der Themenschwerpunkt "Authentizität" in diesem Heft versammelt Standpunkte, die auf dem Plenum zu diesen Fragestellungen vertreten wurden, und Stellungnahmen, die sich beim kritischen Nach- und Weiterdenken der Tagung ergaben.

Authentizität

Narciss Goebbel nähert sich dem Begriff aus soziologischer Perspektive: Authentizität, Intimität und Betroffenheit erscheinen darin als reflexive und massenhaft produzierte Versicherungsmodelle für ein Publikum, dem in einer "Risikogesellschaft auf hohem kulturellen Niveau" (S. 7) die experimentell erprobbare Alltagserfahrung ebenso abhanden kommt wie die Erinnerung. Beides aber stimuliert und beerbt Theater, indem es einen geschützten Erfahrungsraum schafft für die "Intensität des erlebten Augenblicks" (S. 9) im Dialog der Beteiligten.

Wider die diffusen Versprechungen des Authentischen, in denen "Heilserwartungen und Unmittelbarkeitsphantasien" (S. 10) mitschwingen, fragt Ulrike Hentschel nach der Brauchbarkeit des Diskurses der Authentizität für die pädagogische, theatrale und theaterpädagogische Arbeit. Das "Gefühl für's Echte" überläßt sie am Ende lieber der Firma "Authentics" und ihren Küchentüchern, denn für den Erfahrungsmodus theatraler Gestaltungsarbeit gelte das "Doppel von Erleben und Distanzieren" (S. 14).

Ulrike Hatzer befragte in ihrem Beitrag verschiedene Arbeitsfelder der Theaterpädagogik nach ihrem Authentizitätsbegriff. Dabei kommen so unterschiedliche Theaterkonzepte wie die des "literarisch-authentischen Theaters" des Thalia-Jugendclubs, des "ersten schulübergreifenden Theaters" aus Bremen oder der Wilden Bühne in Stuttgart zu Wort, die mit Exjunkies arbeitet. Die Bühnenidentität wird hier "der Zukunftsentwurf für den Alltag des Spielers, das Theater die Teststrecke für diesen Entwurf" (S. 20).
Alle Konzepte aber setzen die Subjektivität des Spielers in ein Verhältnis zur Theater-Ästhetik: er behauptet sich mit ihrer Hilfe oder gegen sie; er gestaltet sich als durch sie Herausgeforderter oder als Widerpart.

Jürgen Weintz hebt ab auf die Notwendigkeit der Gleichzeitigkeit zweier "Gütekriterien" für theaterpädagogische Arbeit: "die subjektive Nähe der Akteure zu Stoff und Figur" und die damit verbundene "Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erfahrungen" auf der einen Seite sowie die "Theatralität des Bühnenvorgangs" auf der anderen, die entsteht, "wenn die Textwirklichkeit und/oder das ‚authentische' Eigenmaterial durch gezielte ästhetische Konstruktion in eine Art eigenständigen theatralischen Kosmos transformiert wird" (S. 23). Mit V. Turner plädoyiert Weintz für ein "liminoides Theater", das auf die Synthese von "unaufdringlicher Selbstbespiegelung und freier schöpferischer Arbeit an einer gehaltvollen Form" zielt.

Der Brechtsche Begriff des "Künstlichen" schwingt im kritischen Diskurs über das Authentische mit, auch wenn er nicht explizit wird. Als einer sperrigen Qualität des Ästhetischen wächst ihm vor der Flut der Inszenierungen möglicherweise aber neue Bedeutung zu. Das Künstliche stellt sich gegen die vermeintliche Natürlichkeit des Augenfälligen, des Eingängigen, des unmittelbar Plausiblen. Für Brecht birgt es damit – so paradox es klingen mag – ein sinnlich-aufschließendes Potential wider die Verdinglichung der menschlichen Beziehungen.
Als Gegenbegriff und Prüfstein erlaube ich mir deshalb, der Lektüre zur Authentizität den Begriff der Künstlichkeit in den Weg zu legen, nicht ohne „oberlehrerhaft" zugleich die Lektüre des *Dreigroschenprozesses* zu empfehlen: (B.B., Gesammelte Werke 18. Frankfurt a.M. 1967, S. 139ff, ("Über Film").

Anschrift des Verfassers:
Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen
Am Wall Süd 16
49808 Lingen

Zur Risikobereitschaft in der postmodernen Gesellschaft - Betroffenheit, Intimität, Authentizität.

Zusammengefaßte Vortragsthesen, vorgestellt auf der 13. Bundestagung des Bundesverband Theaterpädagogik, 30.10.-01.11.1998

Narciss Goebbel

Vorbemerkung

Ein gedankliches *warming-up* zu Beginn einer Tagung mit dem Titel "Authentizität im Theater und in der Theaterpädagogik" kann sich spielerisch, logisch und handlungsorientiert zugleich verstehen. Ein "opening" mit ungewissem Ende. Das Publikum ist auf Theater eingestellt im Spannungsfeld von "KunstIch und IchKunst" und von daher an Transferleistungen gesellschaftlicher, lebensweltlicher Sichtweisen in die Bearbeitungsmöglichkeiten der theaterpädagogischen Arbeit interessiert.
Es geht also um die ästhetische Erziehung des Menschen in Form von spielerisch-theatraler Selbstbildung und weniger um ein Nachdenken über ein politisches Bildungsmodell unter Aufsicht des aufgeklärten, sittlichen Staates. Denn dann gelte es erneut über Friedrich Schillers grundlegende Schrift zur Entwicklung des Verstandes und damit der eigenen Urteilskraft mittels einer sinnesoffenen, kritischen Vernunft zu debattieren. Dem Theater als behaupteter moralisch-sittlicher Anstalt muß von daher nicht nachgegangen werden. Eher schon den Wahrnehmungs- und Handlungstopoi des Publikums in Zeiten kultureller Nachfragekrisen nach ernstem, heiterem Spiel in einer mit vielfältigem, oft hektischer Betriebsamkeit geschuldeten kulturellem Sinnangebot ausgestalteten postmodernen Gesellschaft.

1

Die Postmoderne, besser gesagt, die weit entwickelte und ausdifferenzierte moderne Gesellschaft der letzten 200 Jahre Menschheitsgeschichte hat aus ihrer eigenen Entwicklung heraus eigene, notwendige kulturelle Handlungsformen, d. h. Kommunikationszusammenhänge geschaffen, die dem Tagungsthema nahezu auf den Leib geschnitten sind. Die aufgeklärte, an ihrer eigenen, systemsprengenden Rationalität leidende und diese durch Innovation der Expertensysteme in Permanenz überwindende moderne Gesellschaft ist eine Risikogesellschaft (Ulrich Beck) auf hohem kulturellen Niveau geworden. Risiken können und müssen sich lohnen, Risiken zeitigen Verlust, Risiken erfordern Aufmerksamkeit und Kommunikationsfähigkeit, Risiken können kalkuliert oder verantwortungslos in Kauf genommen werden, Risiken fordern und überfordern zugleich.
Die Gefahr der Erosion sozial und ökonomisch erfolgreich interagierender Risikominderungssysteme ist nicht von der Hand zu weisen. Benötigt werden also kommunikative Sinnzusammenhänge, die Vergewisserung im Sinne einer Risikoabschätzung ermöglichen auf der alltagspraktischen Handlungsebene für die von riskanten Lebenslagen sehr unterschiedlich, sozial und demographisch äußerst ausdifferenziert betroffenen Menschen.
Authentizität, Intimität und Betroffenheit stehen als reflexive Vergewisserungsmodelle zur Verfügung. Als kulturell konstituierte Formen sind sie zugleich relevante kulturelle Handlungsfelder, die eine Bezugnahme auf staatliche Kulturförderung in den Kulturinstitutionen ermöglichen. Jedoch wird man hier nur dann wirklich von Postmoderne sinnvollerweise sprechen, wenn man damit die rasante Anpassungsnotwendigkeiten der ästhetischen Formen dieser Risikovergewisserung thematisieren will. Bis hin zur Erklärung des Bestandsschutzes von kulturellem Erbe, kulturellen Institutionen, künstlerischer Werk- und Ideentreue als Instandbesetzung aufklärerischer Entwicklungsimpulse in einer postmodernen Vielfalt gleichrangig erprobter kultureller Lebenssinnentwürfe.
(Wenn's denn sein muß auch im und mit dem Theater als hochsubventionierter Unterhaltungsstätte für die Selbstvergewisserung derjenigen Milieus, die im wesentlichen über die Höhe der Förderungen entscheiden.)

2

In drei eher zufälligen Kulturbeispielen zeichnet sich die grundlegende Struktur der angedeuteten Widersprüche sowie ihre geübte Aufbewahrung in der kulturellen Form ab:

Zur Risikobereitschaft in der postmodernen Gesellschaft

a) Die vehemente Debatte über ein großes, kriegskritisches Wandbild an einer Bunkerwand stellt die *authentischen* Positionen der vom bewußt eingeleiteten Prozeß kultureller Öffentlichkeit *betroffenen* Akteure in den Mittelpunkt. Politik, Kulturverwaltung, Künstler und Bürger ringen in der Auseinandersetzung nach demokratischer Selbstvergewisserung über historische und aktuelle militärische Bedrohungspotentiale zwecks Risikoabschätzung. Bis hin zur medialen Präsentation *intimer* Lebensbereiche betroffener Bewohner im Kontext öffentlichkeitswirksamer Politikerpräsentation.

b) Die heftigen, zum Teil ritualisiert-gewalttätigen Auseinandersetzungen um die in vielen Städten gezeigte Ausstellung "Verbrechen der Wehrmacht" vermischen auf beklemmende, wiederum medial präsentierte Weise *authentische* Geschichtsschreibung, unmittelbare *Betroffenheit* in der politisch-ideologischen Gegnerschaft und personalisierte Verlängerung in den *Intimbereich* der Schuldbearbeitung in sowie zwischen den Generationen. Diese postmoderne "Übung" vollzieht sich und gelingt zugleich in nahezu allen Ausstellungsorten. Eine bemerkenswerte Form der politischen Risikobereitschaften im Prozeß der Herstellung kultureller Öffentlichkeit.

c) Der "*Tyrannei der Intimität*" (Richard Sennett) nahezu hilflos ausgeliefert ist seit einiger Zeit insbesondere der Benutzer öffentlicher Verkehrsmittel. Ungeschützt sieht er sich einer geistigen-gedanklichen Geiselnahme durch handybewehrte Reisende ausgeliefert. Die ortslose Verräumlichung der informationstechnologisch gesteigerten Kommunikation erzwingt die Durchbrechung geschützter Kommunikationsräume und erzeugt halböffentliche, kollektive Intimbereiche, die eine gesteigerte Aktivierung kulturell-autonomer Selbstvergewisserungen durch intensiven Werkgenuß zur Folge haben müssen. (Vielleicht verwirklicht sich ja dadurch die bürgerliche Verinnerlichung auf dem Wege eines individuell disziplinierten Kunstgenusses auf höherem Niveau erst in der postmodernen, kulturell hektischen Massengesellschaft. Buchhändler und Verleger würde dies jenseits aller Diskussion um die Buchpreisbindung freuen. Ebenso eine neue Generation von Medienpädagogen und Leseförderern, die nun wirklich Kultur*arbeit* zu leisten hätten.)

3

Die für das Tagungsthema sinnvollen *gesellschaftlichen Erklärungszusammenhänge* können, verdichtet dargestellt, nur sein:

a) Die Konsequenzen der Moderne seit ihrer Entstehung (A. Giddens) liegen in ihrer Vollendung in der Postmoderne durch einen radikalen Institutionen- und Ordnungswandel. Dieser vollzieht sich entlang der systemischen Grundkategorien von Zeit und Raum durch die Auflösung ihrer Verbindung in der *Trennung von Orten, Räumen und Zeiten:*

Historisch konkrete, weil Lebensalltag organisierende und materiell hervorbringende Orte generieren nicht mehr selber den Entscheidungs- und Vollzugszusammenhang ihrer eigenen zeitlichen, d. h. handlungsbestimmenden Strukturen. Vielmehr verräumlichen (globalisierte) Kommunikationsstrukturen des materiellen und kulturellen Ressourcenverbrauchs die subjektive Zeit. Dies führt zur Entbettung (Disembedding) sozialer Systeme und zum Herausheben sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen.

Damit einher geht eine Zunahme veränderter Integration gesamtgesellschaftlicher Leistungen durch symbolische Zeichen (Geld, Macht, Status) und Expertensysteme als Mittel von Risikoabschätzung in Form eines *Vertrauens* auf die notwendige reflexive Aneignung von Wissen. Die prüfenden Ergebnisse dieser Aneignung führen zur permanenten Relativierung des Wissens und damit von Handlungsgewißheit. Symbolische Sicherheitsbedürfnisse entstehen dadurch vermehrt und damit die Notwendigkeit des *Transfers von Intimität.* Nun aber - wie im Handybeispiel angedeutet - durch abstrakte, hochtechnologische kulturelle Systeme in Verbindung mit einem Marketing des Erlebens von Authentizität, z. B. im kulturellen Event oder der massenkulturellen Produktion von örtlicher Nähe und gefühlsmäßigem Eingebundensein in einen Gesamtzusammenhang durch die Massenmedien. Die Soap-Operas und Talk-Intimitäten auf allen Fernsehkanälen gleichzeitig indizieren besonders auffällig den kulturellen Wandel hin zu *globalisierten symbolischen Vertrauensverhältnissen* durch die Produktion von Authentizität als Intimität in einem selbstreflexiven Sinne: Mit der Welt auf Du und Du *fern*sehen und weniger *nah* lebenspraktisch erleben. Die ferne Erlebnis-Nähe der "Medien" verdrängt das alltäglich Nahe in eine unbekannte, nicht wahrgenommene Ferne. Das fremde Nahe aus aller Welt schiebt sich in den Wahrnehmungsmustern vor den Fremden in der unmittelbaren Nähe. Fremdenfeindlichkeit ist daher eine massenkulturell konstituierte Wahrnehmung, die am intensivsten ohne die unmittelbare Anwesenheit von Fremden funktioniert. Sie sichert die Sehnsucht nach örtlicher Bindung und Integration durch ein WIR der

Nähe, d. h. ohne kulturelle Differenz der Lebensstile und Lebensformen, da diese tendenziell Nähe in real gelebte Distanz verwandeln (müssen).

b) *Kapitalismuskritisch* gilt es daher, die Konsequenzen des veränderten kulturellen Wandels in der Dominanz einer allumfassenden Logik der Flexibilität (R. Senett) zu beschreiben, welche die Frage der Authentizität mit *"Wer braucht mich"* beantwortet. Dies hat die Sorge vor dem Verlust sozialer Auffangnetze ebenso zum Gegenstand wie das Wissen um die Fragmentierung des authentischen Ich zwischen Handlungsanforderungen, die immer wieder sich teilen in neue, zeitlich befristete und wenig kalkulierbare Abhängigkeiten bzw. Umwertungen der eigenen Biographie. Betroffenheit, als eine wesentliche Voraussetzung für eine risikobegrenzende kollektive Verarbeitung von bedrohlichen Konfliktlagen, erhält dadurch zunehmend geringere Schnittflächen. Die Zunahme einer *Beschwörung der Identität* im eigenen authentischen Erleben ist die Folge, als Voraussetzung für eine Suche und Sucht nach dem einen, wahren oberflächlichen Frieden in der Gemeinschaft der "normalen" Leute (die nach Martin Walser nun endlich das Recht haben sollten, ihre Normalität mit einem Ende der "Auschwitz-Rituale" unter Beweis stellen zu dürfen).

c) Unverkennbar leben wir in einer *posttraditionalen Gesellschaft*, die Expertentum ohne traditionale Bindungen hervorbringt: "Wohin ohne woher." Hierdurch scheint zunehmend die für die Herausbildung einer gefestigten Authentizität in betroffen machenden Konfliktsituationen notwendige Offenheit gegenüber Entwicklungen auf der Grundlage gesättigter, anerkannter experimenteller Alltagserfahrungen zu fehlen. Diese liegen u. a. begründet in der Tradierung und dem Wissen von kollektiven Erfahrungen und Gedächtnisleistungen.

Erinnerung, als aktiver Strukturierungsprozeß von Gegenwart, erneuert und festigt Authentizität. Sie übt die Umwandlung von Betroffenheit in Reflexion und schützt Intimitäten mit den erzählerischen Traditionen des kulturellen Erbes der Einbildungskraft. Diese sind von Grund auf dialogisch angelegt im Wechsel der Generationen, Medien und kulturellen Ausdrucksformen.

Diesem Grundprinzip auch des Theaters folgend, gilt es daher, im gegenseitigen Dialog die Schönheit der Sprache, das Ich und den Anderen, die Intensität des erlebten Augenblicks sowie einen geschützten Erfahrungsraum für freie, unfertige und unbändige Gefühle zu entwickeln. Die Risiken wird man dann schon meistern.

Anschrift des Verfassers:
Weyerdeelen 4
27726 Worpswede

THEATERPÄDAGOGISCHE PRAXIS
IN BERLIN UND BRANDENBURG
Aus dem Inhalt der Nr. 12 • März 99

Erste TUSCH-Bilanz + Arbeitstreffen Schultheater + Kästner und der Goethegroschen + Theatertreffen der Amateure im JoJo + Die Kreuzberger Musikalische Aktion + Theater: Chancen für die Grundschule + Helden auf dem Prüfstand im tik + Füßeln im Jugendtheater Phoenix + Kinderzirkus und Theater am Beispiel JUXIRCUS + Papiertheater in der Zumpelbühne + Schattentheater in der Schaubude + La Grande Vie im Frauengefängnis + Graue Zellen spielen Blaue Büffel + Zwangsvorstellung mit Pinelon forte + Schattenlichter in der Kirche

Probeheft gegen DM 6,– in Briefmarken bei
SpielArt • Beethovenstraße 38
12247 Berlin • Tel.: 771 20 14

Das Gefühl für's Echte

- Versprechungen von Authentizität in Pädagogik und Theaterpädagogik

Ulrike Hentschel

1. Authentizität - Annäherung an ein Konstrukt

Der Begriff authentisch ist vieldeutig, was seiner inflationären und diffusen Verwendung Vorschub leistet. Bis ins 18. Jahrhundert hinein handelte es sich um einen Begriff der philologischen Kritik. Ein Text, ein Werk waren authentisch, wenn sie nachweislich „echt", vom Autor verfaßt, produziert worden waren. Im Zuge der Aufklärung und eines neu gewonnenen Verständnisses vom sich selbst bestimmenden Subjekt, erfährt der Begriff eine Substantivierung und gleichzeitig eine Übertragung von Texten und Werken auf Menschen.[1] Gemeint ist dann eine besondere Beziehung des Subjekts zu sich selbst, die durch eine dauerhafte Übereinstimmung des Ich mit einem als substantiell angenommenen Selbst gekennzeichnet ist. Eine Haltung, die sich auch in der Selbstdarstellung der Person nach außen vermittelt („bei sich sein", „sich treu sein" u.ä.).
Als Synonym für das Echte, Eigentliche und Ursprüngliche des Menschen gehört der Begriff bis in die Gegenwart in den Umkreis einer normativen Anthropologie und findet gleichzeitig Verwendung als „Heilsbegriff". Seine Prominenz beruht auf einer Verheißung, der keine differenzierte Theorie entspricht, sondern die der Versprechung von etwas Unmittelbarem dient: als Gegenwelt zur Unnatürlichkeit, zur Entfremdung, zur Abstraktheit von Verwissenschaftlichung, neuerdings auch zur Medienerfahrung (einer vermittelten Erfahrung aus 2. Hand). So erfreut sich ein diffuses Verständnis von Authentizität in den neueren Erscheinungen der Körper-, Bio-, und Selbsterfahrungswellen zunehmender Beliebtheit.
- Der Flyer für ein Workshop-Angebot eines sog. „Essentiellen Theaters" in Berlin wirbt beispielsweise mit folgenden Versprechungen: „Ein Weg zu Mythos, Ritus, Religion und archetypischen Bildern kann beginnen. Authentisches Sein ruft die Gnade der Wahrhaftigkeit, die zum Wesentlichen führt - HEILIGE KUNST - Sacred Art."
- Ein wenig profaner, aber mit ähnlicher Emphase für das Essentielle geriert sich die Firmenphilosophie von authentics, Hersteller von Küchengeräten und Kleinmöbeln: „Wir suchen nach dem Allgemeinen, dem Essentiellen, das sich in allen Kulturen wiederfindet. Etwas, das in allen Kulturen anwendbar ist" (authentics-Katalog 97/98). Konkretisiert am Beispiel des Küchentuchs: „Was kann man zu einer Produktgattung wie Küchentüchern noch hinzufügen? Für uns ist das keine Frage: ernsthaft traditionelle Küchentücher!! Selbstverständlich aus Baumwolle, robust, handgewebt, im klassichen Karo-Muster. Auch hier ist der Name AUTHENTICS Programm".[2]
Auch in den Medien gilt Echtheit, Authentizität zunehmend als Qualitätsversprechen. In Zeiten, in denen ein Überangebot an Informationen und Bildern herrscht, muss um das knappe Gut Zuschaueraufmerksamkeit gerungen werden (vgl. Georg Franck, Die Ökonomie der Aufmerksamkeit 1998). Authentizität sichert Quoten, was zu einem sich ausweitenden Angebot an Talkshows führt, in denen Prominente und Nicht-Prominente Szenen aus ihrem Leben erzählen. In der Sendung „Arabella" wurde beispielsweise ein gewisser Christian nach dem Namen seiner Freundin gefragt, den er mit Andrea angab. Auf die Nachfrage „Andrea? Nicht Nina?" sagt er, mit Nina habe er Schluß gemacht. Die Kamera schwenkt zu Nina, die - ohne Christians Wissen - im Publikum sitzt, sie erfährt von der Trennung in diesem Moment. Nina stürzt auf die Bühne und verpaßt ihm eine Ohrfeige. Das Publikum applaudiert, es war dabei. (Tagesspiegel, 18.10.98)

Im folgenden soll versucht werden, den diffusen Versprechungen des Authentischen und den damit offenbar verknüpften Heilserwartungen und Unmittelbarkeitsphantasien auf die Spur zu kommen. Gegen ein Verständnis von Authentizität als anthropologische Konstante und pädagogische Sollvorstellung wird deshalb - im Sinne einer historischen Anthropologie - Authentizität als ein geistiges Konstrukt angesehen. Untersucht wird also der pädagogische, theatrale und theaterpädagogische *Diskurs* der Authentizität.
In Frage steht damit nicht, ob Theaterpädagogik ein geeignetes Medium ist, zur Authentizität der damit befaßten Menschen (Akteure und Anleiter) beizutragen und wie dies geschehen kann. Auch die „ontologische" Frage, ob es so etwas wie Authentizität oder authentisches Theater überhaupt

gibt, steht nicht zur Debatte. Vielmehr wird versucht, die Frage zu beantworten, ob das Konzept, der *Diskurs* der Authentizität am Ende des 20. Jahrhunderts noch aufschlußreich oder wegweisend für theaterpädagogische Arbeit sein kann. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Konzepte von Authentizität in Pädagogik und Theater des 20. Jahrhunderts skizziert und diskutiert.

2. Authentizität als Bildungsziel? - Der pädagogische Diskurs

Der pädagogische Diskurs der Authentizität beginnt im 18. Jahrhundert mit Rousseaus Überlegungen zu einer „natürlichen" Erziehung („Emile oder über die Erziehung", 1762). In kulturkritischer Wendung gegen das 'ancien régime' formuliert Rousseau eine Erziehungsutopie, in dem die natürliche Entwicklung des Kindes Ziel und Methode ist. So beginnt sein berühmter Erziehungsroman „Emile" mit dem vielzitierten Satz: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Hand des Menschen."
Während bei Rousseau an die Stelle der Einflußnahme eines Erziehers die Notwendigkeit von „Sachzwängen" tritt, die auch schon mal geschickt manipuliert werden können, wird seine Erziehungsutopie von den Reformpädagogen, die sie zu Beginn dieses Jahrhunderts aufgreifen, zum Teil naturalistisch verkürzt und einseitig als „Wachsenlassen" interpretiert. (vgl. Ellen Key, „Pädagogik vom Kinde aus"). Die Reformpädagogen, die um die Jahrhundertwende, das Jahrhundert des Kindes ausrufen, sind Teil einer vielgestaltigen Lebensreformbewegung, deren Ziele und Inhalte divergieren und deshalb nicht knapp zusammenzufassen sind. Interessant für den hier diskutierten Zusammenhang ist die Laienspielbewegung, die als Teil der Reformbewegung anzusehen ist. Auch hier läßt sich eine kulturkritische Haltung gegenüber der beginnenden (ästhetischen) Moderne, der Glaube an ein Natürlichkeitsideal vom „ganzen Menschen", der durch die kulturelle Entwicklung zerstört wurde und der Wunsch nach Rückkehr zu einem ursprünglichen „authentischen" Zustand diagnostizieren.
Rudolf Mirbt, einer der Protagonisten der Laienspielbeweung in den 20er Jahren spricht von der „eigenen Gebärde", die dem Laienspieler angemessen ist, der Suche nach einem persönlichen, nicht angelernten Ausdruck. Ziel der pädagogischen Bemühungen der Laienspielbewegung ist das „Gemeinschaftserlebnis", das durch eine Rückkehr zum ursprünglichen Fest- und Feiercharakter des Theaters angestrebt wird. Es geht dabei nicht um ästhetische Gestaltung, sondern um eine Wiedereingliederung von Kunst in Leben, um eine sich im Erlebnis der Gemeinschaft erfüllende „Sehnsucht, einer freudigen oder traurigen Stimmung Ausdruck zu verleihen". Das Bemühen, das Spiel als Ausdruck eines authentischen Lebensgefühls der Jugendbewegung zu etablieren und auf theatrale Gestaltung vollständig zu verzichten, gipfelt in der Annahme, die Darsteller spielten „sich selbst".
Nach der nationalsozialistischen Diktatur knüpfte die „musische Bewegung" personell und auch programmatisch an die Tradition der Jugendbewegung und des Laienspiels an. Auch hier soll in kulturkritischer Absicht das „Musische" die Aufgabe wahrnehmen, an die ursprünglichen, schöpferischen Kräfte des Menschen zu appelieren, der rationalistischen Vereinseitigung die Prinzipien des Zyklischen und des Kathartischen gegenüberzustellen.Wie in der Jugendbewegung ist das Ziel der musischen Erziehung die harmonische Ganzheit des Menschen, die Wiederherstellung seiner Authentiziät, die hier die „leibseelische Einheit" genannt wird. Dieses Ziel bestimmt auch die Art der künstlerischen Betätigung. Es bleibt bei einer Bevorzugung des Einfachen, der Traditionen der Volkskunst bzw. deren Verflachung zum Volks- und Kindertümelnden. Das ‚musische Werk' wird danach ausgewählt, ob es zur Heilung des Menschen und der Welt beitragen kann, damit letztendlich zur Verwirklichung einer gesellschaftlichen Utopie.

Ich bin auf die Laienspielbewegung und deren Fortführung in den 50er Jahren deshalb so ausführlich eingegangen, weil es sich bei beiden offensichtlich um Traditionen der Theaterpädagogik handelt, in denen der Diskurs des Authentischen bereits angelegt war. Möglicherweise ist hier eine Ursache zu suchen, warum dieser Diskurs bis in die Gegenwart hinein innerhalb der Theaterpädagogik lebendig geblieben ist. Deshalb erscheint es mir besonders wichtig, sich über die Implikationen, die sich im Deutungsmuster des „ganzen Menschen" und der damit verbundenen Authentizitätsproblematik verbergen, klar zu werden.

Eine weitere pädagogische Strömungen der jüngeren Vergangenheit, in der das Konzept der Authentizität eine wesentliche Rolle spielt, soll nur noch kurz benannt und erläutert werden:
Die Bewegung der Antipädagogik, die in den 70er Jahren eine radikale Kritik jeglicher Erziehungspraxis liefert. Sie leugnet die Erziehungs-/Bildungsbedürftigkeit des Menschen und geht von einer ursprünglichen, dem Kind innewohnenden „existentiellen Selbstautonomie" aus (auch primä-

re oder Spontanautonomie genannt im Gegensatz zur Autonomie als erklärtes Erziehungsziel, der Sekundärautonomie). Auch die Antipädagogik bemüht die Argumentation der Kulturkritik, die hier vor allem als Kritik jeder Form von pädagogischer Einflußnahme als Dressur auftritt. Das Wachsenlassen einer vermeintlichen im Kind naturgegeben angelegten Kraft zur Selbstautonomie wird damit letztlich Grundlage für die Erneuerung der Gesellschaft (vgl. u.a. E. von Braunmühl, Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel 1975)

Ende der 80er Jahre diagnostiziert Mollenhauer eine erneute Popularität des Authentizitätsdiskurses innerhalb der Pädagogik. Ihre Herkunft leitet er aus den neuen sozialen Bewegungen seit Beginn der 80er Jahre ab, aus einem „alternativen Ambiente" wie es sich beispielsweise in Selbsterfahrungsgruppen äußert, in denen Subjektivität und Betroffenheit eine wichtige Rolle spielen. Mollenhauer konstatiert jedoch auch die aus seiner Sicht „beruhigende" Tatsache , dass der Begriff der Authentizität - trotz einer gewissen „Emphase" des Authentischen innerhalb der pädagogischen Diskussion - bisher keinen Eingang in pädagogische Lexika gefunden hat. „Das ist deshalb beruhigend, weil mit dem Authentizitäts-Konzept, (...) die Eingebundenheit von Bildungsprozessen in Sprechen und Handeln, in „Sich-Verständigen" und Arbeiten, in soziale Kontinuitäten und Verantwortlichkeiten, aus dem theoretischen Blick verschwinden würde....". Er verneint dann auch ausdrücklich die Frage, ob sich auf der Basis von Authentizitätsvorstellungen ein bildungstheoretisches Konzept begründen lasse, und deutet die anhaltende Suche nach dieser Qualität folgendermaßen:
„Nicht die Autonomie des sich selbst rücksichtslos, authentisch offenbarenden Ich ist das Problem, sondern die Tatsache, daß auch noch die wahrhaftigste Selbstoffenbarung *eine soziale Inszenierung* ist... Die Peinlichkeit mancher autobiographischen Selbstoffenbarung, ihre Nähe zum Kitsch, die nicht endenwollenden Selbsterfahrungs-Szenarien, schließlich die Suche nach Authentiziät im mystischen Verhältnis zum Kosmos sind eher Fluchtwege aus dem zerrissenen Bewußtsein." (Mollenhauer, Korrekturen am Bildungsbegriff?, Zeitschrift für Pädagogik 33[1987] H. 1, S. 1-20)
Im Zusammenhang mit der Selbsterfahrungs- und Körperwelle der Gegenwart wird Authentizität offenbar zum Synomym für eine ursprünglich sich äußernde Innerlichkeit eines substantiellen Wesens des Menschen. Die Bildungsbedeutung einer Auseinandersetzung mit dem anderen, mit einem (fremden, eigensinnigen) Gegenstand wird dabei aufgegeben zugunsten von Selbstbezogenheit, die eigene „authentische" Erfahrung steht im Mittelpunkt.
Bildungtheoretische Kategorien lassen sich dagegen eher dialogisch bestimmen. Das Selbst entwickelt sich nicht aus einem substantiellen Kern, der nur „wachsen" muß, sondern in Kommunikation mit anderen Menschen und Objekten seiner Umwelt. Dieses Verständnis vom Selbst ist auch und gerade im theaterpädagogischen Umfeld sinnvoll, wenn auch nicht so griffig, wie die kulturkritsche Diskursfigur der Authentizität. François Debary formulierte bei der BUT-Tagung 1993 in Köln eine solche vom Dialogischen ausgehende Bildungsvorstellung: „.... es geht beim Theaterspielen weniger darum, sich selbst zu finden, als den anderen in sich selbst zu konstruieren, das andere in sich selbst zu finden und zu akzeptieren." (zit. n. der mündlichen Vortragsübersetzung)

3. Authentizität als künstlerische Zielvorstellung - der theaterale Diskurs

Der theatrale Authentizitätsdiskurs ist eng verknüpft, wenn nicht gar identisch mit einer zentralen Problemstellung von Theatertheorie und -praxis: dem Verhältnis von Spieler und Figur. Die Besonderheit der schauspielerischen Gestaltung, in der der Künstler notwendigerweise in seinem „Werk", der von ihm belebten Figur, körperlich anwesend bleibt, fordert die Frage der Authentizität der Darstellung, der „Echtheit des Erlebens" geradezu heraus. Wie läßt sich die Tatsache erfassen, dass Subjekt und Objekt des künstlerischen Prozesses untrennbar miteinander verbunden sind? Welche Besonderheiten ergeben sich daraus für den Prozeß der Gestaltung? Und schließlich: welche Darstellungsweise verspricht die größere Wirkung auf den Zuschauer, die Identifikation von Spieler und Figur oder eine distanzierte Spielweise? Die Auseinandersetzung um diese Fragen haben bereits im 18. Jahrhundert zu heftigen Diskussionen geführt und fanden einen ersten Höhepunkt in Diderots „Paradoxe sur le Comédien" (1769).

1. Authentizität als Darstellungsmittel

In diesem Jahrhundert waren es vor allem Brecht und Stanislawski, die für die vordergründige Entgegensetzung zweier Darstellungsprinzipien stehen: Einfühlendes, identifizierendes Spiel auf der einen, demonstrierende Spielweise auf der anderen Seite. Ein zweiter Blick auf die beiden Künstlertheorien zeigt jedoch - ebenso wie die Theaterpraxis - dass sich diese Kontrastierung nicht aufrechterhalten läßt.
Unabhängig von ihrer jeweiligen theaterästhetischen Grundentscheidung, ob das Doppel von Spieler und Figur für das Publikum sichtbar sein soll oder nicht, die Erfahrung auf der Ebene der Figurengestaltung ist eine ähnliche. Für die Spielenden ist es immer eine Erfahrung des „Sowohl-als-auch". Sie sind sowohl sie selbst als auch die Figur; ihre Erfahrungsweise ist *zwischen* diesen beiden Ebenen angesiedelt. Zur Gestaltung einer Figur, zur künstlerischen Gestaltung allgemein, gehören notwendig beide Elemente gleichzeitig: Die subjektive Aneignung (das Erleben) und die Objektivierung eines Ausdrucks (das Distanzieren). Eine Vereinseitigung zugunsten von authentischem Erleben führt deshalb nicht zu einer Intensivierung des Ausdrucks, sondern mündet in „Selbstdarstellung" und ist im Extremfall nicht mehr kommunikabel. Authentizität wird dann zum Gegenpart von theatraler Expressivität.

Der Unterschied zwischen den genannten Konzeptionen besteht jedoch in der Frage, ob das Doppel Spieler/Figur an seinen Nahtstellen für die Rezipienten sichtbar gemacht werden soll oder ob Methoden entwickelt werden, diesen Bruch dem Publikum gegenüber zu verbergen. Die letztgenannte Intention findet sich insbesondere bei Stanislawski und vielleicht noch deutlicher bei Lee Strasberg. Sowohl im „System" Stanislawkis als auch in Strasbergs "Method" werden die Möglichkeiten und Techniken, die Kunst des Erlebens und die Gestaltung eines wahrhaftigen Ausdrucks zu erreichen, ausführlich erörtert. Beide Ansätze gehen also ausdrücklich nicht davon aus, dass „Wahrhaftigkeit"/Authentizität natürlich gegeben ist und nur „freigelegt" werden muss, sie muss vielmehr in einer langen Ausbildung erworben werden. Scheinbar „authentisches" Spielen ist damit das Ergebnis von langwierigen Übungsprozessen, Wahrnehmungs- und Sinnestraining zur Herstellung eines wahrhaftigen Ausdrucks. Dabei werden in künstlerischer Absicht ausgewählte Mittel eingesetzt, um beim Zuschauer den Eindruck der Authentizität zu erwecken. Authentizität ist also in diesem Fall eine „spielerische" Zuschreibung durch den Zuschauer, der die dargestellte Situation in dieser Weise wahr-nehmen will. Sie ist Teil des Rezeptionskonzepts des Zuschauers und keine Qualität an sich. Da es sich um eine *Darstellung* auf der Bühne handelt, also ein Ereignis „als-ob", ist die Teilhabe an einem authentischen Ereignis von vornherein ausgeschlossen. Die vom Schauspieler mit Hilfe seines Körpers als Mittel gestaltete Figur ist ein Zeichen, das auf einen anderen (Lebens-) Zusammenhang verweist, ihn bedeutet, bezeichnet. In diesem Sinne ist der Begriff einer authentischen Darstellung immer paradox. (Zur Darstellung eines Sachverhaltes bedarf es immer Zeichen, Mittler; eine nicht mittelbare Darstellung kann es deshalb nicht geben.) Für Mißverständisse dieser theatralen Konvention, die zum Zusammenbruch der Kommunikation führen, gibt es in der Theatergeschichte zahlreiche Beispiele.[3]

2. Authentizität als produktions- und wirkungsästhetisches Ziel

Eine ganz andere Rolle spielt die Frage der Authentizität in den theatralen Avantgarde-Bewegungen dieses Jahrhunderts. Zwar setzt auch hier der Authentizitätsdiskurs an der für die theatrale Kommunikation grundlegenden Bedingung an, dass das Gestaltungsmittel des Spielers der eigene Körper ist, und dass Akteure und Zuschauende gleichzeitig und am gleichen Ort körperlich präsent sein müssen. Authentizität ist aber nicht mehr *ein* Mittel der Darstellung unter anderen, sondern ihr Ziel. Unabhängig von den unterschiedlichen Motiven, Zielen und Mitteln der verschiedenen Strömungen innerhalb der historischen Avantgarde zu Beginn des Jahrhunderts strebten alle eine veränderte Kommunikation zwischen Zuschauern und Akteuren an. Ein wesentliches Mittel dazu war das Aufheben der Rampe, das Verwischen der Grenze zwischen Publikum und Bühne und damit letztendlich eine Reintegration der Kunst, des Theaters in den Lebenszusammenhang. Die Wirklichkeit sollte nicht länger imitiert, Theater nicht lediglich Verweisungscharakter haben, sondern die Zuschauer sollten an einem „echten", unwiederholbaren und kollektiven Ereignis teilhaben. Über diese ästhetische Erneuerung des Theaters strebte die historische Avantgarde vordringlich nach Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen. In kulturkritischer Absicht wurde die einseitige Rationalisierung der Gesellschaft verantwortlich gemacht für die Trennung von Körper und Geist, für den Verlust des sogenannten „ganzen Men-

schen". Diesen wiederherzustellen, ihn zu heilen, zu sich selbst finden zu lassen, ist Ziel eines großen Teils der Avantgarde-Bewegung. Authentizität war insofern produktionsästhetisches und wirkungsästhetisches Ziel gleichzeitig und verband sich darüberhinaus mit einer sozialen Utopie.
So beabsichtigt beispielsweise Artaud mit seiner Vorstellung eines magisch-rituellen Theaters, zu tieferen, nicht-rationalen Bewußtseinsschichten der Zuschauer vorzudringen, sie zur Erkenntnis der „eigentlichen" Wirklichkeit zu bringen. Sein „Theater der Grausamkeit" zielt auf eine „organische und physische Verwandlung des menschlichen Körpers".
Grotowksi knüpft in den 30er Jahren an Artauds Ideen an, wählt jedoch andere Mittel zur Realisierung dieser Intentionen. Der „heilige Schauspieler", der durch intensives Training in der Lage ist, sich psychisch und physisch selbst zu offenbaren, vollzieht damit stellvertretend für die Zuschauer einen Akt der Selbstfindung und motiviert die Zuschauenden, es ihm gleichzutun.

Das Konzept der Authentizität läßt sich auch in der zeitgenössischen zweiten bzw. dritten Avantgarde wiederfinden, dort wo sie in der Tradition ihrer historischen Vorläufer steht. Auch Aktionen und Performance der jüngeren Zeit bemühen sich zum Teil darum, den Verweisungszusammenhang des Theaters zugunsten eines unwiederholbaren Ereignisses aufzuheben und dadurch die Zuschauenden stärker zu involvieren, bis hin zur aktiven Teilhabe. Als Garant für die Ereignishaftigkeit des Geschehens wird vielfach der Körper des Darstellers/Performers (als Sitz des „Eigentlichen") angesehen. Anstrengungen, Verletzungen und Schmerzen, die er während der Performance erlebt oder sich zufügt, werden nicht als Zeichen vorgeführt, die Schmerzen repräsentieren, sondern geschehen „in Echtzeit" vor den Augen der Zuschauenden. Der Modus des Als-ob soll durchbrochen werden. Die Präsenz dieses Geschehens soll aus Zuschauenden Teilhabende machen, sie u. U. zum Eingreifen motivieren. Hierin - aber auch im Verweis auf kultische Opferhandlungen, wie sie in einigen Aktionen vorgenommen werden - manifestiert sich der Rückgiff auf das Ritual.

3. „Reality Theater"

Als drittes Beispiel für den Authentizitätsdiskurs innerhalb des Theaters und damit auch als Übergang zur Theaterpädagogik möchte ich auf die Form des „Reality-Theaters" eingehen, wie sie von Jeremy Weller praktiziert wird (vgl. Theater heute 9, 1994). Seit Beginn der 90er Jahre arbeitet Weller zusammen mit Gruppen von Schauspielern und Angehörigen sogenannter Randgruppen an Stücken, in denen es jeweils um die besondere Problematik der Obdachlosen, Hooligans, Drogenabhängigen, Psychiatriepatienten usf. geht. In diesen Produktionen spielen die Laiendarsteller jeweils ihre Lebensrolle: Patienten Patienten, die Junkies Junkies, die jugendlichen Straftäter jugendliche Straftäter. Auch Weller vertritt ein Authentizitätskonzept, in dem das Authentische an die Vorstellung von der „Wahrheit" und Unmittelbarkeit des Körpers geknüpft ist, und das in den Dienst einer veränderten Beziehung von Akteuren und Zuschauern gestellt wird. „Wenn diese Jungen etwas von ihrem Leben auf der Bühne repräsentieren, dann gibt es keinen Gegensatz zwischen Wahrheit und Lüge. (...) Und es bedeutet etwas anderes, wenn ich sowas nur im Fernsehen oder im Film sehe - oder aber als unmittelbare physische Konfrontation zwischen Bühne und Publikum erleben." (Theater heute, 1994, H. 9, S. 18) Wellers Arbeiten sind erfolgreich und werden vielgelobt, aber eine naheliegende Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen: Inwieweit werden die Laiendarsteller benutzt, in ihrer jeweiligen Randgruppenexistenz ausgestellt, wo beginnt beim Zuschauer die Haltung des Voyeurs und wo gleitet die 1:1 Darstellung von Menschen, die sich selbst in ihrer problematischen Lebenssituation präsentieren, in Sozialkitsch ab?
Diese Gefahr nehmen offensichtlich auch diejenigen wahr, die in ganz anderer Absicht theaterpädagogisch mit Obdachlosen, Psychiatriepatienten oder Droganabhängigen arbeiten. Gunther Seidler, der künstlerische Leiter des Projekts „Ratten 07" - einer Obdachlosentheaterguppe in Berlin - warnt vor dem Abdriften in Sozialkitsch, wenn die Spieler nur authentisch sind, wenn sie benutzt werden, um „Penner" auf die Bühne zu bringen (vgl. Seidler, Kunst von der Peripherie. Das wahhaftige Theater der Ratten 07. In: Wilde Bühne e.V. (Hg.), Kultur vom Rande der Gesellschaft. Freiburg 1998, S. 66-90).
Soweit ich sehe, wird dieser Gefahr mit einem theaterpädagogischen Ansatz begegnet, der nicht die Authentizität, sondern die Theaterarbeit in den Vordergrund rückt. (vgl. diverse Praxisberichte in: Wilde Bühne e.V. (Hg.) 1998, a.a.O.) Hier gilt - was den Erfahrungsmodus der Gestaltungsarbeit angeht, das Doppel von Erleben und Distanzieren, von subjektiver Aneignung und Objektivation - das in ähnlicher Weise für den professionellen Schauspieler und andere künstlerisch tätige Menschen gilt.
Theaterspielen kann dann ein Medium der Selbstbildung von Menschen werden, in das sie ihre

eigene Erfahrung einbringen und dieser - über den Weg von Übungen, szenischer Arbeit, Auseinandersetzung mit einem Text - einen gestalteten Ausdruck verleihen, der kommunikabel ist. Die Arbeit an ästhetischen Mitteln, wie zum Beispiel Rollensplitting, Fragmentarisierung und Variation von Tempo/Rhythmus in Sprache und Bewegung u.a., kann beispielsweise eine zu große Nähe von Spieler und Figur verhindern. In theaterpädagogischen Projekten dieser Art geht es nicht darum, sich selbst zu spielen, sondern am Doppel zwischen Spieler und Figur zu arbeiten, an der schwierigen Balance zwischen zwei konkurrierenden Wirklichkeiten. Darin liegt meiner Ansicht nach die ästhetisch bildende Wirkung theaterpädagogischer Arbeit.

4. Schluß: Vorschlag zur Abschaffung eines Unworts

Damit komme ich zum letzten Punkt meiner Überlegungen, nämlich zu der eingangs formulierten Frage, ob der Diskurs der Authentizität für die Theaterpädagogik gegenwärtig aufschlussreich, hilfreich sein kann. Um es vorab zu sagen, ich spreche mich gegen die Verwendung des Authentizitätsdiskurses innerhalb der Theaterpädagogik aus, und zwar weil der Begriff, wie die knappe Diskursanalyse gezeigt hat, zu viele Konnotationen beinhaltet, die für die theaterpädagogische Praxis kontraproduktiv sind.
Die vier Hautpmerkmale dieses Diskurses möchte ich abschließend kritisch befragen.
Es sind:

1. Kulturkritik und Rückbesinnung auf „Ursprünglichkeit"
2. Aufhebung der Trennung verschiedener Lebensbereiche: Reintegration des Individuums in die „Gemeinschaft", der Kunst in das Leben
3. Hypostasierung des Körpers als Garant für unmittelbare Erfahrung
4. Negieren des Als-ob Modus in Darstellung und Selbstdarstellung (Glaube an ein substantielles Selbst).

Ich kann hier nur kurz einige Überlegungen zu diesen Kennzeichen skizzieren und möglicherweise Diskussionsanstöße geben und Frage eröffnen.

1. Kulturkritik und Rückbesinnung auf „Ursprünglichkeit"

Einer These des Kulturwissenschaftlers Norbert Bolz zufolge gibt es einen Zusammenhang zwischen einer „gesellschaftlichen Krise der Echtheit, auf die dann - kompensatorisch - ein Kult des Authentischen antwortet" (Bolz, Selbsterlösung. In: Heilsversprechen. München 1998, S. 214). Je größer der Abstand zur Wirklichkeit wird, umso stärker scheint das Bedürfnis nach Unmittelbarkeit, nach den Versprechungen „echter", authentischer Erfahrung zu werden.
Der Erfolg von Authentizitätsversprechungen beruht auf dem Traum von etwas Unveränderlichem, Beständigem jenseits aller zerbrochenen Gewissheiten, Kontingenzerfahrungen und aktuellen gesellschaftlichen und politischen Unübersichtlichkeiten. Angesichts fundamentaler Veränderungen im Verständnis von Wirklichkeit, wie sie das postmoderne Denken u.a. unter dem Eindruck neuer Medientechnologie diskutiert, wird jedoch die Frage nach der Authentizität obsolet.

Die Annahme, dass immer mehr gesellschaftliche Bereiche uns als inszeniert und ästhetisiert begegnen, impliziert, dass es hinter diesen Inszenierungen nichts mehr gibt. Moderne Medientechnologie und ihre Simulationstechniken machen das „Authentische" und das Simulierte ununterscheidbar. Die Wirklichkeit wird „gemacht". Eine Gegenüberstellung von Original und Fälschung, Realität und Abbild hat demnach keinen Erklärungwert mehr. Mit welchem Original/welcher Realität soll denn das authentische Verhalten, das authentische Abbild übereinstimmen? Gleichzeitig zeigen neuere Ergebnisse der Gehirnforschung, dass das Gehirn auf „reale" Erfahrungen ebenso reagiert wie auf imaginierte oder simulierte (z.B. im Cyberspace). Das Authentische ist also keine besondere, einmalige Qualität!

Die Konsequenz für theaterpädagogische Arbeit könnte sein, mit „Authentizität"/Wahrhaftigkeit als einem darstellerischen Mittel unter anderen zu spielen und es damit als *eine* Strategie, Wirklichkeit zu konstruieren, transparent zu machen. Damit werden gleichzeitig die verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven thematisiert, die angesichts eines Phänomens möglich sind, eine Tatsache die als „selektive Wahrnehmung" aus der Psychologie bekannt ist.

2. Aufheben der Trennung verschiedener Lebensbereiche

Die Ausdifferenzierung des Mediums Theater aus dem Mythos ist eine kulturelle Leistung, durch die erst der Verweisungscharakter dieser Kunst ermög-

licht wurde. Das Aufheben dieser Trennung, die Wiedereingliederung von Kunst in Leben und die in der pädagogischen Laienspieltradition damit intendierte Integration des Individuums in die „Gemeinschaft" macht die Möglichkeit des Schauens und Deutens von künstlerisch hervorgebrachten Zeichen, die auf Lebenszusammenhänge verweisen, zunichte. „An die Stelle eines mimetischen Theaters, das ja immer nur eine ästhetisch vermittelte Weise der Erfahrung ist, tritt - pointiert formuliert - das inszenierte Ereignis als Medium reizstimulierenden Selbsterlebens und reflexionsloser Aktion" (Saße, Das Spiel mit der Rampe. In: Deutsche Vierteljahrsschrift 1987, H. 4, S. 733-754, 754).
Darüber hinaus lassen sich gesellschaftliche Prozesse der Differenzierung nicht rückgängig machen, eine pluralistische Gesellschaft nicht in eine homogene „Gemeinschaft" zurückverwandeln, in der ein gemeinsames Repertoire von für alle verständlichen kulturellen Zeichen besteht, das für die Rezeption einer kultischen Veranstaltung notwendig ist.

3. Hypostasierung des Körpers

Die Hypostasierung des Körpers als Garant für authentische Erfahrung im (theater-) pädagogischen und theatralen Diskurs läßt unberücksichtigt, dass auch der Körper ein Mittel, ein Medium ist, um einen bestimmten Ausdruck zu erreichen. Als solcher unterliegt er historischen und gesellschaftlichen Inkorporierungen (Einschreibungen), wie Bourdieu mit seiner Analyse des Habitus nachweist. Eine unmittelbare, von diesen Inkorporationen unabhängige Körperlichkeit ist nicht gegeben.[4]

4. Negieren des Als-Ob-Modus in Darstellung und Selbstdarstellung

Der grundsätzliche Darstellungscharakter performativen (alltäglichen oder theatralen) Geschehens läßt sich nicht hintergehen. Selbst da - oder besser: gerade da -, wo in zeitgenössischen Performances in der Absicht, den Als-Ob-Modus zu durchbrechen, „reale" Handlungen an „realen" Körpern vorgenommen werden, ist die Aufführung präzise inszeniert. Das Paradox, das vielen Performances, die mit dem Anspruch der Unmittelbarkeit auftreten, zugrunde liegt, besteht darin, dass „das Dargestellte durch die Darstellung als nicht Dargestelltes präsentiert" werden soll (Strub, Tockene Rede über mögliche Ordnungen der Authentizität. In: Berg u.a. (Hg.) Authentizität als Darstellung. Hildesheim 1997, S. 9).
Dieses Paradox gilt auch für die Selbstdarstellung im nicht theatralen, alltäglichen Umgang, die Gegenstand pädagogischer Überlegungen ist. Auch Selbstdarstellungen sind soziale Inszenierungen. (Schau, wie ich fühle!)

Demgegenüber sehe ich eine entscheidende Bildungsmöglichkeit des theaterpädagogischen Arbeitens darin, die Darstellung als Darstellung zu erfahren.Die Suche nach geeigneten (körperlichen) Ausdrucksformen, nach ästhetischen Zeichen, die der Gestaltungsabsicht dienen, kann den Akteuren die grundsätzliche Zeichenhaftigkeit jedes Versuchs einer Darstellung von Wirklichkeit verdeutlichen. Dieser Sachverhalt ist Jugendlichen auf diskursivem Weg nur schwer zu vermitteln, am Beispiel der eigenen Darstellungs- und Gestaltungsintentionen kann er aber exemplarisch erfahren werden. Mit dieser grundlegenden Einsicht in die Konstruktion (medialer) Wirklichkeiten wird ihre ästhetische Kompetenz im Umgang mit Darstellungsformen, -absichten und -medien erweitert. Die Behauptung vermeintlicher Authentizität, der Anspruch von Unmittelbarkeit läßt diese Chance einer ästhetischen Bildung im Bereich der theaterpädagogischen Arbeit ungenutzt.

In diesem Sinne kann es theaterpädagogischer Arbeit nicht darum gehen, den ästhetischen Schein (nach Schiller: den „wahren Schein") abzulegen, um vermeintliche Authentizität zu erreichen, ihre bildende Wirkung besteht vielmehr in der Möglichkeit, den trügerischen Schein - beispielsweise den falschen Glauben an die Authentizität (Echtheit) einer medial geformten Darstellung - durchschaubar zu machen. Nur der trügerische Schein ist Lug und (Selbst-) Betrug. Eingestanden und bewußt ästhetisch gestaltet, wird der Schein zur Grundvoraussetzung jeglicher künstlerischer Gestaltung, die mit dem Anspruch auftritt, ein Publikum erreichen zu wollen.

Ich schlage deshalb vor, die Begriffe „authentisch" und „Authentizität" dem Hersteller von ernsthaft traditionellen Küchentüchern zu überlassen.

Anmerkungen

[1] Innerhalb der Existenzphilosophie wird der Begriff „authentisch" gleichbedeutend mit dem deutschen Begriff „eigentlich" verwandt, gemeint ist eine spezifische Haltung des Menschen, in der er sich in seinen Taten und Produk-

ten als existent erfährt. (zur Definition von Authentizität, authentisch vgl. Ritter, J. (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band I).

[2] Ob seltsam schwebend, wie in den Substantivierungen der Workshop-Ankündigung oder mit der „Gebärde des Wurzelechten", wie in der Produktwerbung, in beiden Verwendungen findet sich der Jargon der Eigentlichkeit wieder (engl: Language of Authenticity), den Adorno bereits in den frühen 60er Jahren kritisierte.

[3] So berichtet Tairov über eine tragische Verwechselung von Spiel und Realität aus dem Jahre 1909. Der amerikanische Schauspieler William Butts, der in Chicago den Jago spielte, wurde auf offener Bühne erschossen. Der Täter gab an, über Jagors Intrigen dermaßen erbost gewesen zu sein, daß er auf ihn schoß (vgl. Tairov, Das entfesselte Theater. Leipzig/Weimar 1980. S. 159).

[4] In seiner Schrift „Über das Marionettentheater" zeigt Kleist, dass Authentizität (Kleist nennt es „Grazie"), mit unbewußtem Tun einhergeht. Sie ist am ausgepägtesten dort, wo jede Form von Reflexion fehlt, in der unbelebten Materie der Gliederpuppe und im instinktgesteuerten Verhalten des fechtenden Bären. „Wir sehen, daß in dem Maße, als, in der organischen Welt, die Reflexion dunkler und schwächer wird, die Grazie darin immer strahlender und herrschender hervortritt."(S. 345)

Der Mensch, der sich von außen beobachten kann (vgl. Plessner, exzentrische Positionalität), über sein Tun refektieren kann, muss sich diese Graziel Authentizität (oder etwas, das so aussieht) erst mühsam erarbeiten.

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

Zur Verortung der Authentizität in der Theaterpädagogik:

Von der Ästhetik als Herausforderung für die Authentizität zur Ästhetik der Authentizität

Von Ulrike Hatzer

Wer auf der letzten Herbsttagung des Bundesverbands Theaterpädagogik war, weiß vielleicht, von was ich rede: Ständig wurde über Authentizität geredet, selten jedoch darüber, was man denn gerade darunter versteht. Abgesehen von den beiden Vorträgen zu Beginn der Tagung, die uns einmal das anthropologische Bedeutungspotential des Begriffs an Hand von Rousseau und das ästhetische mittels Stanislawski (Ulrike Hentschel), bzw. das soziologische durch Giddens und Sennett (Narziß Goebbels) skizzierten, kam es zu keiner weiteren, vor allem keiner theaterpädagogischen Verortung des Begriffs.
Wen wundert, daß man in der Schlußdiskussion dann immer wieder den Satz, „Lassen wir das doch mal so stehen", bemühte. Das Faß jetzt noch aufzumachen war wohl wirklich zu spät. Doch genau hier wäre es spannend geworden, bei den verschiedenen Wortmeldungen, die sich darüber stritten, was eine Präsentation, ein Workshop, die Berberbühne aus Köln etc. mit Authentizität zu tun habe oder auch nicht, wo sich zum Teil sogar Fronten bildeten für oder gegen eine bestimmte Haltung und wo geschlichtet wurde, mit dem tadelnden Hinweis darauf, daß man jetzt doch aneinander vorbeireden würde. Und das war aller Wahrscheinlichkeit nach sogar richtig. Denn, die „Authentizität" an sich gibt es nicht, schon gar nicht in diesem heterogenen Bereich der Theaterpädagogik, wo vom radikal künstlerischen Ansatz bis hin zum ebenso radikal verstandenen pädagogischen und psychosozialen Ansatz viele verschiedene Handlungsräume und Konzepte vorhanden sind. Um den Diskurs um die Authentizität in der Theaterpädagogik und vor allem um ihre Bedeutung einigermaßen konstruktiv führen zu können, ist es notwendig die verschiedenen Arbeitsfelder der Theaterpädagogik nach ihren jeweiligen

Zur Verortung der Authentizität in der Theaterpädagogik

Authentizitätsbegriffen und -konzepten zu befragen, den eigenen Fachbereich kritisch zu beleuchten. Hier kommt die Theorie ins Spiel. Natürlich begreifen wir Theaterpädagogen/innen uns am liebsten als Praktiker, manche von uns bemühen sogar noch den etwas antiquierten Gegensatz von Theorie und Praxis.

Das Thema der Authentizität ist allerdings ein theoretisches und deshalb über die Praxis nicht zu verhandeln. Auf dieser Ebene nämlich ist es egal, ob etwas gut war, weil es authentisch war, oder weil es gut gespielt war. Diese Eindrücke der verschiedenen Rezipienten sind und bleiben subjektiv. Ein Recht auf's Rechthaben gibt es da nicht. Die Frage nach der Authentizität ist deshalb für mein Dafürhalten eine Frage der Legitimation, der Rechtfertigung der Theaterpädagogik für ihre Existenz, d.h. eine Frage, deren Virulenz und Bedeutung nur durch eine theoretische Auseinandersetzung zu verhandeln ist.

Die Reibung zwischen Kunst und Realität

Authentizität im theaternahen Bereich der Theaterpädagogik, d.h. Theaterspielclubs an professionellen Häusern, Laienspielprojekte an ebensolchen Bühnen und die sich der Kunst verpflichtende freie Amateurtheaterszenen, heißt in der Regel die biographische Anbindung der Stückinhalte und der Rollen an die Spieler. Ob nun im Jugendclubtheater oder in der freien Amateurtheaterszene, immer geschieht die Entwicklung einer Stückvorlage, sei es nun die Bearbeitung einer literarischen Vorlage oder eine Eigenproduktion, aus den eigenen Meinungen, Gefühlen und Erfahrungen der Spieler heraus. Gleichermaßen gilt aber auch, daß die Aufführung selbst nicht zu einer Selbstdarstellung geraten soll.
So dient die Annäherung von Rollenfigur und Rollenträger bezüglich Alter und Geschlecht in Marlies Jeskes Konzept des „literarisch-authentischen Theaters" , das sie während ihrer Zeit am Jugendtheaterclub des Hamburger Thalia-Theaters entwickelt hat, dazu, die Rollenfiguren für die Spieler/innen nachvollziehbarer zu machen. Die zu spielenden Figuren sollen für die Lebenszusammenhänge der Jugendlichen, ihre Erfahrungen und altersspezifischen Themen geöffnet werden, ebenso, wie die freie Improvisation während des Probenprozesses die jeweiligen literarischen Vorlagen knacken soll, um „den authentischen, heutigen Aspekten Ausdruck (zu) verleihen" (1). Das hier grob umrissene Authentizitätskonzept dient also als Garant für den jeweils jugendlichen Zeitgeist oder als Identifikationshilfe des Spielers mit seiner Rolle á la Stanislawski, nicht aber als ästhetisches Konzept der Theaterarbeit. Vielmehr geht es darum, den Spielern verschiedene Möglichkeiten der ästhetischen Gestaltung zu vermitteln und ihnen so das angedeihen zu laßen, was gemeinhin unter ästhetischer Bildung zu fassen ist. Das bietet sich durch die Nähe der Jugendclubs zum professionellen Theater ja auch an.
Das „...fast selbstverständliche Verfügen über die (materiellen) Mittel des Theaters, einschließlich der Regie-Einfälle der experimentellen Moderne", das Wolfgang Nickel in der Dokumentation des Jugendclubtheatertreffens von 1997 als prägend für die Theaterarbeit dieser Spielclubs feststellt, provoziert diese Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Möglichkeiten und Traditionen des Theaters bis hin zum Rollenbegriff geradezu. Ähnliches gilt auch für die freie Amateurtheatergruppe B.E.S.T. (Bremens erstes schulübergreifendes Theater) unter der Leitung von Karl-Heinz Wenzel. Auch hier geht es um die „Reibung zwischen Realität und Kunst" (2), auch hier setzt man dabei auf eine Mischung aus Improvisation und Vorgegebenem. Darunter versteht sich hier allerdings nicht etwa eine literarische Vorlage, sondern ein bestimmter Raum, ein altes Hallenbad etwa, ein Thema, z.B. Liebe, Angst, Zukunft etc., und ein ästhetischer Ansatz, der sich ganz dem Experiment verschreibt, der Performance. Diese Form der Eigenproduktion sieht Karl-Heinz Wenzel ganz einfach als die Umkehrung der traditionellen Produktion an. Anstatt sich einen Zugang zu einer existierenden Vorlage zu suchen, nach etwas, das einen betrifft, wird von der eigenen Erfahrung ausgehend eine Figur, eine Situation entwickelt, die für die Jugendlichen „authentischer und stimmiger nachvollziehbar" (3) ist. Auch hier steht der Begriff der Authentizität also für das Einbringen der eigenen Erfahrungen und Lebenszusammenhänge im Verlauf des Prozesses, auch hier ist die Improvisation eine geeignete Form dafür, aber auch hier geht es am Schluß darum, daß die Inszenierungen Stücke sind, „die nur noch die Wurzeln in ihren Biographien haben, aber nicht mehr ihre eigene Geschichte - also keine Selbstdarstellung" (4) sind.Die Reibung zwischen Ästhetik und Authentizität ist hier gefragt. Es geht um die Auseinandersetzung mit dem Theater als Kunstform genauso wie um die Auseinandersetzung mit sich selbst durch das Theater. Die Authentizität der Spieler ist nicht das Darstellungsziel selbst, sondern der Zugang zu einer konkreten Theaterarbeit. Deren Ästhetik lebt zwar vom Engagement und dem Verständnis der Spieler für ihr theatrales Handeln auf der Bühne, dient aber auch immer als Heraus-

forderung für die Spieler im Sinne einer Konfrontation mit dem Fremden, dem Theatralen, und trägt so zu einer ästhetischen Distanzierung der Spieler von sich selbst bei.

Theater zur Persönlichkeitsbildung und Integration

Betrachtet man die theaterpädagogischen Sichtweisen von Authentizität im Schultheater und den sozialpädagogisch orientierten Bereichen, fällt vor allem die große Ambivalenz auf, mit der man sich der geforderten Authentizität stellt. Vor allem im Schultheaterbereich reicht die Palette von der Authentizität als unverstellter Selbstausdruck und Veröffentlichung des Innersten, als „Theater vor dem Sündenfall" (5) bis zu der Authentizität, die sich wie in den theaternahen Wirkungsfeldern der Theaterpädagogik an einer zusätzlichen ästhetischen Gestaltung reiben muß und so nur noch als „Aura des Authentischen" (6) im Produkt spürbar ist. Die Forderung nach Subjektivierung und Personalisierung von Spielinhalten und -gestaltung, die hier von dem pädagogischen Auftrag der Persönlichkeitsbildung und -förderung getragen ist (7), fordert eine Priorität des Spielers als Individuum vor der Kunst, der ästhetischen Gestaltung. Es geht also um die Frage, wieviel Ästhetik möglich ist, ohne den Spieler in seiner Individualität und Selbstfindung zu hindern. Ästhetik muß sich als explizit persönlichkeitsfördernd und subjektorientiert legitimieren, bleibt aber als Gegenstand der ästhetischen Bildung in der Auseinandersetzung um Authentizität im Theater erhalten. Daß die Authentizität dann auch hier mit dem Interesse der Schüler an den erspielten Themen und dem Einbringen ihrer eigenen Erfahrungen in die Rollenentwicklung beschrieben wird, die Improvisation bzw. die Eigenproduktion als die idealen Formen dafür betrachtet werden, scheint, so betrachtet, fast selbstverständlich. Zumindest werden solche Produktionen in Dokumentationen, wie z.B. zu dem alljährlich stattfindenden Festival „Schultheater der Länder" oder in Kritiken in den verschiedenen Fachblättern als authentisch im positiven Sinn, aber auch als „Betroffenheitsbekundungen" oder „Wiederholung von Wirklichkeit" (8) im kritischeren Fall beschrieben.Der sozialpädagogische Bereich theaterpädagogischen Wirkens wird hier radikaler. Vor dem Hintergrund der Integrationsbestrebungen, auf deren Basis jedes sozialpädagogische Bemühen gesehen werden muß, wird es offenbar notwendig, authentische Darstellung als Ausstellung der Privatheit und Individualität eines Spielers zu sehen. Die Rolle im Alltag und die Rolle im Theater überschneidet sich bestenfalls so oft als möglich, der türkische Jugendliche tritt am Besten als genau dieser auf, die arbeitslose Mutter bringt idealerweise ihre konkrete Problematik in ihrer Sprache und ihrem alltäglichen Gestenrepertoire ein, zeigt sich so wie sie ist, zeigt, daß sie als solche ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft ist. Theater als Auftrag zur gesellschaftlichen Aufwertung bzw. Integration an die, die schon drin sind?
Es ist dann auch nicht weiter überraschend, daß eine Auseinandersetzung mit Ästhetik zum großen Teil nicht nur ausbleibt, sondern von vornherein auf Formen abgehoben wird, von denen man annimmt, daß sie authentische Darstellung ermöglichen. Zu nennen wäre da die „1:1 Umsetzung" wie sie Burkhard Müller an Hand eines interkulturellen Stadteilprojekts in Hildesheim beschreibt, aber auch die Performance, wie sie Heinz D. Haun anläßlich eines interkulturellen Jugendprojektes definierte: „reale Personen - aktuelle Situationen und Befindlichkeiten - tatsächliche Jetztzeit" (9). Ästhetische Bildung im Sinne einer Konfrontation der Spieler mit verschiedenen Theaterformen und -gattungen bleibt hier aus. Die Spieler sollen in ihrem alltäglichen Verhalten und ihren sozialen Bezügen gezeigt werden, mit dem Ziel, die Zuschauer von der Integrationsfähigkeit oder der Lebenseinstellung der Darsteller bzw. der sozialen Gruppe, die sie repräsentieren, zu überzeugen. Anders reagiert man allerdings, wenn es um Theater mit Behinderten geht. Hier sollen die Zuschauer möglichst vergessen, daß die Darsteller behindert sind oder wenigstens nicht extra darauf hingewiesen werden. „Abschied vom Prinzip Aktion Sorgenkind" (10) will man nach Werner Reuter nehmen, sich selbst als Gebend, nicht als bedürftig präsentieren. In ihrem Artikel über „Kunst oder Marmelade. Ästhetik und Ethik in der Theaterarbeit mit Behinderten" forderten die Verfasser Carsten Cüppers und Lars Göhmann sogar manche Aufführungen zum Schutz der Spieler/innen nicht öffentlich zu machen, gerade weil behinderte Spieler/innen je nach Grad der Behinderung, d.h. je nach Fähigkeit die Aufführungssituation als solche zu erkennen, manchmal im Spiel so gnadenlos sie selber seien. Was vorher Prinzip und explizites Wollen war, ist jetzt also fragwürdig. Betrachtet man allerdings den Integrationsauftrag in diesem Bereich der Theaterpädagogik und die daraus folgende Orientierung an der Akzeptanz des Zuschauers, ist das nicht weiter verwunderlich.

Zur Verortung der Authentizität in der Theaterpädagogik

Ein weiteres Problem, das daran offensichtlich wird, ist das des Voyeurismus, welches dem Vorführen' des Menschen so wie er ist', immer schon inhärent ist. Im Falle der geistig behinderten Theaterspieler, kann die Verantwortung dafür scheinbar nicht mehr auf die Bereitschaft der Spieler zum Exponieren der eigenen Person übertragen werden, sondern bleibt dem Leiter des Projekts überlassen. Eine mögliche negative Kritik fällt dann auf die ethische und moralische Kompetenz der Leitung zurück.
Auffällig ist weiterhin die explizite Abgrenzung der pädagogisch befaßten Bereiche theaterpädagogischen Wirkens zum professionellen Theater. Dient diese im Schultheater eher der Wahrung der übergeordneten erzieherischen und bildenden Ziele im Zeichen der Individualisierung von Bildung, hegt sie im sozialpädagogischen Bereich durchaus auch den Anspruch, aufgrund der Authentizitätsbehauptung besser zu sein. Da ist dann vom „Wolkenkuckucksheim" die Rede in dem die professionellen Schauspieler angeblich leben und dem wirklichen und deshalb besseren Leben der Laienspieler (11).Authentizität wird hier also ganz offenkundig zum Qualitätsmerkmal, das sich durch das Agieren wie im richtigen Leben' auszeichnet. Authentizität, die hier den Spieler in seiner Subjektivität und seinen sozialen Zusammenhängen beschreibt, ist ganz und gar Darstellungsziel und rückt so in die Nähe dessen, was sich bei Rousseau finden läßt, wo das natürliche Empfinden des Menschen mit seinem Ausdruck übereinstimmen muß, um Authentizität für sich in Anspruch nehmen zu können. Jene Praxis des Schultheaters, die vom Theater vor dem Sündenfall' spricht bzw. das Innerste offenbart, fügt sich hier nahtlos ein.
Allerdings ist das Theater zur Demonstration von Authentizität bei Rousseau sicherlich nicht der bevorzugte Ort, der seine Confessiones als Ausdruck seines Innersten der Literatur, der Schrift überantwortete. In Analogie zu der bei Rousseau behaupteten „Herzensschrift", geht es hier also um den Herzensausdruck. Wenn es bei dem Germanisten Manfred Schneider im Zusammenhang mit der protestantisch-calvinistischen Schriftpolitik also heißt, „es gibt keine Innerlichkeit ohne die Drucktechnik" (12), gibt es hier keine Authentizität ohne ihre theatrale Repräsentation. In diesem Moment gerät der Begriff des Authentisierens ins Blickfeld, ein Prozeß, der Authentizität im Sinne von Individualität, in psychischer wie physischer Hinsicht, im Moment der Repräsentation erst herstellt. Authentizität erweist sich hier von vornherein als mediale Konzeption. Das Theater wird zur Konstruktion und Verifizierung von Authentizität sozusagen benutzt, seine kulturellen Zeichen sollen diesem Prozeß aber äußerlich bleiben. Die Semiotik des Unwahren' soll der Semiotik der Authentizität' weichen, die sich als stilistischer Realismus und moralische Wirklichkeitsbehauptung verstehen läßt.

Die Einheit von Rolle und Rollenträger

Die Theaterarbeit im psychosozial orientierten Bereich der Theaterpädagogik, als therapeutischer Ansatz, wie sie z.B. an der Wilden Bühne in Stuttgart mit Exjunkies betrieben wird, betont schlußendlich explizit den Prozeß des Authentisierens als psychologisch bekennendes Moment. Betrachtet man mit Paul Watzlawick die Therapie als einen Vorgang, der an die Stelle eines brüchig gewordenen Lebenskonstrukts ein teilweise oder gänzlich neues setzen soll, so ist der Vorgang der 'Umetikettierung' der eigenen Identität auf der Ebene der Wirkungsästhetik sozusagen die 'Feuertaufe' für diese neue Identität. Die „Authentizität nach innen", die sich während der Probenarbeit vollziehen soll, stimmt idealerweise mit der „Authentizität nach außen" (13) im Moment der Aufführung überein. Rolle und Rollenträger müssen identisch sein, die Differenzierung zwischen soziologischem und ästhetischem Rollenbegriff wird obsolet. Die Bühnenidentität ist sozusagen der Zukunftsentwurf für den Alltag des Spielers, das Theater die Teststrecke für diesen Entwurf. Denn nur wenn die behauptete Authentizität der auf der Bühne agierenden Person als solche vom Zuschauer wahrgenommen wird, gilt der Selbstfindungsprozeß, der sich hier als Konstruktionsprozeß von Identität ausweist, als gelungen, d.h. auch als im sozialen Gefüge wirksam.
Innere Selbstwahrnehmung und äußerer Ausdruck sollen übereinstimmen und manifestieren sich als Authentizität dann, wenn der Moment der Authentisierung und der der Repräsentation übereinstimmt.
Authentizität weist sich hier als ein psychologisches Konzept aus, das aus Identitätskonstruktion und -repräsentation und der Gleichzeitigkeit dieser beiden Komponenten besteht. Die Funktion dieses Authentizitätskonzepts ist eine soziale, da sich dieses im Zusammenspiel mit dem Zuschauer, dem Anderen behaupten muß und so zusätzlich integrativ wirken will. Eine zusätzliche ästhetische Gestaltung der theatralen Repräsentation von diesem neu formulierten Selbst steht in diesem Kontext nicht im Vordergrund.

Einige Bemerkungen zum Schluß

Hier ist der Bogen von der Authentizität, die als autonome Größe mit Ästhetik umgeht, zur Authentizität als ästhetischem Programm, zu Ende gespannt. Je weiter sich die Wirkungsfelder theaterpädagogischen Schaffens von dem Theater als kulturelle Institution entfernen, desto mehr bleibt die ästhetische Bildung als „genuine(r) Gegenstand der Theaterpädagogik" (14) außen vor. Es ist jedoch bemerkenswert, daß gerade in den Bereichen, in denen das Theaterspielen pädagogischen und therapeutischen Zielen dienen soll, großer Wert auf die Abgrenzung vom professionellen Theater gelegt wird, das eigene Spiel sogar, ob der zentralen Authentizität als Darstellungsziel, als das bessere, weil authentischere ausgewiesen wird. Die bisher von der Theaterwissenschaft untersuchte Authentizitätsforderung an das professionelle Theater hat sich wesentlich erweitert, wenn nicht fast umgedreht.
Nicht die „Gegenüberstellung von maskiertem Alltagsverhalten und authentischem Verhalten auf der Bühne" (15) ist Gegenstand der Ansprüche. Vielmehr ist es die Schauspielerei, wie man sie aus dem Profitheater kennt, die vermieden werden soll, der das authentische Alltagsverhalten gegenübergestellt wird. Die konstruierte Konkurrenz zwischen professionellen Schauspielern und Amateuren, zwischen Verstellung und Authentizität fördert allerdings eine Gefahr zutage, die durchaus kritisch betrachtet werden muß. Die Authentizität wird mittels dieser Gegenüberstellung zum Verkaufsschlager der Amateurtheater.
Der Laie, der seine ureigensten Gefühle und Erfahrungen in seiner ureigensten Art auf die Bühne tragen soll, wird sozusagen zum Original und droht einen Warenwert zu bekommen. Dies allerdings nicht nur durch solche Formulierungen wie der Authentizität als „Kapital" (16) der Amateurtheater, sondern auch dadurch, daß es nicht die Theaterpädagogik allein ist, die die Begrifflichkeit des Authentischen für sich entdeckt hat. Von der Werbeargentur Tomato Project über sogenannte Out-Door-Wear bis hin zur einheimischen Kost etc. ist alles authentisch, was den Hauch des Besonderen, Ursprünglichen, Echten und Natürlichen bekommen und den Hauch des Scheins, der möglichen Kopie vertuschen will. Der Einzigartigkeit, die in dieser Inanspruchnahme des Authentischen behauptet werden soll, ist aber immer schon der Verdacht inhärent, daß es nicht so sei. So gesehen klingt der Hinweis auf das speziell Authentische des Theaters nicht nur nach einer Werbung, die das Subjekt zum Objekt degradieren würde, sondern gleichzeitig auch wie eine Entschuldigung dafür, daß man sein Anliegen unter Verwendung des traditionellen Mediums der Verstellung präsentiert.
Als weiterer problematischer Moment läßt sich die Bekenntnis- und Offenbarungsstruktur, die einigen vorgestellten Authentiztitätskonzepten inhärent ist, vermuten. Mit Foucault gelesen, der das Bekenntnis bzw. das Geständnis als eines der grundlegendensten Elemente der abendländischen Gesellschaft zur Produktion von Wahrheit beschreibt, wird eine so bisher noch nicht wahrgenommene Verbindung zur öffentlichen Kontrolle als Machtmechanismus offenbar.

„Die Wirkungen des Geständnisses sind breit gestreut: in der Justiz, in der Medizin, in der Pädagogik, in den Familien- wie in den Liebesbeziehungen, im Alltagsleben wie in den feierlichen Riten gesteht man seine Verbrechen, gesteht man seine Kindheit, gesteht man seine Krankheiten und Leiden; mit größter Genauigkeit bemüht man sich zu sagen, was zu sagen am schwersten ist; man gesteht in der Öffentlichkeit und im Privaten, seinen Eltern, seinen Erziehern, seinem Arzt und denen, die man liebt; man macht sich selbst mit Lust und Schmerz Geständnisse, die vor niemand anders möglich wären, und daraus macht man dann Bücher." (17)

Oder eben auch Theaterstücke, die trotz oder gerade wegen ihrer Freiwilligkeit, so gesehen durchaus auch als Instrument zur Kontrolle der jeweiligen sozialen Gruppe betrachtet werden können. Die Distanz zwischen den sich präsentierenden Gruppen auf der einen Seite und dem Publikum auf der anderen, wird also nicht etwa geringer oder gar überwunden, sondern noch einmal manifestiert und durch die Möglichkeit eines jeden im Publikum, die Differenz nachzuvollziehen und zu verstehen, zu einer natürlichen und damit unverrückbaren Differenz.
Faßt man nun die „Authentizitäten", die in diesem Artikel grob umrissen wurden, noch einmal zusammen, so ergibt sich ein breites Spektrum. Fast überall läßt sich der inhaltliche Bezug der Spieler zu den theatral be- bzw. erarbeiteten Stücken finden, während gleichzeitig eine an der Biographie der Spieler orientierte Rollenkonzeption als Merkmal für Authentizität angesehen wird.
Die Interpretation der authentischen Darstellung als Selbstdarstellung, Selbstfindung und Selbstoffenbarung findet sich hingegen hauptsächlich in den pädagogisch und therapeutisch geprägten Wirkungskreisen, wobei der psychosoziale Bereich dieser Auflistung noch die öffentliche Selbstkonstruktion hinzufügt. Ähnlich verhält es sich mit einer Authentizität, verstanden als szenische

Zur Verortung der Authentizität in der Theaterpädagogik

Rekonstruktion von tatsächlichen Begebenheiten, die in den hier als theaternahen Praxisfeldern der Theaterpädagogik bezeichneten Bereichen nicht angestrebt wird, in den übrigen aber durchaus ihren Platz hat. All diese Authentizitätsmerkmale erfahren allerdings noch einmal eine unterschiedliche Verwendung, indem sie in den verschiedenen Bereichen in ein unterschiedliches Verhältnis zur Ästhetik gestellt werden: Ästhetische Bildung als Ziel und als Herausforderung für vorerst individuelle und private Ausdrucksformen, Ästhetik als verstellender und deshalb unliebsamer Gegenpol zur Authentiztitätsforderung und Ästhetik als Begriff für eine neukonstruierte und vor Publikum behauptete Identität, für die ‚Authentizität nach Außen'.
Gemeinsam aber ist allen Konzepten, die mit Authentizität umgehen, daß es um eine auf die Person des Spielers bezogene geht, die diesen immer in seinen sozialen, individuellen und/oder psychischen Lebensbezügen meint.

Anmerkungen

(1) Marlis Jeske: Iphigenie und Orest. Literarisch-authentisches Theater: ein Thalia Treffpunkt-Jugendtheaterprojekt. (unveröffentlichtes Manuskript)

(2) Uli Hessel/Karl-Heinz Wenzel: Der Spielort prägt das Stück - ein Gespräch über das Jugendtheater B.E.S.T.In: Spiel und Theater. Zeitschrift für Amateur-, Jugend- und Schultheater. Heft 159/1997.

(3) Karl-Heinz Wenzel: Jugendtheaterarbeit - Ausgangsbedingungen, Ziel, Möglichkeiten, Grenzen. In: Spiel und Theater. Heft 158/1996.

(4) Ebenda.

(5) Bachtler, Wolfgang: ... und das Spielen ist noch schwer genug. In: Spielräume - Spielträume. Das Theater der Jugend und sein Treffen. Dokumentation zum 10. Theatertreffen der Jugend. Berlin, 1989.(6) Elinor Lippert: Wie authentisch darf's denn bitte sein? Über Qualitätskriterien im Jugend- und Schultheater. In: Spiel und Theater. Heft 169/1997.

(7) Vgl. Horner und Travemünder Thesen zum Schultheater von 1984 und 1994.

(8) Frank Hertemerten: Kritik des Theatertreffens der Jugend 1996. In: Spiel und Theater. Heft 158/1996.

(9) Heinz D. Haun: Eigentlich vertraut und dennoch fremd. In: Korrespondenzen. Heft 26/1996.

(10) Werner Reuter: Aus der Isolation in die Philharmonie. In: Korrespondenzen. Heft 26/1996.

(11) Vgl. Gabriele Barth: Interview mit Ursula Obers und Martin Kraft vom Theater in der IG in München. In: Spiel und Theater. Heft 158/1996.

(12) Manfred Schneider: die erkaltete Herzensschrift. Der autobiographische Text im 20. Jahrhundert. München/Wien, 1986.

(13) Albert Kern: Ästhetik und Kreativität als Ressource. In: Otto Kruse (Hg.): Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Tübingen, 1997.

(14) Ulrike Hentschel: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Weinheim, 1996.

(15) Siemke Böhnisch: Was hießt wahr sein auf dem Theater? In: Fischer-Lichte, u.a.: Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft. Tübingen, 1994.

(16) Herta-Elisabeth Renk: Authentizität als Kunst - zur Ästhetik des Amateurtheaters oder: wenn sie gut sind, sind sie aufregend bei sich selber. In: Jürgen Belgrad (Hg.): TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren, 1997.

(17) Michel Foucault: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Bd.1. Frankfurt/M., 1977.

Anschrift der Verfasserin:
Westendstr. 35
80339 München

Authentizität und Theatralität

- Plädoyer für eine ‚liminoide' Theaterpädagogik

Jürgen Weintz

„Der Mensch der spielt, ist der Mensch der lebt" (L.Strasberg)

„Es ist notwendig, daß sich die Theaterkunst endlich selbst anerkennt" (A.Tairow)

Auch die Theaterpädagogik kommt an der ‚Authentizität' - diesem mitunter inflationär und diffus gebrauchten Schlüsselbegriff - nicht vorbei, wie die letzte Tagung des Bundesverbandes Theaterpädagogik in Köln unterstrich.

Dabei wurde - pädagogisch geschickt - die letztlich nicht hintergehbare Dialektik von Authentizität und Theatralität, von subjektivem Faktor und künstlerischer Objektivierung durch die Einstiegsreferate und Arbeitsdemonstrationen künstlich zu einem aussagekräftigen Entweder-Oder polarisiert

Authentizität und Theatralität

(N.Goebbel versus U.Hentschel bzw. Berber-Bühne des TPZs Köln versus Theater der Versammlung etc.). Die betreffenden Positionen: eigene Texte versus literarisches Theater, Theater als Spielwiese für das postmoderne Ich versus Betonung des theatralen Als-Ob, pädagogische Verantwortung versus Eigenwert der Kunst, soziale Agitation versus Befragung des Theaterbegriffs.

Spätestens die Workshop-Präsentation am letzten Tag machte aber klar, daß beide Dimensionen von Theaterarbeit unauflösbar miteinander verknüpft sind, auch wenn zugunsten der einen oder anderen Komponente Akzente gesetzt werden können und sollen.
So wurden beispielsweise streng formalisierte Bewegungs- und Klangfolgen zweifellos zunächst aus alltäglichen Erfahrungen und privaten Körpermustern gewonnen, wobei umgekehrt deren ‚Authentizität' aufgrund der sozialen Einschreibungen im Körper relativiert werden muß. Andererseits kam die - vom authentischen Material ausgehende Kölner Berberbühne - um ‚Sozialkitsch' (Hentschel) und falsches Mitleid mit den DarstellerInnen zu vermeiden - nicht am Rückgriff auf literarisch-theatralische Formen vorbei (wie beispielsweise die Adaption von Gorkis „Nachtasyl" oder die ironische Bearbeitung bekannter Songs von Brecht und anderen).

So wurde denn auch in Köln deutlich, daß die Authentizität-Theatralitäts-Debatte ebenso auf einen Streit um des Kaisers Bart hinausläuft wie die jahrhundertelang geführte Diskussion um persönliche Identifikation versus künstlerische Konstruktion (vgl. auch P.Simhandl 1992, 9). Allerdings stellt sich dennoch die Frage, wie sich denn die Pädagogik zu den sowohl selbstbildenden und als auch ästhetisch-theatralischen Seiten des Spiels verhalten solle.

1.

Authentizität heißt „durch den Urheber beglaubigt" (K.Mollenhauer zit. nach A.Kern 1997, S. 177).
An dieser persönlichen Beglaubigung einer Bühnengeschichte - im Sinne einer „wahrhaftigen Ästhetik" (Stankewitz 1995, S. 164) - sollte auch pädagogisch angeleitete Theaterarbeit zunächst ansetzen.
Authentizität stellt *ein* Gütekriterium für Theaterarbeit dar, denn die subjektive Nähe der Akteure zu Stoff und Figur, das Aufspüren privater Analogien/Divergenzen zur Rolle, die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erfahrungen und die damit verbundene Ausleuchtung von blinden Flecken im eigenen Selbstkonzept ist aus pädagogischem wie theatralischem Blickwinkel unverzichtbar.

Theaterpädagogische Praxis sollte daher zweifellos diese Erfahrung der Selbstkonfrontation über den Weg von Wahrnehmung, Einfühlung, Aktion, Interaktion und Reflexion initiieren helfen und dabei den Akteuren genügend Spielräume bieten, heterogene, unbekannte oder verdrängte Persönlichkeitsaspekte im Schutz einer Bühnenfigur auszuloten (z.B. durch Besetzen ‚gegen den Strich', Rotation aller Besetzungen in der Frühphase eines Projekts sowie - im späteren Verlauf - die intensive Arbeit an einer komplexen und auch widersprüchlichen Rollenbiographie). Gerade dadurch könnte auf spielerische Weise die - im postmodernen Alltag geforderte - Vielfach-Identität und Rollenflexibilität erfahrbar werden.

Allerdings sollte das Moment des Authentischen nicht zum Selbstzweck stilisiert werden, denn schließlich liegt ein weiteres Ziel theaterpädagogischen Wirkens in der Regel in der Erarbeitung eines künstlerisch ansprechenden, kommunikablen Bühnenereignisses. Eine solche Zielsetzung geht jedoch über ein ‚authentisches' Theater hinaus, das sich in pädagogischer oder quasi-therapeutischer Absicht auf private Intimität und persönliche Selbstdarstellung beschränkt.

2.

Das *zweite* und zugleich ebenbürtige Gütekriterium von pädagogisch angeleiteter Theaterarbeit liegt daher in der Theatralität des Bühnenvorgangs begründet, wobei Theatralität hier als Kunstprinzip und nicht als allgemeines Kulturphänomen verstanden wird (vgl. Weintz 1998, S. 146-148 und Vaßen 1997, S. 57).

Theater ist - auch im theaterpädagogischen Kontext - vor allem dann Theater, wenn die Textwirklichkeit und/oder das ‚authentische' Eigenmaterial durch gezielte ästhetische Konstruktion in einen eigenständigen theatralischen Kosmos transformiert wird.

Zielt ein theaterpädagogisches Projekt auf eine öffentliche Präsentation, sollten die Akteure angeregt werden, im Pendeln zwischen subjektiven Erleben und kalkulierter Darstellung ihr Ausgangsmaterial zu symbolisch-expressiven Spielvorgängen zu verdichten. Dabei muß auf theatrali-

Authentizität und Theatralität

sche Techniken wie Physikalisierung, Kontrastierung, Verfremdung und Abstrahierung zurückgegriffen werden. Erst wenn die Spieler zu sich selbst auf Distanz gehen können, erhält das Bühnengeschehen den nötigen überindividuellen Zuschnitt.
Dies impliziert auf Spielleitungsseite ein gewisses künstlerisches Anforderungsniveau, nämlich die eigene fundierte Kenntnis und Vermittlungskompetenz theatralischer Gestaltungsprinzipien sowie die Schaffung eines Freiraums für intensive Form-Experimente (vgl. Weintz 1998; S. 151, 438 ff).

3.

Der Königsweg scheint daher in der jeweils neu auszulotenden Balance von Echtheit und Künstlichkeit, von subjektiver Perspektive und ästhetischem Konstrukt zu liegen. Die erzählte Geschichte sollte den Charakter des Eigenen und Unverwechselbaren besitzen und muß doch zugleich auf theatralische Weise zur Erscheinung gebracht werden (vgl. A.Kern 1997, S. 184)

Zwar ermöglicht die Form als ‚Wetzstein' die Überschreitung einer übermäßigen Privatheit des Spiels. Allerdings darf die Form nicht zur Formel geraten, die jedwede Authentizität, im Sinne ichnaher Symbolisierung, untergräbt (vgl. Bernd 1988, 105ff). Daher erscheint die Verabsolutierung des Psychosozialen oder des Ästhetischen unangemessen. Sinnvoller ist hingegen eine je nach Projektkontext und -phase neu zu definierende Akzentuierung.
„Unsere Qualitätskriterien (bleiben) immer im Fluß - ein ‚flow'- Erlebnis für alle am Spielprozeß Beteiligten" (Lippert 1997, S.2).

V.Turner bezeichnete ein primär authentisch-therapeutisches Theater als ‚liminal' oder eingrenzend. Im Kontrast zu diesem Theateransatz, der für ihn mit Gefährdungen, Beschränkungen und auch pädagogischer Willkür verbunden war, plädierte er für ein ‚liminoides', theatrales Theater, das nicht die Persönlichkeit des einzelnen zum ausschließlichen Angelpunkt macht, sondern auf die Synthese von Persönlichkeitserweiterung und freier, schöpferischer Arbeit an einer gehaltvollen Form zielt (vgl. Turner 1989, S. 66f, 188f). Vielleicht müßte sich die Theaterpädagogik eher am ‚liminoiden' Theater orientieren, wenn sie neben der Selbstbegegnung der Spieler zu glaubwürdigen und zugleich vieldeutigen, aufrüttelnden und zugleich unterhaltsamen Bühnenereignissen beitragen will.

Literaturhinweise:

C.BERND, Bewegung und Theater, Lernen durch Verkörpern, Frankfurt/M 1988

A.KERN, Authentizität als Prozeß und Produkt, Zur Theaterarbeit der Wilden Bühne mit ehemaligen Drogenabhängigen,

in: J.Belgrad, Theaterspiel, Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters, Baltmannsweiler 1997, S.174-191

E.LIPPERT, Wie authentisch darf's denn bitte sein, Über Qualitätskriterien im Jugend- und Schultheater, in: Spiel und Theater, Zeitschrift für Amateur-, Jugend- und Schultheater, 49 (1997) 160 H.2, S.2-4

P.SIMHANDL, Stanislawski-Lesebuch, zusammengefaßt und kommentiert von P.Simhandl, 2.Aufl. Berlin 1992

W.STANKEWITZ, Theater im sozialen Feld, Projekte der ev. Fachhochschule, hrsg. im Auftrag des Rektorats der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe von Wolfgang Trautmann, Bochum 1994

V.TURNER, Vom Ritual zum Theater, Der Ernst menschlichen Spiels, Frankfurt/M. New York 1989

F.VASSEN, Verkehrte Welt? Der Stellenwert von Ästhetik in Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik, in: J.Belgrad, Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters, Hohengehren 1997, S. 57 ff

J.WEINTZ, Theaterpädagogik und Schauspielkunst, Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, Butzbach-Griedel 1998

Anschrift des Verfassers:
Selfkantstr. 6
41464 Neuss

Darstellendes Spiel im Deutschunterricht und in der DeutschlehrerInnenausbildung – Theater in der Schule

EINLEITUNG

Jürgen Belgrad/Florian Vaßen

Welche Rolle spielt Theater bzw. das Darstellende Spiel in der Schule, inwieweit ist es in den Deutschunterricht integriert, hat es bereits seinen Platz in der DeutschlehrerInnenausbildung gefunden bzw. müßte es dort nicht einen erheblich stärkeren Stellenwert erhalten und schließlich - in welchem Verhältnis stehen das Fach Deutsch und das Fach Darstellendes Spiel/ Theater zueinander? So viele Fragen – und der Versuch einiger Antworten.

Erstmalig wurde im September 1998 innerhalb des *Symposions Deutschdidaktik* eine eigene Sektion: „Spiel und Theater in der DeutschlehrerInnenausbildung" (Leitung: Jürgen Belgrad/ Hans Hoppe) eingerichtet. Damit soll dieser Bereich nicht nur seinen festen Platz in der Deutschdidaktik erhalten, sondern zugleich konzeptionell verankert und mit Zielen und Inhalten für die DeutschlehrerInnenausbildung festgehalten werden.

- Lyrik und Epik sind als Gegenstände des Deutschunterrichts fest etabliert. Drama und Theater führen eher ein unterrichtliches und fachdidaktisches Schattendasein. Meist beschränkt sich der Deutschunterricht auf einen bloß lesenden Umgang mit dramatischen Texten; die spielerische Auseinandersetzung mit Sprache und Text, das darstellende Spiel und die Kunstform Theater, das komplexe Verhältnis von Text und Inszenierung, werden in der Regel vernachlässigt. Die DeutschlehrerInnenausbildung sollte daher darauf abzielen, auch für diese Bereiche, für Theater als ästhetisch-kulturelle Einrichtung, (wissenschaftlich) und für Spiel (didaktisch) zu qualifizieren.
- Deutschlehrer erleben ihre Ausbildung oft einseitig an verbalen Kommunikationstechniken ausgerichtet (referieren, argumentieren), obwohl extraverbale oder szenische Formen (Theater, Spiel, Rhetorik) in einer handlungsorientierten Fachdidaktik ihren Platz zu finden hätten. Weiterhin gilt es, spielerische Lernformen systematisch zu entwickeln.
- Formen der (Selbst)Präsentation werden im öffentlichen Leben und im Beruf zunehmend thematisiert. In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwieweit das Theatralitäts-Konzept für die didaktische Qualifikation von DeutschlehrerInnen fruchtbar gemacht werden kann (vgl. das von der DFG konzipierte Forschungsprogramm „Theatralität").
- Und schließlich sollten DeutschlehrerInnen nicht nur in der Kunst verbalen Interpretierens, sondern auch des szenischen Interpretierens und des Darstellens von Literatur qualifiziert werden. „Szenisches Verstehen", „Unterricht als Inszenierung" oder „szenische Sozialforschung" kennzeichnen entsprechende Paradigmen.

Spiel und Theater sind in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung zu wenig etabliert. Obwohl Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis beides häufig verwenden, wurden sie dafür kaum qualifiziert. Deshalb bedarf es eines Bausteins „Spiel und Theater" in der LehrerInnenausbildung. Wie dies theoretisch und handlungsorientiert vermittelt werden könnte, mit welchen Zielen und Inhalten, dazu äußern sich die folgenden Beiträge.

Florian Vaßen diskutiert die Frage nach dem Theatralitäts-Konzept in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen. Obwohl das Deutschstudium immer stärker durch kulturwissenschaftliche Bereiche ergänzt wird, hat Theatralität als zentraler Begriff der neueren Theoriediskussion bisher wenig Beachtung gefunden. Vaßen spannt den Bogen von dem "theatralen Potential" dramatischer Texte über das komplexe Verhältnis von Text und Aufführung und den theatralen Aspekten auf der Bühne bis zur außerkünstlerischen Theatralität in Haltung und Rolle jedes einzelnen bzw. in den medial vermittelten und konstituierten gesellschaftlichen Alltagsinszenierungen, z.B. in Politik und Sport. Am Beispiel der Universität Hannover zeigt er, wie die vielfältigen Aspekte von Theatralität sinnvoll in die DeutschlehrerInnenausbildung integriert werden können.

Marianne Streisand entwickelt Möglichkeiten eines eher sinnlich-theatralen Umgangs mit Texten. Theoretische und kulturgeschichtliche Interpretationen von poetischen Texten werden mit thea-

Einleitung

traler Auseinandersetzung in verschiedenen Künsten und Medien kombiniert. Es geht dabei nicht - oder zumindest nur ansatzweise und als eine Methode unter anderen - um "Inszenieren" im herkömmlichen Sinne, sondern um ein "anderes" theoretisch-reflektierendes und sinnlich-ästhetisches Umgehen mit Texten, die dem literarischen "Kanon" zuzurechnen sind. Die Fragen nach dem "Sinn" solcher Lehrformen sind vielfältig: Was geschieht, wenn ich bestimmte zeichenhafte Texte an historisch bedeutenden Plätzen spreche – etwa Müllers "Bildbeschreibung" auf dem seinerzeit noch völlig leeren, gleichwohl äußerst geschichtsträchtigen Potsdamer Platz?

Ingo Scheller interessiert sich für die Institutionalisierung des „Szenischen Interpretierens" in der Ausbildung. Die in Schule, Hochschule und Weiterbildung erprobten Verfahren der szenischen Interpretation setzen LehrerInnen als Gruppen-, Spiel- und Reflexionsleiter voraus, die nicht nur Texte, Hintergrundmaterial und Verfahren zur Verfügung stellen, sondern auch Situationen inszenieren, in denen sich die SchülerInnen szenisch handelnd mit dem Text auseinandersetzen können. Die LehrerInnen müssen zudem Lernsituationen organisieren und in wechselnden Rollen in den Spiel- und Reflexionsprozeß eingreifen können. Dazu sind Qualifikationen notwendig, die in der herkömmlichen Lehrerausbildung nicht vermittelt werden.

Jörg Steitz-Kallenbach geht es um „szenisches Verstehen". Literatur wirkt ob ihrer Qualität, diskursive und präsentative Ebenen symbolischen Gestaltens zu verbinden, als "szenischer Auslösereiz". Das Angebot der Texte ist also nicht nur ein diskursives, sondern auch ein szenisches; der Unterricht entfaltet sich daher sowohl als kognitives Ereignis als auch als Szene im psychoanalytischen Sinne, er ist ein In-Szene-Setzen, eine Inszenierung von Elementen, die durch entsprechende Dispositionen des Textes, der Rezipienten und der Rezeptionssituation geprägt werden. Die Literaturdidaktik bedarf eines interaktionellen und eines gegenstandsspezifischen Verständnisses dieser In-Szenierung, um kognitive und emotionale Lernprozesse im Literaturunterricht miteinander zu verbinden. LehrerInnen benötigen bestimmte Kompetenzen, um sich in einem Unterricht, der als szenisches Arrangement verstanden wird, bewußt zu bewegen und in ihm mit SchülerInnen gemeinsam didaktisch zu handeln.

Hans Hoppe zeigt Grundzüge eines spiel- und theaterdidaktischen Basisprogramms für die DeutschlehrerInnenausbildung. Ausgehend von den fachdidaktischen Erfordernissen und Möglichkeiten der Einbeziehung von Spiel- und Theaterformen in den Deutschunterricht, können spiel- und theaterpädagogische "Basis"-Kenntnisse und -Kompetenzen (theoretisches und praktisches Grundlagenwissen, spielerische und theatrale Handlungskompetenzen, spiel- und theaterbezogene Anleitungs- und Planungskompetenz etc.) bestimmt werden. Hoppe stellt diejenigen Lernfelder, Inhalte und Vermittlungsformen des Studienbereichs "Spiel und Theater" vor, die für die intendierte Kompetenzentwicklung vorrangig in Betracht kommen. Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage nach der angemessenen curricularen Einbindung der spiel- und theaterdidaktischen Ausbildungsanteile in die DeutschlehrerInnenausbildung.

Jürgen Belgrad diskutiert Lernformen und Unterrichtsgegenstände von Spiel und Theater für DeutschlehrerInnen. Sowohl bei der Rezeption von Alltagssituationen als auch bei der Rezeption literarischer Texte stellen wir uns Szenen vor, in denen reale oder fiktive Figuren handeln. Die Szene wird zum Ausgangspunkt unseres (szenischen) Verstehens von kommunikativen Handlungen (Bereich Sprache) sowie unseres (szenischen) Verstehens von Texten (Bereich Literatur) im Deutschunterricht. Aber sowohl bei kommunikativen Handlungen als auch bei Texten ist neben der analytischen Dimension des szenischen Verstehens auch die ästhetische Ebene des szenischen Gestaltens vorhanden. Beide sind demnach zentrale Kategorien des Deutschunterrichts. Spiel und Theater bekommen in einem solchen Verständnis einen besonderen Stellenwert, weil sie herkömmliche Lehr- und Lernverfahren sehr gut ergänzen.

Die Ergebnisse der Sektion "Spiel und Theater in der DeutschlehrerInnenausbildung" des Symposions Deutschdidaktik, die auch als fachdidaktische Impulse für andere Fächer (z.B. Fremdsprachenunterricht) bzw. für die berufliche Bildung (z.B. Fachhochschulen) geeignet sind, wurden am Schluß der Tagung in der hier abgedruckten Resolution zusammengefaßt.

Doch nicht genug mit Spiel und Theater in der Deutschdidaktik! In diesem Jahr soll es weitergehen: Von Donnerstag, dem 24. Juni bis Samstag, dem 26. Juni 1999 findet an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg die Tagung der „Ständigen Konferenz Spiel und Theater an deutschen Hochschulen" statt. Thema: *„Spiel und Theater in der Lehrerbildung"*. Dabei soll es wegen der stark handlungsqualifizierenden Bedeutung von Spiel und Theater bei der Ausbildung einer allgemeinen Präsentationsfähigkeit von LehrerInnen um die

Verankerung dieses Studienbereichs in die allgemeine und berufliche LehrerInnenbildung gehen (voraussichtliche Referenten: Horst Rumpf, Klaus-Jürgen Tillman, Erika Fischer-Lichte).
Einen anderen Ansatz bildet der Entwurf eines grundständigen Studiengangs "Theater" an den Universitäten von Hannover und Hildesheim. In den "Anregungen" von *Hajo Kurzenberger* zu "einer innovativen Lehrerbildung im Fach Theater" wird deutlich, daß es bei dieser künstlerisch-wissenschaftlichen Ausbildung nicht primär um die sog. Sekundärtugenden, wie Selbsttätigkeit oder kommunikatives und soziales Verhalten geht, sondern um künstlerisches Tun, um die Ästhetik des (Schul)-Theaters sowie um den wissenschaftlichen Ansatz von Theatergeschichte und –theorie ebenso wie um aktuelle Formen der "Populären Kultur". Schultheater ist kein ‚Mittel zum Zweck', "kein Instrument, das in Wahrheit andere Interessen verfolgt."

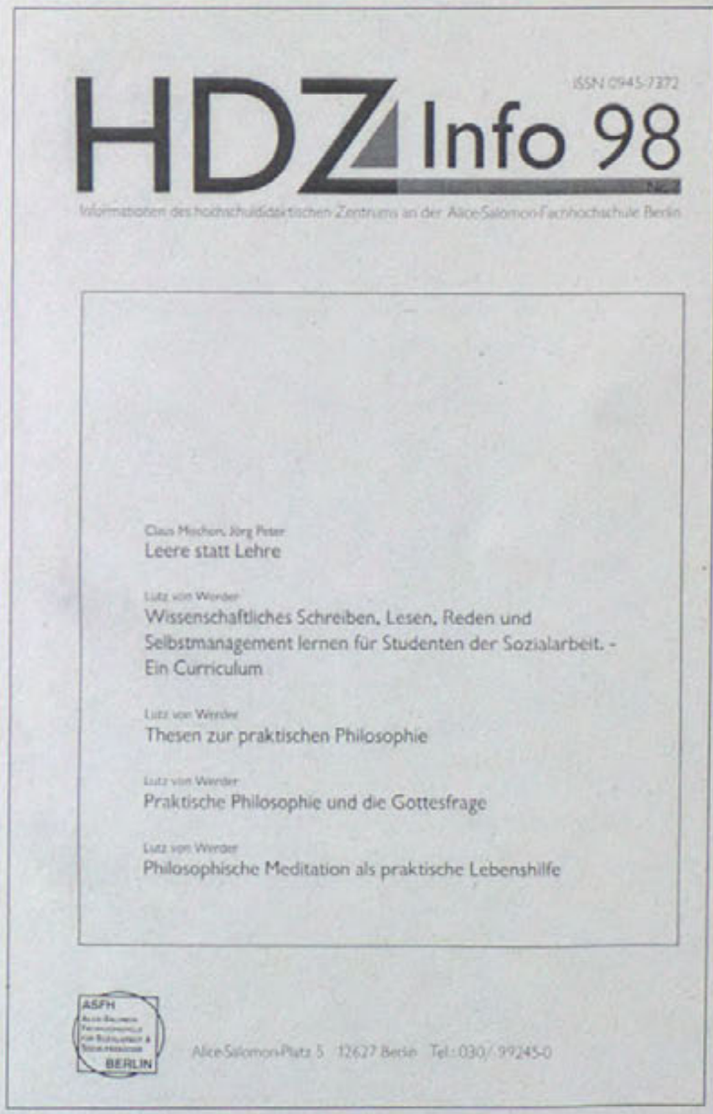
HDZ-Info

(Informationen des hochschuldidaktischen Zentrums an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin)

ISSN 0945-7372

erscheint halbjährlich

Schutzgebühr DM 5,-



Ein kostenloses Probeheft können Sie anfordern beim

Schibri-Verlag
Telefon 030/7811934
Fax 030/78706050

Theatralität in Text und Gesellschaft

Aspekte der Theatralität in der DeutschlehrerInnenausbildung

Florian Vaßen

1. Theatralität, was ist das? Skizze der aktuellen Situation

Was hat der Deutschunterricht bzw. die DeutschlehrerInnenausbildung mit Theatralität zu tun, geht es doch um Grammatik und Rechtschreibung, um Aufsatz und Referat, Textanalyse und literarhistorische Untersuchung? Theatralisch sind allenfalls manche - so könnte man sagen - Verhaltensweisen von Studierenden bzw. Schülern, theatralisch selbstverständlich auch die Haltung der Lehrenden. Aber als Unterrichtsgegenstand, als fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Problembereich oder als Fragestellung hat Theatralität weder im Deutschstudium noch im Referendariat und schon gar nichts im Deutschunterricht zu suchen - oder doch?

Allenthalben wird überlegt, wie heute ein Deutsch-Studium aussehen sollte. Neben dem philologischen Kernbereich, der Literaturgeschichte und Literaturtheorie treten dabei zunehmend kulturwissenschaftliche Aspekte, gender-studies und Medienwissenschaft ins Blickfeld. Entsprechend verändert sich allmählich auch der Deutschunterricht; auch er orientiert sich z.B. nicht mehr nur an der sog. Hochliteratur und an der traditionellen Gattungseinteilung in Drama, Lyrik und Prosa, sondern an einem erweiterten Textbegriff, der z.B. journalistische, dokumentarische, biographische und andere Textsorten mit einbezieht. Selbst orale Literaturformen werden berücksichtigt, obwohl nach meiner Kenntnis immer noch eine starke Textfixiertheit besteht. Medienwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Aspekte spielen ebenfalls eine gewisse Rolle, aber Theatralität?

Dabei nimmt dieser Begriff in Kultur wie Gesellschaft und damit auch in Wissenschaft und Forschung in vielerlei Hinsicht eine immer wichtigere Stellung ein, die Beschäftigung mit ihm wird zunehmend von Bedeutung. Es geht dabei um ein Selbstverständnis von Kultur und Sozietät, das sich nicht mehr primär „in Texten und Monumenten formuliert, sondern auch - zum Teil sogar vorrangig - in theatralen Prozessen."[1] Wirklichkeit in der **außerkünstlerischen** gesellschaftlichen Realität wird „mehr und mehr als Darstellung und als Inszenierung erlebt" und nähert sich damit der Theater-Wirklichkeit an. „Diese neue Art der Wirklichkeitserfahrung läßt sich prägnant unter Bezug auf ein **Modell** (Hervorhebung - F.V.) beschreiben, wie es das Theater bereit hält: Als gesellschaftliche Wirklichkeit wird heute - analog zum Theater - zunehmend eine Situation erfahren, in der ein Akteur an einem besonders hergerichteten Ort zu einer bestimmten Zeit sich, einen anderen oder etwas vor den Blicken anderer, z.B. Zuschauern, darstellt oder zur Schau stellt. Wirklichkeit erscheint prinzipiell als theatrale Wirklichkeit."[2]

Dabei geht es nicht um den altbekannten Topos der Welt als Bühne, um das barocke Welttheater und auch nicht um metaphorische Benennungen, sondern um reale gesellschaftliche Prozesse. Auch gab es ohne Zweifel immer schon **soziale** Theatralität, aber deren Stellenwert und Situierung in der Gesellschaft, ihre strukturelle Relevanz hat sich in enger Beziehung zur veränderten gesellschaftlichen Situation, insbesondere durch die neuen Medien deutlich verändert. Das Theatralitätsmodell ist demnach insofern durchaus produktiv, als es die tendenziell theatrale Verfaßtheit unserer Kultur zu beschreiben vermag; Theatralität wird damit zu einer gesellschafts- bzw. kulturwissenschaftlichen Grundkategorie, orientiert an, nicht identisch mit **ästhetischer** Theatralität, die aber als Modell eine neuartige gesellschaftliche Relevanz erhält.

Es muß bei diesem Theatralitäts-Komplex allerdings darauf geachtet werden, daß die Unterschiede zwischen den ästhetisch theatralen Prozessen der Kunstform Theater und den nicht-ästhetischen Prozessen der theatral-gesellschaftlichen Realität nicht verwischt werden - zumal im theaterpädagogischen Zusammenhang des Deutschunterrichts. Einer undifferenzierten, alles umfassenden Verwendung des Begriffs Theatralität im Sinne eines banalen „Alles Theater"[3] ist sehr deutlich die Differenz von ästhetischer Rezeption und Produktion einerseits und theatralem Handeln im außerkünstlerischen Kontext andererseits entgegenzustellen. Um „die Diffusion ästhetischer Gestaltungskriterien"[4] zu verhindern, gleichwohl aber den engen Konnex von ästhetischer und sozialer Theatralität sichtbar zu machen, möchte ich

im folgenden eine Differenzierung von Theatralität vornehmen, wie sie mir für Universität und Schule sinnvoll erscheint.
Erstens gibt es - das liegt nahe, wird aber in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung und im Deutschunterricht kaum beachtet - theatrale Momente in allen Dramentexten und bedingt auch in Texten anderer Art; zweitens sind diese Texte nicht von ihrer theatralen Realisierung auf der Bühne zu trennen, drittens ist Theatralität grundsätzlich eine der zentralen Kategorien in der darstellenden Kunst und viertens ist Theatralität eine wichtige anthropologische Kategorie; jeder Mensch spielt, Kinder lernen im Rollenspiel, Erwachsene nehmen die verschiedensten Rollen ein. Theatralität ist offensichtlich ein anthropologisches Grundverhalten und zugleich Konstituens gesellschaftlicher Verhaltensweisen. Neben dieser gesellschaftlich vermittelten individuellen Theatralität existiert schließlich fünftens die Problematik gesellschaftlicher Theatralität, die in vielfältiger Weise gesellschaftliche Prozesse bzw. ihre Erscheinungsform in unserer „Erlebnis- und Spektakelgesellschaft" bestimmt - und zwar im Zeichen von Warencharakter, Mediendominanz und Virtualität in wachsendem Maße.

2. Literarizität versus Theatralität

Wie kommt es nun aber zu der eigenartigen Situation, daß ein derart wichtiges Phänomen wie Theatralität, das ich hier nur skizzieren konnte[5], in DeuschlererInnen-Ausbildung und Deutschunterricht eine so marginale Rolle spielt, wenn es überhaupt existent ist? Ich denke, verschiedene Gründe treffen hier zusammen. Abgesehen davon, daß nach meiner Erfahrung Lyrik und Prosa, besonders ihre Kurzformen, sicherlich oft aus pragmatischen Gründen, im Unterricht dominieren, ist grundsätzlich eine starke Konzentration auf Literatur, sprich auf den dramatischen Text zu beobachten; weiterhin ist darauf hinzuweisen, daß es im europäischen Theater eine lange Tradition der Dominanz von Literarizität gegenüber der Theatralität gibt, ich erinnere nur an die Zerstörung der commedia dell' arte, die Vertreibung des Hanswurst von der Bühne und die Geburt des Nationaltheaters; zudem ist Theatralität fundiert in einem uralten, vielleicht dem ältesten Medium überhaupt - eben dem Theater - , das gerade im Vergleich zu den neuen technischen audiovisuellen Medien Film, Fernsehen und Computer das Image von altmodisch und unmodern hat. Dementsprechend steht das Theater nicht mehr im Mittelpunkt unserer Kultur, wie einst beim städtischen Bildungsbürgertum, schon gar nicht bei Jugendlichen. Weiterhin ist die besondere Komplexität und künstlerische Spezifik theatraler Prozesse auf der Bühne festzuhalten, speziell in ihrer Koppelung an den Menschen selbst, seine Sprache, Mimik, Gestik und Körperlichkeit sowie an ein Hier und Jetzt, d.h. an den gemeinsamen Ort und die gemeinsame Zeit von Schauspieler und Zuschauer. Die präsentische Struktur ist die große Stärke des Theaters und zugleich wegen ihrer transitorischen Form sozusagen ihre Schwäche. Schließlich - außerhalb der theaterästhetischen Ebene - spielen zwar Kinder gern Theater, aber viele Erwachsene und besonders Heranwachsende haben Angst vor öffentlicher Körperbewegung und Körperberührung, sie schämen sich, öffentlich aufzutreten, oder halten das Ganze für eine unernste Spielerei.
Dementsprechend findet im literaturwissenschaftlichen Seminar und im Deutschunterricht in der Regel immer noch und immer wieder eine Reduktion auf Literatur statt, wird der dramatische Text wie ein Roman interpretiert unter Ausblendung der besonderen theatralen Dimension des Textes bzw. Kontextes bei gleichzeitiger Abwertung des Theaters, eine Tendenz, die man schon in Aristoteles' Präferenz des Tragödientextes gegenüber der Aufführung finden kann.
So wie ein Lied gesungen und manche Lyrikformen vorgetragen werden müssen, so ist auch der dramatische Text abgesehen von wenigen Lesedramen nicht vom Theater zu trennen, d.h. er sollte gespielt werden - in Form des szenischen Lesens, des szenischen Spiels oder einer Inszenierung - oder müßte zumindest als Teil einer theatralen Produktion verstanden und so auch analysiert und rezipiert werden. Während bei Film- oder Videoproduktionen niemand auf die Idee käme, allein das Drehbuch oder Skript mit Hilfe literaturwissenschaftlicher Methoden zu untersuchen und den Film oder das Video als ganzes völlig beiseite zu legen, sie sich nicht einmal anzusehen, scheint diese Vorgehensweise beim Drama nahezu selbstverständlich.
Das hängt offensichtlich mit der schon erwähnten historischen Situierung, der Gattungstradition und der starken Literarizität[6] sowie der spezifischen medialen Form zusammen, Aspekte, die hier nicht weiter konkretisiert werden können. Hinzukommt ein recht pragmatischer, um nicht zu sagen banaler Grund: Jeder der Aufführungsanalysen ernsthaft betreibt, weiß, wie zeitaufwendig und komplex diese sind, wie intensiv und zudem möglichst mehrmals man sich die Theater-

aufführung ansehen und wie präzise ein Protokoll geführt werden muß. Auch eine Filmanalyse ist zwar sehr zeitaufwendig, aber Theater ist in seiner extrem transitorischen Form besonders schwer zu reproduzieren. Will man gar mit der produktiven Seite selber experimentieren und sich nicht nur rezeptiv-analytisch verhalten, wird der Rahmen, insbesondere der zeitliche von Schul- und Seminarstunde völlig gesprengt. Hier liegt sicherlich auch ein, wenn auch kein zentraler Grund für die Dominanz von Musik und Kunst gegenüber dem Theater als Unterrichtsfach.

Nun ist es ja nicht so, als ob sich seit Jahrzehnten in der DeutschlehrerInnenausbildung und im Deutschunterricht nichts verändert hätte. Vor allem der handlungsorientierte oder der erfahrungsbezogene Unterricht[7], wie er seit längerem praktiziert wird, orientiert sich ja am Gespräch und am Schreiben, an Literatur, aber eben auch am szenischen Spiel. Dieses hat zudem als Lernform Eingang gefunden in die Didaktik der verschiedensten Fächer, eine Entwicklung, die sehr zu begrüßen ist. Mir geht es hier jedoch nicht um theatrale Lernformen im Unterricht allgemein, sondern um Theatralität in der DeutschlehrerInnenausbildung und im Deutschunterricht entsprechend meiner fünf Aspekte des Theatralitätskomplexes, die ich im folgenden skizzieren möchte.

3. Theatralitätskomplex

1. Theatralität - im Text, zwischen Text und Inszenierung, auf der Bühne

Fangen wir klein an und fragen, ob es im dramatischen Text selbst szenisch-theatrale Aspekte gibt Wie manifestiert sich Theatralität in Sprache und Struktur, hat jedes Drama sozusagen ein „theatrales Potential"?[8] Genauer zu untersuchen wären hier die Regieanweisungen als erstes, auch die impliziten und die im Dialog versteckten szenischen Beschreibungen; weiterhin Titel und Projektionen, Auftritte, Abgänge und Szenenschlüsse, Handlungsrhythmus und Zeitbrüche oder die Dialogführung, z.B. die Stichomythie und - nicht nur bei Brecht - das Gestische der Sprache. Der Dramentext wäre also nicht nur - wie etwa ein Roman oder ein Sonett - nach inhaltlichen und thematischen Aspekten bzw. nach seiner sprachlichen Gestalt und Struktur hin zu untersuchen, sondern auch nach seinen spezifisch theatralen Momenten, nach implizierten Inszenierungsaspekten.

Erstens wäre demnach die Textanalyse von Dramen in Universität und Schule um eine theatrale Dimension zu erweitern.

Die theatralen Konstituens im Text sind - denkt man dieses weiter - als intentionale Brücke zwischen Text und Inszenierung zu verstehen, sozusagen als Hinweise des Autors auf die Realisierung seines Stückes, seien es nun explizite Formulierungen oder auch nur vage Andeutungen. Diese „Gelenkstelle" zwischen dramatischem Text, Inszenierungskonzeption und realer Aufführung darf jedoch nicht im Sinne einer Eins-zu-Eins-Abbildung verstanden werden. Wie aber muß man sich dann das komplexe Verhältnis von Drama und Aufführung vorstellen?[9]

In der momentan wieder aufgeflammten Diskussion um Autoren- und Regietheater geht es um eben dieses Problem: Die Autoren wehren sich gegen Inszenierungen, die ihre Dramentexte nur noch als Material benutzen, so daß sie ihre Stücke kaum wiedererkennen. Diese Kritik ist angesichts mancher Inszenierungen ein durchaus verständliches, aber doch vergebliches Unterfangen, denn der Anspruch von Werktreue ist weder praktisch noch theoretisch haltbar, da die Frage nach der Adäquatheit der Transformation des Dramas in eine szenische Präsentation nur subjektiv bzw. historisch-gesellschaftlich zu beantworten ist. Literarisches Werk und Schauspiel bilden keine Einheit im engeren Sinne als konstante und variable Komponente *eines* Textes wie etwa in Pfisters Schichtenmodell.[10] Überzeugender scheinen mir da Überlegungen, das Verhältnis von Drama, Inszenierungskonzeption und realer Aufführung als eine Intertextualitätsrelation zu verstehen. Dabei existieren jedoch die drei „Texte" nicht in mehr oder wenig großer Unabhängigkeit von einander wie bei anderen intertextuellen Bezügen, bei denen Zitationen, Übermalungen und Wi(e)derschreiben die jeweilige Distanz charakterisieren. Vielmehr steht jeder der drei „Texte" ohne Werthierarchie in engster Beziehung zu den beiden anderen und bleibt letztlich ohne sie unvollständig. Demnach ist es auch kein einseitiges, linear sich entwickelndes Verhältnis vom Drama zur Aufführung, sondern eine Wechselwirkung: jede Aufführung eröffnet auch neue Perspektiven und veränderte Sichtweisen auf den Stücktext.[11]

Ein besonderes Problem bei der Transformation ist die Differenz zwischen dem relativ homogenen literarischen Text und der in ihren einzelnen Elementen heterogenen Aufführung. Den Dramen-Text schreibt in der Regel eine/e AutorIn allein, die Inszenierungskonzeption entwickelt ein/e RegisseurIn als primus inter pares, oft zusammen mit dem/r BühnenbildnerIn, dem/r RegieassistentIn, dem/r DramaturgIn oder einzelnen SchauspielerInnen; die Aufführung jedoch ist

in jeder Hinsicht ein kollektives Produkt. Sie ist dabei keineswegs als Reduktion des komplexen Textes mit Tendenz zur Eindeutigkeit zu verstehen, auch wenn die szenische Präsentation eine physische Konkretion für den Zuschauer darstellt. Vielmehr eröffnen sich ihm durch die visuelle und auditive Komplexität der Aufführung neue Dimensionen der „Lektüre".
Zu untersuchen wäre also zweitens das Verhältnis von Text, Inszenierungskonzeption und Aufführung.

Damit komme ich zu dem dritten Punkt, der konkreten künstlerischen Theatralität auf der Bühne. Hierbei handelt es sich um vielfältiges Material von - wie schon erwähnt - großer Heterogenität. Als erstes denkt man an den Körper der SchauspielerInnen, die Bewegungen und den Ausdruck in Gestik und Mimik, an Gänge, Choreographie und Raumaufteilung, an Beleuchtung, Bühnenbild und Musik. Es wäre aber zu schematisch sprachliche und theatrale Elemente einfach einander gegenüberzustellen, denn wie schon gezeigt - ist auch die gesprochene Sprache theatral, und selbst im Dramentext findet sich „theatrales Potential". Das Entscheidende hierbei ist meines Erachtens die Umsetzung von geschriebener in gesprochene Sprache auf der Bühne; Schriftlichkeit wird zur Mündlichkeit mit all ihren Mischformen von gestischer Sprache bis zur Literarisierung des Theaters.
Drittens gilt es also das konkrete Bühnengeschehen in seinen vielfältigen theatralen Strukturen zu erkennen und zu analysieren.

2. Theatrale Haltungen im Alltag und die Inszenierung der Gesellschaft

Mit den beiden letzten Punkten des von mir vorgestellten Theatralitäts-Komplexes verlasse ich den künstlerisch-theatralen Bereich und komme zu eher kultur-psychologischen bzw. kultur-soziologischen Fragestellungen, obwohl bei deren Analyse nicht nur das Modell Theater - wie schon angedeutet - eine wichtige Funktion hat, sondern auch grundsätzlich Ästhetik im weiteren Sinn als Wissenschaft vom Wahrnehmbaren eine zentrale Rolle spielt
Es geht bei dem vierten von mir aufgeführten Aspekt um die Untersuchung unserer eigenen Verhaltensweisen und Rollen mit Hilfe des Theatralitäts-Ansatzes. Zu fragen wäre: Welche Rollen nehmen wir wann, in Interaktion mit wem, warum und vor allem in **welcher Form** ein? Welche Rollen werden gesellschaftlich positiv und welche negativ bewertet? Welche Einstellungen und innere Haltungen, welche Verhaltensweisen und Körperhaltungen entsprechen diesen Rollen. Ausgehend vom Theatralitäts-Begriff können Selbstdarstellung und eigener Ausdruck wahrgenommen, analysiert und überprüft werden. Nicht nur die eigene innere Haltung, sondern auch ihre individuelle, aber gesellschaftlich vermittelte äußere Erscheinung, deren Funktion und Wirkung kann mit Hilfe des Theatralitätsmodells kritisch reflektiert werden. **Zu fragen wäre also viertens nach der Inszenierung der eigenen Person**
Von da aus ergeben sich fließende Übergänge zum fünften und letzten Gesichtspunkt, zur **Theatralisierung von Alltagswelt und Gesellschaft.** Symbolische Elemente der Gesellschaft, „Theatralität von nicht-künstlerisch oder nicht ästhetisch dominierten Handlungen und Haltungen"[12] gab es zu allen Zeiten und in allen Kulturen, im europäischen Mittelalter ebenso wie in ostasiatischen Kulturen. Allerdings hat sich durch die Veränderung von *„Ausmaß"*, *„Mannigfaltigkeit"* und *„Permanenz"*[13] der elektronischen audiovisuellen Medien die Art und Weise der Wahrnehmung grundlegend gewandelt. Sie aber „ist letztlich untrennbar verknüpft mit dem Bewerten der Dinge, dem Denken von Welt und dadurch auch mit praktischem Verhalten."[14] Letztlich geht es „um die Sicht auf die Welt"[15], d.h. wie Realität sich konstituiert, wie sie verarbeitet und dargestellt wird und damit Wahrnehmung und Welterfahrung strukturiert wird. Erfahrung von Wirklichkeit und damit wirkliche Erfahrung im Sinne von verarbeiteten Erlebnissen verschwindet zusehends, an ihre Stelle tritt eine Erfahrung des Als-Ob, sozusagen aus zweiter Hand, medial vermittelt und folglich medial zugeschnitten und zugerichtet. In der Öffentlichkeit, aber auch bis in die privatesten Bereiche hinein dominiert eine Fernseh- und Computer-Wirklichkeit als mediale und mediatisierte Realität. Selbstinszenierungen in der Öffentlichkeit mit Show und Image als zentrale Kategorien, ein Geflecht von inszenierten Ereignissen in Politik, Sport, Kultur, Religion und anderen gesellschaftlichen Bereichen werden zumeist erst durch die und in den Medien kulturell wahrnehmbar; so erst werden sie zum Event. Selbst „Stadtplanung, Architektur und Design inszenieren unsere Umwelt als kulissenartige ‚Environments', in denen mit wechselnden ‚Outfits' kostümierte Individuen und Gruppen sich selbst und ihren eigenen ‚Lifestyle' mit Effekt zur Schau stellen."[16]
Es geht nicht mehr primär um reales Handeln, Öffentlichkeit oder politische Reflexion und Konzeption, sondern um theatrale Regie, darum, sich

politisch in Szene zu setzen und Gesellschaft als Spiel in Gang zu halten.[17] Wirklichkeitsinszenierungen führen so zum Verlust von Wirklichkeit, analog zum Stereotyp entstehen „Visiotype"[18], wie Pörkens es nennt, und Theatrotype, wie ich analog dazu formulieren möchte. Zwar kannten auch frühere Gesellschaftsformationen keinen authentischen, quasi natürlichen Zustand[19], aber nie waren Schein, Simulation und Virtualität in Form von Mediatisierung gesellschaftlich so präsent und z.T. bis in intimste Bereiche dominant bzw. innerpsychisch konstitutiv [20] wie heute am Ende des 20. Jahrhunderts. In diesem Kontext bekommen Theatererfahrung, ästhetisch-theatrale Wahrnehmungsschulung, Wissen um theatral-ästhetische Prozesse, besonders aber eigenes Theaterspielen mit seiner „Dopplung von Spieler und Figur" und dem Erlebnis „einer eigenständigen Wirklichkeit im Spiel" eine große Bedeutung bei dem Wahrnehmen und Verstehen sowie bei der Analyse der Ästhetisierung und Theatralisierung gesellschaftlicher Strukturen bzw. bei dem Versuch, soziales Handeln und Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse noch möglich, ja überhaupt denkbar zu machen. Die medial bedingte Wirklichkeitsveränderung könnte so zum einen durch die **Kenntnis der Konstruktionsweise** sozialer Theatralität besser durchschaubar werden, zum anderen könnte einem tendenziellen Wirklichkeitsverlust, d.h. einer „Ästhetik des Verschwindens" (Paul Virilio), in der realen Spielerfahrungen u.U. sogar entgegengewirkt werden.[21] Die „unmittelbare interpersonale Tätigkeit" und Erfahrung „als Gesellung lebendiger Körper" und Sprache ermöglichen eine Kommunikation weitgehend ohne zwischengeschaltete, „Wahrnehmung" besetzende „Apparate".[22]

Das alte Medium Theater bekäme damit - trotz oder gerade wegen seiner Marginalität – in seiner ästhetischen Form, seiner sinnlichen Präsenz und seinem verlangsamenden Zeitmaß als reflektierte Praxis und praktische Potentialität eine spezifische, in gewisser Hinsicht sogar widerständige Funktion in der Beschäftigung mit und der Kenntnis von sozialer Theatralität qua neuer Medien in unserer Gesellschaft.

Zu untersuchen wäre also fünftens die Theatralisierung der Mediengesellschaft.

4. Theatralität in der DeutschlehrerInnenausbildung

Probleme und Möglichkeiten

Zum Schluß einige Anmerkungen zu einer möglichen Realisierung der bisher skizzierten fünf Aspekte des Theatralitäts-Komplexes in der DeutschlehrerInnenausbildung.

1. Ich denke, es wird keinem Literaturwissenschaftler , der sich schon länger mit dem Drama in Lehre und Forschung beschäftigt, schwerfallen, das **theatrale Potential eines Dramen-Textes** zu erkennen, zu analysieren und gemeinsam mit den Studierenden die theatrale Dimension in die Interpretation zu integrieren.
2. Schwieriger schon wird es sein, das Verhältnis von Drama, Inszenierung und Aufführung in ein literaturwissenschaftliches Curriculum einzubeziehen. Hier sind nicht nur eigene Theatererfahrungen bei den Lehrenden und Lernenden gefragt - es soll ja viele Studierenden und sogar Hochschullehrer der Germanistik geben, die so gut wie nicht ins Theater gehen! - hier sind zumindest theaterwissenschaftliche Grundkenntnisse über **Theatralität als Verhältnis von Drama und Theater** nötig.

Diese theoretische Reflexion über das komplexe Verhältnis von Text und Inszenierung kann produktive Praxis werden durch eine Kooperation von Universität und ortsansässigem Theater, z.B. durch die Zusammenarbeit mit dem/der TheaterpädagogIn am Theater, die ähnlich wie in ihrer Arbeit an Schulen, nur auf höherem Niveau, gemeinsam mit der/m Lehrenden der Hochschule die Verbindung zwischen der Lektüre und Interpretation eines Dramas im Seminar und der Inszenierung dieses Stückes am Theater herstellen könnte.
Wir führen in Hannover derartige Lehrveranstaltungen aufgrund der Kooperation von Staatsschauspiel und Universität kontinuierlich durch und haben dabei besonders gute Erfahrungen mit einem Seminartypus gemacht, den wir „Dramaturgie und Inszenierung" nennen und der gemeinsam von einer/m Lehrenden und einer/m DramaturgIn oder RegisseurIn zu einem von dieser/m in der betreffenden Spielzeit erarbeiteten oder noch zu erarbeitenden Stück durchgeführt wird. Diese Lehrveranstaltung stellt die **Verbindung von Text, Inszenierung und Aufführung** her, indem sie nach der intensiven Beschäftigung mit Text, Autor und theaterhistorischen und ge-

Theatralität in Text und Gesellschaft

sellschaftlich-kulturellen Fragestellungen die Studierenden einerseits selbst eine Inszenierungskonzeption, eine Strichfassung, das Modell eines Bühnenbilds, ein Programmheft und Theaterkritiken erstellen läßt, andererseits sie auch in Proben, Gesprächen etwa mit der/m Bühnenbildnerln und SchauspielerInnen und der ständigen Auseinandersetzung mit der/m RegisseurIn im Seminar deren Arbeit im Vergleich zu den eigenen Versuchen genau kennenlernen läßt.
Diese Form der Lehrveranstaltung ermöglicht drittens aber auch, daß die Studierenden **Theatralität auf der Bühne** wahrnehmen. Hier werden **Methoden der Aufführungsanalyse** kennengelernt und zumindest in Ansätzen auch erlernt.
Darüber hinaus machen die Studierenden Erfahrungen mit der Institution Theater, ihrer Organisation und dem laufenden Betrieb. Aus diesen Seminaren ergeben sich oft Praktika, Hospitationen und sogar Dramaturgie- und Regieassistenzen, was für Lehramtsstudierende wichtige Erfahrung mit dem Theater als eine für die spätere Arbeit in der Schule zentrale Qualifikation bedeutet.
Gleichrangig neben diesem theatral-künstlerischen Aspekt der Ausbildungskonzeption bieten wir Theaterseminare an, in denen die Studierenden - sozusagen am eigenen Leib - praktische Erfahrungen mit dem **Theaterspielen** machen können. In diesen Lehrveranstaltungen können die Studierenden Grundlagen des Theaterspielens erlernen oder zumindest kennenlernen, von Atmung und Stimme, über Körperimprovisationen bis zur Raumerfahrung und kleinen szenischen Versuchen. Dabei geht es nicht darum, eine Schauspielerkarriere zu initiieren, sondern um die Vermittlung von Grundkenntnissen, ohne die eine spätere Theater-Arbeit in der Schule nicht möglich ist.
Außerdem gibt es einen dritten Seminartypus, in dem wir vor allem mit Brechts Lehrstücken arbeiten. Denkbar wären wohl auch andere Kurzformen des Theaters, etwa Minidramen oder szenisches Spiel mit ausgewählten Szenen umfangreicherer Theaterstücke. Uns scheinen die Lehrstücke und Lehrstückfragmente jedoch für unsere Intentionen besonders geeignet, da sie artifiziell poetische und zugleich sehr einfache Theatertexte sind, in ihrer Struktur ein ausgeprägtes theatrales Potential enthalten, vor allem auch in ihrer gestischen Sprache, und mit wenig Aufwand aufzuführen sind, wenn man denn dieses entgegen der Lehrstück-Theorie beabsichtigt, was durchaus sinnvoll sein kann. Diese Auswahl erscheint uns zudem besonders produktiv, weil mit den Lehrstücken die Studierenden – entsprechend Brechts Lehrstück-Theorie - in einer politisch-pädagogischen Selbstverständigung an ihren eigenen Haltungen und Verhaltensweisen in der Gruppe arbeiten können.
Die künstlerisch-theatrale Dimension verbindet sich hier also mit der sozial-theatralen im Sinne meines vierten Punkte: **praktische Überprüfung und Reflexion der eigenen Rollen und Verhaltensweisen mit Hilfe des Theatralitäts-Aspektes.**
Der fünfte Punkt meines Theatralitäts-Komplexes schließlich, die Theatralisierung von Lebenswelten und die Inszenierung von gesellschaftlichen Bereichen wie Politik, Sport, Öffentlichkeit bedarf der interdisziplinären Zusammenarbeit und des Projekt-Studiums bzw. -Unterrichts. Bisher wurde bei uns in Hannover gesellschaftliche Inszenierung und Theatralität eher in der Sprachwissenschaft z.B. mit der Analyse von Talk shows, Nachrichtensendungen und ähnlichem sowie in den Sozialwissenschaften untersucht. Doch auch in dem Theaterschwerpunkt der Literaturwissenschaft haben wir praktisch damit experimentiert.
Hier ein konkretes Beispiel des Theatralitäts-Aspektes aus dem amerikanischen Präsidentschaftswahlkampf von 1996, indem der 73 Jahre alte, kriegsversehrte Dole gegen das jugendliche, kumpelhafte Image und die technisch perfekte Choreographie der Wahlkampfeinsätze von Clinton ankämpfen mußte. Ein Wahlauftritt von Dole wird wie folgt beschrieben:

Diesen Auftritt, diese Inszenierung wahrzunehmen und genau zu analysieren oder sogar - wie wir es gemacht haben - spontan nachzuspielen, dann zunächst möglichst naturgetreu, später stilisiert und schließlich karikierend übertrieben, ermöglicht Erfahrung mit theatralem Verhalten sowie die Kritik ästhetisierter und ästhetisierender gesellschaftlicher Prozesse.
Zwei bis drei Lehrveranstaltungen aus diesem Theatralitäts-Komplex, z.B. Grundlagen des Theaterspiels, Dramaturgie und Inszenierung und Brechts Lehrstücke, sowie die Aufnahme des Theatralitätsaspektes in andere literaturwissenschaftliche Seminare vor allem zum Drama sowie in kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen

„Nun muß (Dole) Fitneß beweisen" und „verfällt (...) in eine tanzähnliche Körpersprache. Er schüttelt seine Schultern, nickt mit dem Kopf nach rechts und links, lächelt, lacht, trippelt in kleinen Halbkreisen vor den Honoratioren herum und schwenkt seinen linken Arm, den gesunden, die Faust geballt, den Daumen siegesgewiß gereckt. Der rechte Arm - die Schulter haben die Deutschen Bob Dole im April 1945 in Norditalien halb weggeschossen - bleibt derweil angewinkelt an den Körper gepreßt, in der verkrallten Faust ein Kugelschreiber.
Dann bringt Dole seinen Oberkörper in eine Schaukelbewegung, der linke Arm hebt sich auf Schulterhöhe und saust von da, angewinkelt und mit offener Hand, nach unten , wo gesunde und lahme Hand ineinanderklatschen."[23]

würde zunächst als Grundlage für Lehramtsstudierende im Fach Deutsch ausreichen, damit sie später darauf aufbauend in der Schule produktiv mit dem Theatralitätsaspekt umgehen und arbeiten können. Sie öffnen so den Deutschunterricht für Prozesse und Erfahrungen, mit denen die SchülerInnen in ihrem Alltag und in ihrer Umwelt ständig und immer intensiver konfrontiert werden. Zugleich ermöglichen sie ihnen künstlerische Theatralität besser zu verstehen und mit Hilfe dieser Kenntnisse Alltags-Theatralität wahrzunehmen und zu reflektieren sowie u.U. sogar Erfahrungen und Haltungen gegen die Virtualisierung der Umwelt zu erproben.

Anmerkungen

[1] *DFG-Schwerpunktprogramm „Theatralität - Theater als kulturelles Modell in den Kulturwissenschaften", Bonn 1995, S. 2 (Typoskript).*

[2] *Ebenda, S. 3.*

[3] *Vgl. Ulrike Hentschel: Alles Theater? Überlegungen zum Stellenwert des Theatralitätskonzepts innerhalb der Theaterpädagogik, in: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 1996, H. 27, S. 43-49.*

[4] *Ebenda, S. 48.*

[5] *Vgl. hierzu den Themenschwerpunkt Theatralität der „Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik" 1996, H. 27 sowie Rudolf Münz: Theatralität und Theater. Zur Historiographie von Theatralitätsgefügen, hrsg. von Gisbert Amm, Berlin 1988.*

[6] *Zu den Begriffen Literarizität und Theatralität bzw. literalité und théatralité vgl. Erika Fischer-Lichte: Semiotik des Theaters, Bd. 1, Das System der theatralischen Zeichen, Tübingen 1983 und P. Pavis: Problèmes de sémiologie théatrale, Montreal 1976.*

[7] *Vgl. Ingo Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie, Königstein 1981.*

[8] *Hajo Kurzenberger verwendet statt dessen den von Volker Klotz übernommenen Begriff der potentiellen szenischen Energie; vgl. Hajo Kurzenberger: Die theatrale Funktion szenischer Texte, in: Hajo Kurzenberger (Hg.): Praktische Theaterwissenschaft. Spiel - Inszenierung - Text, Hildesheim 1998, S. 134-149.*

[9] *Ich verweise hier auf den informativen Artikel von Andreas Höfele „Drama und Theater: Einige Anmerkungen zur Geschichte und gegenwärtigen Diskussion eines umstrittenen Verhältnisses", in: Forum Modernes Theater, Bd. 6, H. 1, S. 3-23; vgl. auch Erika Fischer-Lichte: Semiotik des Theaters, Bd. 3, Die Aufführung als Text, Tübingen 1983.*

[10] *Manfred Pfister: Das Drama. Theorie und Analyse, München 1977*

[11] *Vgl. Hartwin Gromes: Vom Inszenierungstext zum Text. Die Neustrukturierung von Ibsens „Peer Gynt" durch David Mouchtar-Samorais Düsseldorfer Inzenierung, in: Hajo Kurzenberger (Hg.): Praktische Theaterwissenschaft, S. 132-158.*

[12] *Joachim Fiebach: Kommunikation und Theater. Diskurse zur Situation im 20. Jahrhundert, in: J.F.: Keine Hoffnung. Keine Verzweiflung. Versuche um Theaterkunst und Theatralität, Berlin 1998, S. 156 (= Berliner Theaterwissenschaft Bd. 4, hrsg. v. Joachim Fiebach und Wolfgang Mühl-Benninghaus).*

[13] *Ebenda, S. 159.*

[14] *Ebenda, 103.*

[15] *Ebenda, S. 94.*

[16] *Theatralität, S. 3*

[17] *Ein Politiker wie der neue Bundeskanzler ist z.B. durch „das hochgradig ‚Gemachte' seiner Erscheinung" eine ausgesprochen „mediale Figur", die in gewisser Hinsicht „eine Fiktion" darstellt. Charakteristisch für ihn als „politischen Darsteller" ist „die Errichtung einer Oberfläche"; er ist „Projektionsfläche", „synthetisch und phantomhaft wie die Neue Mitte". Thomas Oberender: Der Moderator. Die Kanzlerfigur Gerhard Schröders, in: Theater der Zeit 54 (1999), H. 1, S. 16-19.*

[18] *Uwe Pörksen: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Visuelle Regie und politische Öffentlichkeit, in: Frankfurter Rundschau Nr. 224 v. 26.9.98.*

[19] *Vgl. hierzu auch den Themenschwerpunkt „Authentizität" in diesem Heft sowie Jan Berg, Hans-Otto Hügel, Hajo Kurzenberger (Hg.): Authentizität als Darstellung, Hildesheim 1997.*

[20] *Vgl. Joachim Fiebach: Kommunikation und Theater, bes. S. 160 und 170.*

[21] *Ulrike Hentschel, S. 48; „Das Befreiende wäre so das sinnliche Anderssein; allein diese Differenz könnte bereits* Kritik bedeuten. *" Joachim Fiebach: S. 164*

[22] *Joachim Fiebach: Kommunikation und Theater, S. 162.*

[23] *Martin Winter: Ein guter Bürger gegen den Bürgermeister der Nation. Endspurt im US-Wahlkampf: Bob Dole hinkt hoffnungslos hinter Amtsinhaber Clinton her, in: Frankfurter Rundschau Nr. 256 v. 2. 11.96. Den Hinweis verdanke ich Jörg Holkenbrink vom „Theater der Versammlung".*

Anschrift des Verfassers:
Immengarten 5,
30177 Hannover

Explosion einer Erinnerung.

Fragen aus einem „anderen" Umgang mit poetischen Texten in der DeutschlehrerInnenausbildung

Marianne Streisand

Daß es notwendig ist, Spiel und Theater als Teil der DeutschlehrerInnenausbildung an Universitäten kurrikular zu verankern, darüber herrscht in dieser Sektion vermutlich Einverständnis. Wir alle unternehmen solche Arbeiten seit langem und sind überzeugt von der Relevanz unseres Tuns. Lernen und Lehren als „Experiment", die - wenigstens partielle - Aufhebung einer Dichotomie zwischen Theorie und Praxis, zwischen Erkennen und Handeln (wie sie beispielsweise Dewey fordert[1]), zwischen Intellektualität und Sinnlichkeit, die Wertschätzung sinnlich beobachteten Materials und ein Agieren jenseits einer Wissenshierarchie der Moderne, die die Kognition als höchste Diskursform setzt, wird hier ernstgenommen.

Wenn ich dabei den Ausdruck „Experiment" benutze, meine ich ihn ernst. Es handelt sich nicht um ein „kontrolliertes Experiment", dessen Sprache Gernot Böhme so schön beschrieben hat: „Es wurden gewisse Gegenstände in gewisser Weise behandelt. Dann wurde an ihnen etwas Bestimmtes gemessen. Daraus ergeben sich Werte, die als signifikant zu bezeichnen sind. Die Ergebnisse dieses Versuchs lassen die folgenden Schlüsse zu"[2]. Bei den erfahrungsbezogenen Experimenten und Formen von Wissensvermittlung, wie wir sie mit Spiel und Theater in der Deutschlehrer-Innenausbildung und in der Schule betreiben, ist sowohl Verlauf als auch Ausgang des Experiments tatsächlich offen. Der Lehrende verfügt zwar über ein höheres Maß an sachbezogenem theoretischem Wissen und kann dieses Wissen einbringen, aber er kann nur Anstöße zum handelnden Erkennen geben. Jeder Kurs verläuft anders; jedes Experiment hat durch die Bedeutung, die der leiblichen, emotionalen und mentalen Präsenz der Teilnehmenden zukommt, andere Versuchsanordnungen - selbst da, wo Gegenstände oder Themen zum wiederholten Mal verwendet werden. Spiel und Theater in der DeutschlehrerInnenausbildung sind immer auch ein Anarbeiten gegen die Eleminierung des Körpers aus den akademischen Diskursen.

Ich möchte hier über ein „Experiment Texterfahrung" innerhalb der universitären Ausbildung sprechen. Zum einen, um damit für Formen alternativen Umgehens mit „sperrigen", postmodernen Kunstwerken zu werben - in der Schule wie in der Universität. Sie verweigern oft traditionelle Verfahren des dramatischen Spiels. Zum anderen um Sie einzuladen, mit mir über bestimmte Fragen nachzudenken, von denen ich glaube, daß sie auch über die Didaktik im engeren Sinne hinausgehende wissenschaftliche Relevanz haben.

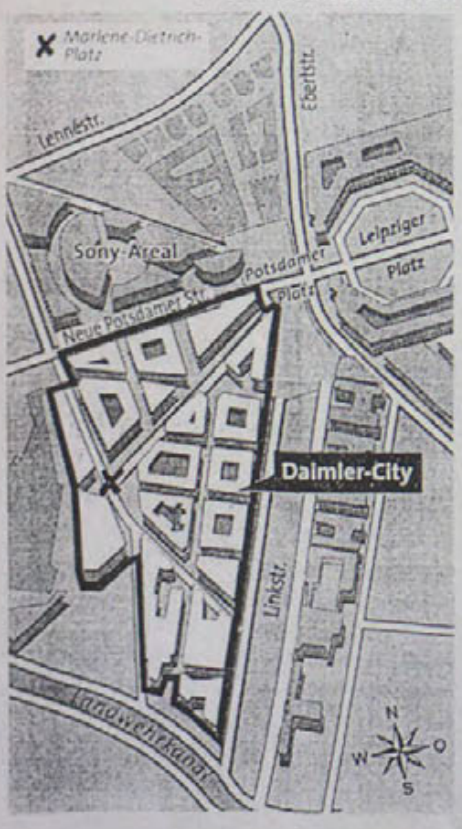
1. Der Text

Heiner Müllers „Bildbeschreibung" von 1984 ist sowohl ästhetisch als auch geschichtsphilosophisch der wohl avanciertesten Text innerhalb des Oevres dieses, neben Brecht wichtigsten deutschschreibenden Dramatikers des 20. Jahrhunderts. Acht Buchseiten füllend, besteht dieser reine Prosatext aus einem einzigen Satz, durch Kommata in zahlreiche Nebensätze getrennt. Dennoch ist er ausdrücklich als Theatertext für den Steirischen Herbst in Graz 1985 geschrieben und dort uraufgeführt worden. Wohl kein anderer Text Müllers widersetzt sich einer aneignenden theoretischen und darstellerischen Interpretation, einem hermeneutischen Herangehen in vergleichbarem Maße.

Potsdamer Platz im April 1991

Explosion einer Erinnerung

Müller beschreibt darin ein (real existierendes, aber vorenthaltenes) Bild einer bulgarischen Bühnenbildstudentin, als dessen ikonographische Zeichen er nennt: eine Landschaft mit Gebirgszügen im Hintergrund; ein Haus, aus dessen Fenster eine Gardine weht; drei Bäume im Vordergrund; davor ein Tisch mit umgestürztem Weinglas, Pokal mit Früchten, einem stehenden, einem umgestürzten Stuhl. Die Lebewesen des Bildes sind ein Mann, eine Frau, einige Vögel. Der vom Bildrand abgeschnittene Körper der Frau ist gewaltsam deformiert. Müller entwirft nun verbal verschiedene, sich übereinanderlagernde Bilder, verschiedene Visionen dazu, wie es zu jenem auf dem Bild festgehaltenen Zustand gekommen sein könnte und was ihm folgen würde. Der Beschreibende fragt nach dem „was wird geschehn an dem kreuzbeinigen Tisch" (S.10[3]), also nach der Dimension Zukunft, und nach dem „warum im Augenblick des Bildes" (S.11), also nach der Vorgeschichte des Bildes. Der Text begreift also Gegenwart als Moment im zeitlichen Kontinuum zwischen Vergangenheit und Zukunft. Alle diese Zeitformen sind bestimmt von Bildern der Gewalt, der Verstümmelung und des Krieges. Die normale Umgangsform zwischen den Lebewesen in der Vergangenheit ist Mord, Gewalt und Mißhandlungen („Mann gegen Vogel und Frau , Frau gegen Vogel und Mann, Vogel gegen Mann und Frau" S.13). Aber auch die Bilder über die Dimension Zukunft stehen im Zeichen eines Krieges - und zwar des Krieges der wiederauferstehenden, zahlenmäßig übermächtigen Toten, die in einem „Große(n) Manöver" (S.12) gegen die Lebenden antreten. Insofern sind die sich übereinandergelagerten, assoziativen Bilder des Textes, wie sie der Autor auf allen Zeitebenen entwirft, „Explosionen" von Erinnerungen. Sie sind immer schon Vergangenheit. „Landschaften jenseits des Todes"(S.14), nennt sie Müller in der Nachbemerkung.



Plan des Potsdamer Platzes der Zukunft. Aus: Die Zeit. Nr. 40 vom 24.9.1998

Wehte in Benjamins 9. These „Über den Begriff der Geschichte" noch ein Sturm „vom Paradiese her" (der zugleich Ursprung ist)[4], war in einer frühen Adaption dieser These durch Müller „Sturm" noch mit einer aus der Bildlogik zwar nicht mehr kausal erklärbaren, aber dennoch existenten Hoffnung auf geschichtliche Bewegung verknüpft[5], so ist „Sturm" nun nurmehr integriert in einen sinnlosen historischen Kreislauf, der immer schon Vergangenheit ist. Was der Autor nun sucht, ist „die Lücke im Ablauf, das Andere in der Wiederkehr des Gleichen [...] der vielleicht erlösende Fehler" (S.13). Utopisches Potential liegt nicht einmal mehr in Form eines Negativbildes vor, sondern in einem Nicht-Bild. Das „Andere" ist bildlich nicht mehr zu fassen.

„Bildbeschreibung" ist ein Text zwischen Konstruktion und Dekonstruktion. Zum einen „interpretiert" das beschreibende Subjekt, ausgehend von den ästhetischen Gegegebenheiten des Bildes, die Darstellung. Ein „Ich" versucht die Zeichen der Zeichnung zu „verstehen", betreibt „Hermeneutik". Was dem Lesenden als Interpretierendem des Textes verweigert wird, führt der Beschreibende selbst vor - und zwar in seiner Vergeblichkeit.[6] Das „Ich" entgeht dabei der Figur des hermeneutischen Zirkels, nach dem das „Einzelne" (seine Bildelemente, seine Komposition, das gesamte Werk im Kontext des Lebenswerkes usw.) nur aus dem „Ganzen" zu verstehen ist und umgekehrt. Denn das „Ganze" ist nicht zu verstehen. Der Bildbetrachter scheitert bei der hermeneutischen Lektüre und macht dieses Scheitern mit zum Gegenstand der Beschreibung. Das beschreibende Ich bringt sich selbst mit der Frage nach seiner Legitimierung ein, die immer auch eine hegemoniale Geste ist: „Wer oder was fragt nach dem Bild" (S.14). Das Ich fragt am Ende nach einer noch weiteren, höheren Kontrollebene des Blicks, einer „Aufsicht" (S.14). Er dekonstruiert seine Identität als außenstehender, sicherer Betrachter und Beschreiber, indem er sich in die einzelnen Bildelemente einfühlt: „Ist der Mann mit dem Tanzschritt ICH [...] ICH die Frau mit der Wunde am Hals [...] ICH der Vogel [...] ICH der gefrorene Sturm" (S. 14).

In zwei Blockseminaren im April 1991 und Februar 1992 von jeweils einer Woche in Berlin und in der näheren Umgebung von Hannover haben Florian Vaßen und ich einen Kurs mit Lehramts- und Magisterstudierenden zum alternativen Umgehen mit diesem Text versucht. Als Stichworte zum Verständnis sei nur erwähnt, daß wir auch hier der Regel gefolgt sind, theoretische und sinnlich-praktische Auseinandersetzung parallel zu

betreiben, immer ausgehend von einem zuerst körpernahen Arbeitsschritt. Neben der geschichtsphilosophischen und ästhetischen Lektüre haben wir fünf Tage lang intermedial und transdisziplinär gearbeitet: nach dem improvisierenden Textlesen zunächst unsere eigenen Bilder nach der „Bildbeschreibung" gemalt, sie dann schriftlich kommentiert, wieder übermalt, mit musikalischen und spielerischen Assoziationen gearbeitet, mit Methoden des kreativen Schreibens und anderes mehr. Daneben, wie schon erwähnt, stets die literaturwissenschaftliche Debatte um formale Text-Strukturen und geschichtsphilosophische Hintergründe - insbesondere den Bezug zu Walter Benjamin sowie über die von Müller selbst in einer Nachbemerkung aufgerufene „Übermalung" der „Alkestis", Hitchcocks „Vögel", Shakespeares „Sturm" etc. Florian Vaßen hat diese Arbeitsformen in Kombination mit einer Textlektüre in der Zeitschrift „Korrespondenzen" beschrieben, man kann sie dort nachlesen.[7]

In Berlin war eine Arbeitsphase möglich, die in dem erwähnten Aufsatz nur eine geringe Rolle spielt und mich hier im Zusammenhang mit Wissens- und Erfahrungsformen besonders interessieren soll. Wir gingen mit diesem Text auf den 1991 noch leerstehenden Mauerstreifen zwischen Pariser Platz vor dem Brandenburger Tor und Potsdamer Platz im Zentrum Berlins. Inzwischen errichten Wirtschaftsunternehmen wie Daimler-Benz und Sony dort neue, bis zu 35 m hohe Neubauten (die Traufhöhe Berlins liegt bei 20 - 22m). Am 3.10.98 wurde das neugeschaffene Daimler-Benz-Areal am Potsdamer Platz mit über 120 Gebäuden und Restaurants, Kino, Hotel und Spielbank eröffnet. Sie sind Zeugen eines neuen geschichtlichen Wandels. Damals, als wir mit „Bildbeschreibung" auf dem Potsdamer Platz arbeiteten, lag das riesige Areal noch vollständig brach.

2. Der Ort

Um die mit dieser Arbeit verbundenen Erfahrungen und Probleme diskutieren zu können, muß ich hier einiges zur Vergangenheit dieses Platzes erzählen. Die Geschichte des Potsdamer Platzes war die Geschichte seiner sukzessiven Entleerung - von Gebäuden und insbesondere von Menschen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts war er eines der Zentren urbanen geselligen Lebens. Um den Platz war eine Vielzahl von Hotels, Vergnügungsstätten und Restaurants errichtet worden, u.a. das berühmte Cafè Justy, ein beliebter Intel-

Potsdamer Platz im Jahre 1991

lektuellen- und Künstlertreffpunkt, in dem der alte Adolph Menzel fast täglich zu Abend aß und in dem Fontane Stammgast war; er hat ihn in seinem Roman „Die Poggenpuhls" verewigt. Darin erzählt ein nach Berlin eingereistes Familienmitglied der Poggenbuhls begeistert: „Josty mit dem Glasvorbau, wo sie schon von früh an sitzen und Zeitungen lesen, und die Pferdebahnen und Omnibusse kommen von allen Seiten heran, und es sieht aus, als ob sie jeden Augenblick ineinanderfahren wollten, und die Blumenmädchen dazwischen (aber es sind eigentlich Stelzfüße), und in all dem Lärm und Wirrwarr werden dann mit einem Male Extrablätter ausgerufen, so wie Feuerruf in alten Zeiten und mit einer Unkenstimme, als wäre wenigstens die Welt untergegangen - ja, Kinder, wenn ich das so vor mir habe, da wird mir wohl."[8]

Bis zum zweiten Weltkrieg galt der Potsdamer Platz als der Platz einer dynamischen Moderne schlechthin: er war - hier zitiere ich aus einem Baedeker von 1925 - einer „der Brennpunkte großstädtischen Verkehrs."[9] Bereits 1908 waren es - nach der Elektrifizierung ab 1897 - 35 Straßenbahnlinien, die den Platz überquerten. 1924 wurde auf ihm der berühmte Verkehrsturm mit der ersten Lichtsignalanlage Berlins errichtet. Zugleich war mit der ovalen begrünten Insel, auf dem dieser Verkehrsturm stand, städtebaulich zum ersten Mal ein Platz geschaffen worden, der nur den Auto- und Droschkenverkehr umleitete. Die Fußgänger wurden an den Rand gedrängt und gezwungen, ihn wie ein Fahrzeug zu umrunden. Sie durften ihn nicht mehr betreten, Zuwiderhandlungen sollten polizeilich bestraft werden. Es leitete dies eine Entwicklung ein, wie wir sie von den späteren Stadtautobahnen kennen.

Potsdamer Platz im Jahre 1991

Während der Zeit des Nationalsozialismus spielte der Platz in den Entwürfen von Speer zum Umbau Berlins zur monumentalen NS-Repräsentationsstadt „Germania" hinsichtlich der Ausgestaltungen gigantischer Nord-Süd- bzw. Ost-West-Achsen eine Rolle. Die geplante Nord-Süd-Achse - eine 120 m breite (!) Schneise zwischen einem neuzuerbauenden Südbahnhof (ungefär in Höhe des heutigen Anhalter Bahnhofs) und der „Großen Halle", neben der sich der unweit gelegene Reichstag wie ein Kinderspielzeug ausnehmen sollte - führte direkt über den Potsdamer Platz.[10] Die Nazis hatten bereits mit der systematischen Demontage des Berliner Stadtzentrums begonnen, so im Spreebogen nordöstlich des Reichstages, um in hypertrophen Weltstadtplanungen die totale Indienstnahme der Architektur als eigenes machtpolitisches Zentrum zu realisieren. Die Zerstörungen der Mitte Berlins wurden aus anderen politischen Zielen heraus durch die englischen Bombardierungen am Ende des zweiten Weltkrieges weitergeführt. Hitler aber soll, nach den Tagebüchern Speers, angesichts der Ruinen zu seinem „Reichsminister für Rüstung und Kriegsproduktion" im November 1944 geäußert haben: „Was hat das alles schon zu sagen Speer! Für unseren neuen Bebauungsplan hätten sie allein in Berlin achtzigtausend Häuser abreißen müssen. Leider haben die Engländer diese Arbeiten nicht genau nach Ihren Plänen durchgeführt. Aber immerhin ist ein Anfang gemacht." [11] Im sogenannten „Führerbunker", dessen Eingang nur wenige Meter vom Potsdamer Platz entfernt in der Wilhelmstraße lag, hatten Hitler und Goebbels bekanntlich in den letzten Kriegstagen Selbstmord verübt. Während der Besatzungszeit Berlins wurde der Potsdamer Platz zur Sektorengrenze zwischen Ost und West. Beim Aufstand am 17. Juni 1953 geriet das Columbushaus in Brand und wurde 1956 abgetragen.[12] Nach dem Mauerbau 1961 wurde die übriggebliebenen Gebäude auf Seiten der DDR abgetragen und weiträumige Sperranlagen errichtet, die U- und S-Bahnlinien über den Potsdamer Platz unterbrochen und der bekannte breite Mauerstreifen oder „Todesstreifen" errichtet. Bei Maueröffnung am 9. November 1989 war der Potsdamer Platz am 12.11. einer der ersten zusätzlich geöffneten Grenzübergänge, durch den die Menschen in 12er Reihen in beide Richtungen strömten. An dem Tag schließlich, an dem wir mit unserem Seminar auf dem vollständig verödeten Potsdamer Platz arbeiteten (es war der 11.4.1991), wehten zusätzlich noch die Fahnen am nahegelegenen Reichstag auf Halbmast. Es fand das Staatsbegräbnis für den ermoderten Präsidenten der Berliner Treuhand Rohwedder statt, für dessen Tod die RAF die Verantwortung übernommen hatte. Es gibt wohl kaum einen Platz in Deutschland, der in vergleichbarer Weise die Verwerfungen deutscher Geschichte in nuce „erzählte" und - durch seinen Leerraum - „ins Bild" faßte.

3. Text und Ort - Fragen und vorsichtige Antworten

Was geschieht, wenn wir mit einem solchen Text wie Müllers „Bildbeschreibung" auf den Potsdamer Platz gehen, ihn dort zunächst still, dann laut lesen, ihn uns über den Platz zurufen und ähnliche performative Operationen mit ihm vornehmen ? Was geschieht mit uns, wenn Text und „authentischer" historischer Ort zusammentreffen? Dazu drei Überlegungen.

1.

Wir konnten bestimmte Entdeckungen machen, die das Verhältnis von poetischem Text und historisch „bedeutetem" Raum betrafen. Die ersten Worte von Müllers Text „Bildbeschreibung" lauten: „Eine Landschaft zwischen Steppe und Savanne, der Himmel preußisch blau, zwei riesige Wolken schwimmen darin, wie von Drahtskeletten zusammengehalten..." (S. 8). Wir fanden, daß es kaum eine bessere Beschreibung dieses geschichtsträchtigen Ortes gab. Die gespenstische Leere, Weite und Öde mitten im Herzen einer ansonsten quirlig lebendigen, lauten und dreckigen Großstadt „sprach" tatsächlich zu uns. Abgesehen von dem preußisch-blauen Himmel über uns ragten damals Drahtskelette von unterirdischen Betonbauten - vielleicht des zerstörten sogenannten

Explosion einer Erinnerung

„Führerbunkers" (?) - wie bizarre industrielle Bäume aus dem Boden.

Müllers Text ist ein Text sich überblendender Bildschichten. Müller selbst sagte zu „Bildbeschreibung": „Die Struktur des Textes ist, ein Bild stellt das andere in Frage. Eine Schicht löscht jeweils die andere aus, und die Optiken wechseln."[13] Ähnlich verhielt es sich, fanden wir, mit dem Platz. Eine Bildschicht von Geschichte hatte die andere in Frage gestellt, ausgelöscht; jede Generation von Mächtigen hatte die Bilder der vorausgehenden getilgt oder zu tilgen gesucht. Gerade das „Nichts", die leere Mitte in jenem historischen Moment, an dem wir arbeiteten, erzeugte visuelle Einsichten in kulturelle Machttechniken von Geschichte. „das Weitermachen, die Kontinuität schafft die Zerstörung [...] die Keller sind noch nicht ausgeräumt, schon werden neue Häuser darauf gebaut", heißt es in einem anderen Text Müllers.[14] Auch eine Stadtlandschaft kann als Text gelesen werden; die Tilgung seiner Schrift aber verwischt nicht die geschichtlichen Spuren. Die Begegnung zwischen Text und Ort legte Lesarten nahe, die ohne die sinnliche Erfahrung des politisch und historisch „bedeuteten" Territoriums nicht entstanden wären.

2.

Beide Dimensionen, Text und Topographie, sind - wie Homi Bhabba es ausdrückte - „Orte der verworrensten Heimsuchung von Geschichte".[15] Landschaft und poetischer Text sind Produkte einer gemeinsamen Kultur. Die Erfahrungen, die in die Textproduktion eingegangen sind, liegen vielleicht nicht so weit entfernt von jenen Erfahrungen, die das ausradierte Hauptstadtzentrum Deutschlands erzählte. Wie der Text an Bildschichten von Erfahrungen und Erinnerungen anknüpft, knüpften wir an historisches Wissen um die Schichten deutscher Geschichte an, die (nicht nur, aber auch) mit diesem Platz verbunden sind. Wir rufen Geschichtswissen ab und tragen es in unsere Texterfahrung mit hinein. Wir bewegen uns in „Tauschzonen des Wissens" (Helga Nowotny).[16] Zweifellos machen wir durch eine solche Arbeitsweise eine neue, andere Erfahrung mit dem Text, als wenn wir ihn in neutralen Räumen lesen und intermedial bearbeiten. Es sind Erfahrungen, die im Deweyschen Sinne tatsächlich „Erfahrung" genannt werden können, die ein Ganzes darstellen und in einer bestimmten Weise abgeschlossen sind, die eine Einheit darstellt.[17] Denkerfahrung, atmosphärische Raumerfahrung, sinnliche Körpererfahrung, ästhetische und historische Erfahrung und geschichtliche Kenntnisse gehen eine Korrelation miteinander ein. Lehrend stellen wir also Erfahrungsmöglichkeiten bereit, die in einer bestimmten Weise gerichtet, intendiert sind. Sie sind in diesem Fall politisch und historisch intendiert. Müllers Text verweigert „Einfühlung" im Sinne einer Identifikation mit dramatischen Personen, einer Fabel als dem „roten Faden" und ihrer Auslegung als dem „Hauptgeschäft des Theaters" (Brecht), einer Annäherung an die Handlungszeit etc. Bestimmte, populäre Arbeitsmethoden von Spiel und Theater wie Figurenbiographien-Schreiben schließen sich damit von vornherein aus. „Einfühlung" aber verlangt hier eher der topographische Ort als „Spielraum" und als historischer Raum.

3.

Zugleich sind die - zumindest wissenschaftlichen, epistemologischen - Probleme, die mit einer solchen Arbeitsmethode einhergehen, nicht zu verkennen. Es geht um die - wie Ian Hacking es jüngst witzig nannte - wissenschaftlich zur Zeit „gängige Währung" der Rede von den Konstruktionen.[18] Es geht darum, wie man Geschichte denken oder wie und ob man sie „erfahren" kann. Es geht um das aisthetische Problem. Bereits die Erinnerung ist ja - darauf hat schon Walter Benjamnin hingewiesen, die Memoriaforschung hat es inzwischen ausgearbeit - eine Konstruktion, die immer von der Jetztzeit des Erinnernden strukturiert ist. Siegfried J. Schmidt hat beispielsweise gezeigt, daß Erinnern nicht sinnvoll als ein Zugriff auf eine Datei oder ein Lexikon erklärt werden kann, daß der Erinnerungsprozeß vielmehr „strukturell der *Wahrnehmungssynthese* entspricht".[19] „Sinnvolle Erinnerungen brauchen keinerlei Referenz auf ein 'Objekt'. Anders ausgedrückt: Erinnerung hängt nicht von Vergangenheit ab, sondern Vergangenheit gewinnt Identität zuallererst durch die Modalitäten des *Erinnerns: Erinnern konstruiert Vergangenheit.* Wir operieren, mit andern Worten, nicht mit Vergangenheit, sondern mit Geschichten, in deren Konstruktion die Vorstellungen eingehen, die wir uns von der Vorstellung der Beschaffenheit von Vergangenheit machen. Diese Vorstellungen, nicht die Vergangenheit, stellen die Referenzebene unserer Erinnerungen dar."[20] Wolfgang Welsch versucht diesen Erkenntniszusammenhang als epistemologische Ästhetisierung zu beschreiben. „Sie besagt, daß Wahrnehmung, Erkenntnis und Wirklichkeit der modernen Auffassung zufolge grundsätzlich konstruktivistischen Charakter besitzen, und daß dies zutreffend als Ästhetisierung von Wahrnehmung,

Explosion einer Erinnerung

Erkenntnis und Wirklichkeit beschrieben werden könnte."[21]

Zweifellos sind die Erinnerungen, die wir mit der Geschichte des Potsdamer Platzes verbinden - „Erzählungen". Auch das, was ich hier als Fakten über die Platzgeschichte ausgewählt habe, sind in diesem Sinne „Konstruktionen". Aus einer Vielzahl möglicher Geschichtserzählungen werden diejenigen ausgewählt, die den Platz in einer bestimmten, nämlich politikgeschichtlichen Weise „bedeuten". Der leere Platz wird so in unserer Rede selbst zum narrativen Ort. In unserer theatralen Aktion „füllen" wir ihn in doppelter Weise: durch Erinnerung und durch Spiel. „Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen", lautet der berühmte erste Satz von Peter Brooks Buch „Der leere Raum".[22] Der Platz wurde für uns zur Bühne, zum „Spielplatz". Aber der Potsdamer Platz selbst ist keine Konstruktion. Die Häuser sind tatsächlich zerbombt, verbrannt und abgetragen, hier wurde wirklich geschossen und gestorben. Die Konfrontation zwischen historisch „authentischem" Ort, poetischem Text und agierenden Spielern löst (vielleicht) Selektionen von Erinnerungen aus, die nicht völlig frei sind vom Referenzobjekt. Das Referenzobjekt, der sinnliche Reiz des reizlosen leeren Ortes, befördert die Auswahl der Erinnerungen, stellt nebenstehende Erinnerungen leicht in den Schatten.

Eine solche theatrale Aktion, eine solche sinnliche Erfahrung ist nach vorn hin offen. Es handelt sich nicht um eine weitere Erörterung dessen, was wir verloren haben, sondern um eine Erkundung, was wir noch finden können. Wir haben durch das eigene spielerische Agieren auf dem Platz eine ästhetische (aisthetische) Erfahrung gemacht, die vermutlich nicht so leicht auslöschbar, tilgbar ist. Sie ist offen für neue Erfahrungen. Wenn wir den Potsdamer Platz heute betreten, sehen wir die Neubauten von Mercedes und Sony vor dem Hintergrund unseres damaligen visuellen Eindrucks, vor dem Hintergrund unseres Wissens und unserer Erfahrung um Text und brachliegenden Platz. Vielleicht unterscheidet sich diese performative Aktion dadurch von der derzeit beliebten, folgenlosen event-Kultur an solchen Plätzen ?

Anschrift der Verfasserin
Hufelandstr. 26
10407 Berlin

Anmerkung

[1] *Vgl. John Dewey: Die Suche nach Gewißheit. (1928). Frankfurt /Main 1998. S. 9 ff.*

[2] *Gernot Böhme: Am Ende des Baconschen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. Frankfurt/Main 1993. S. 95.*

[3] *Zitate aus Heiner Müllers „Bildbeschreibung" nach der Ausgabe Heiner Müller: Material. Hg. von Frank Hörnigk. Leipzg 1989. S. 8 bis 14.*

[4] *Walter Benjamin: Über den Begriff der Geschichte. In: W.B.: Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920 - 1940. Leipzig 1984. S.161.*

[5] *Vgl. Heiner Müller: Glückloser Engel. In: H.M.: Material. A.a.O. S. 7.*

[6] *Vgl. auch Norbert Otto Eke: Heiner Müller. Apokalypse und Utopie. Paderborn u.a. 1989. S. 226 ff.*

[7] *Vgl. Florian Vaßen: Heiner Müller: Bildbeschreibung. Experimenteller Text und Spiel-Modell. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 26/ März 1996. S. 49 ff.*

[8] *Theodor Fontane: Die Poggenpuhls. In: Th.F.: Romane und Erzählungen in acht Bänden. Bd. 7. Berlin und Weimar 1973. S. 348/ 49.*

[9] *Baedekers Deutschland in einem Band. Leipzig 1925. S.20.*

[10] *Vgl.: Von Berlin nach Germania. Über die Zerstörungen der Reichshauptstadt durch Albert Speers Neugestaltungsplanungen. Katalog zur Ausstellung des Landesarchivs Berlin 7.11.1984 bis 30.4.1985. Hg. von Hans J. Reichhardt und Wolfgang Schäche.*

[11] *Zitiert nach: Wolfgang Schäche: Platz für die staatliche Macht. In: Die Metropole. Industriekultur in Berlin im 20. Jahrhundert. Hg. von Jochen Boberg u.a. München 1986.S. 251*

[12] *Vgl. Berlin Handbuch. Das Lexikon der Bundeshauptstadt. Hg. vom Presse- und Informationsamt des Landes Berlin. Berlin 1992.*

[13] *Heiner Müller: Krieg ohne Schlacht. Leben in zwei Diktaturen. Köln 1994. S. 342.*

[14] *Heiner Müller: Fatzer ± Keuner. In: Heiner Müller Material. A.a.O. S. 32.*

[15] *Homi K. Bhabha: Verortungen der Kultur. In: Elisabeth Bronfen u.a. (Hg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen 1997. S. 135.*

[16] *Helga Nowotny: Tauschzonen des Wissens. Lokale Bedingungen der Transdizziplinarität. In: Bulletin. Magazin der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich. Nr. 270. Juni 1998. S. 11 ff.*

[17] *Vgl. John Dewey: Kunst als Erfahrung. (1934). Frankfurt/Main (2. Auflage) 1995. S. 46 ff.*

[18] *Ian Hacking: Ironiker, Reformer und Rebellinnen. In: Neue Rundschau. 109. (1988). Heft 3. S. 19.*

[19] Siegfried J. Schmidt: Gedächtnis - Erzählen - Identität. In: Aleida Assmann, Dietrich Harth (Hg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen kultureller Erinnerung. Frankfurt/Main 1991. S. 383.

[20] Ebenda S. 388.

[21] Wolfgang Welsch: Erweiterung der Ästhetik. Eine Replik. In: Bild und Reflexion. Hg. von Birgit Recki u.a. München 1997. S. 57.

[22] Peter Brook: Der leere Raum. Möglichkeiten des heutigen Theaters. München 1975. S.19.

Szenische Interpretation von Literatur

- Qualifikationen von DeutschlehrerInnen

Ingo Scheller

Die szenische Interpretation, d.h. die Deutung literarischer Texte mit Mitteln des szenischen Spiels, erfreut sich in der Schule, in Ausbildungsseminaren und in der Lehreraus- und fortbildung zunehmender Beliebtheit. Das liegt wohl auch daran, daß diese Interpretationsweise die Möglichkeit eröfffnet, die Beteiligten so in das literarische Geschehen zu verwickeln, daß der Umgang mit dem Text eine Erfahrungsqualität erhält, die über die hinausgeht, die der herkömmliche Literaturunterricht und die Medieninszenierungen anbieten können. Durch die Leerstellen des Textes provoziert, entwickeln die TeilnehmerInnen eigene Inszenierungen: Schritt für Schritt fühlen sie sich in Rollen ein, agieren in den vom Text vorgegebenen Szenen und interpretieren den Text in einer Weise, die nicht nur dessen spezifischer Ästhetik gerecht wird, sondern auch Erfahrungen und Verhaltensmuster der Spieler thematisiert. In Rollen agierend interpretieren diese nämlich nicht nur den Text, sondern immer auch eigene Verhaltensmöglichkeiten. Dabei können sie im Spiel im Schutze der Rolle auch Phantasien und Verhaltensmuster ausagieren, die sie im Alltag unter Kontrolle halten müssen, ohne daß sie dafür zur Verantwortung gezogen werden können.
Was das Konzept für LehrerInnen interessant machen kann, ist die Tatsache, daß es bewußt für Unterricht entwickelt wurde und so angelegt ist, daß alle SchülerInnen aktiv in den szenischen Interpretationsprozeß einbezogen werden. Alle werden zu Produzenten von Personen und Szenen, alle können Erlebnisse, Phantasien und Verhaltensweisen im Spiel aktivieren, ausagieren und sich bewußt machen, für die im durchrationalisierten Alltag wenig Raum zur Verfügung steht, und alle gehen im Spiel Beziehungen ein, lernen sich und die anderen in ungewöhnlichen Rollen kennen, erweitern ihre Wahrnehmung voneinander und entwickeln intensivere soziale Beziehungen.

Entwickelt wurde das Konzept der szenischen Interpretation im Rahmen von Projekten an der Universität Oldenburg, in denen es um die Fragen ging, wie die Bilder, Phantasien und Erlebnisse, die Texte in Lesern provozieren, in den Interpretationsprozeß integriert werden können, in welcher Weise Kinder und Jugendliche vor allem aus bildungsfernen Milieus ein erfahrunsgbezogener Zugang zu Literatur verschafft werden kann und wie in der körper- und sinnenfeindlichen Institution Schule auch Erlebnisse, Phantasien, Emotionen und sprachliche und körperliche Verhaltensmuster thematisiert und zum Gegenstand von Lernprozessen werden können. Hier bot sich die Arbeit mit dem szenischen Spiel an.Vom Dramentext ausgehend, der ja für die Inszenierung auf der Bühne geschrieben wurde, haben wir systematisch versucht, Leer- und Unbestimmtheitsstellen gegenüber Theateraufführungen und darüber hinaus

10. Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern"
4.-9. Juni 1999 am Mecklenburgischen Staatstheater Schwerin

Bereits zum 10. Mal veranstaltet der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. vom 4. bis 9. Juni 1999 das Bundestreffen „Jugendclubs an Theatern". Das Jubiläumstreffen wird vom Mecklenburgischen Staatstheater Schwerin ausgerichtet. Gezeigt werden auf dem Treffen 6 von einer Jury von TheaterpädagogInnen aus verschiedenen Theatern ausgewählte Aufführungen. In mehrtägigen Workshops kommen die annähernd 200 SpielerInnen aus Jugendspieleclubs aus dem ganzen Bundesgebiet zu einem intensiven Arbeitsaustausch zusammen. Für die SpielleiterInnen der beteiligten und anderer bundesdeutscher Jugendclubs gibt es ein Weiterbildungsangebot: „Musik im Schauspiel". Diskussionsforen und ein Fest runden das Arbeitstreffen ab.

Infos: Bundesverband Theaterpädagogik, Genter Str. 23, 50672 Köln, Tel. 0221-9521093, Fax 0221-9521095

Szenische Interpretation von Literatur

gegenüber Alltagsszenen aufzusuchen und mit unterschiedlichen szenischen Verfahren darstellbar zu machen - von der Raum- und Zeitgestaltung über das Aussehen, die Kleidung, die körperlichen und sprachlichen Haltungen, Handlungen und Interaktionen bis hin zu den Wahrnehmungen, Gedanken und Empfindungen der Figuren. Dabei ging es immer auch darum, das Erlebnis- und Verhaltenspotential der Spieler aufzuwecken und weiterzuentwickeln. Und es ging darum, diese Potentiale nicht dem Bewertungs- und Verwertungszwang der Institution Schule zu unterwerfen, sondern durch Rollen und Spielregeln zu schützen. Die Verfahren, die dabei in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Spiel- und Theaterkonzepten erarbeitet wurden, sind bekannt und sollen hier nicht noch einmal dargestellt werden: Formen des Rollenschreibens, des Standbildbauens, Rollengespräche, szenische Improvisations-, Spiel- und Reflexionsverfahren.(vgl.dazu v.a. Scheller 1989, 1993, 1998).

Allerdings - und das wurde und wird nicht selten übersehen - erfordert die szenische Interpretation von Lehrern und Lehrerinnen Qualifikationen, die sie in der Regel weder in der Lehrerausbildung noch im Unterrichtsalltag erwerben können. Sie sind nicht mehr allein Vermittler von Wissen und Erfahrungen, die den Schülern Impulse für Gespräche geben und Fragen stellen. Sie sind auch nicht Regisseure, die die Darstellung der SchülerInnen anregen und lenken. Sie sind vor allem SpielleiterInnen, die innerhalb des institutionell erzwungenen „Rollenspiels" Situationen schaffen, leiten und absichern, in denen szenische Interpretationsprozesse in und mit einer Gruppe möglich sind. Als SpielleiterInnen bestimmen sie Ziele, inhaltliche Schwerpunkte und entwerfen die Fabel und die Settings für die szenische Interpretation des Textes; sie stellen - wenn nötig - sozialhistorisches Hintergrundmaterial zusammen, schreiben Rollentexte für die Figuren und formulieren Einfühlungsfragen. Sie organisieren den Ablauf der Interpretation, legen die Spielregeln fest und sorgen für deren Einhaltung. Dabei sind sie zugleich Anwalt des Textes und aller Schüler und Schülerinnen, denen sie durch klare Regeln und Rollen Funktionen geben und die Sicherheit, daß sie sich als SpielerInnen und Beobachtende auch auf Handlungen, Phantasien und Gedanken einlassen können, die sie sonst unter Kontrolle halten würden. Diese Sicherheit können SpielleiterInnen gewährleisten - durch klare Rollenvorgaben, durch die Rollenverteilung, durch die Demonstration von Spiel- und Reflexionsverfahren, durch Arbeitsanweisungen und den Aufbau, die Durchführung und die Auswertung der Spielsituationen. Nicht zuletzt müssen sie durch ihr Verhalten den Schutz der Rolle sicherstellen und dafür sorgen, daß die Haltungsbeschreibungen, Deutungen und Wertungen der Beobachter nur auf die Rolle und nicht auf die SpielerInnen bezogen werden. Natürlich vermitteln SpielleiterInnen auch Wissen, Erfahrungen und Deutungen, aber sie tun das weniger argumentativ als szenisch: Sie bieten mit Rollen- und Situationsvorgaben bestimmte Lebensentwürfe und Vorgänge zur szenischen Deutung an. Sie demonstrieren Verfahren, greifen in wechselnden Rollen fragend, impulsgebend, demonstrierend, korrigierend und konfrontierend in das szenische Geschehen ein und machen auf Aspekte aufmerksam, die die SpielerInnen in ihren Rollen und die Beobachtenden von sich aus nicht wahrnehmen (können). Dabei übernehmen sie selbst punktuell Rollen, um den SpielerInnen zu helfen in ihre Rollen zu finden, unterschiedliche Vorstellungen zu entwickeln, Rollen und Szenen zu präzisieren und auf den Text bezogen zu überarbeiten. Sie greifen als Hilfs-Ich, als innere Dialogpartner, manchmal auch als Konfrontationsfiguren in das Spielgeschehen ein, regen in Rollengesprächen die Phantasie der SpielerInnen an, provozieren ambivalente Gefühle und Einstellungen, lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Ereignisse und regen an, Einschätzungen, Empfindungen und Beziehungen wahrzunehmen und zu artikulieren. All diese Interventionen sind Angebote, auf die sich die SpielerInnen in ihren Rollen einlassen, die sie aber auch zurückweisen können. Sie sind umso wirksamer, je mehr sie als Impulse, als Artikulationshilfe, als Muster für die Selbstartikulation verstanden werden. Um solche Wirksamkeit zu erreichen, müssen SpielleiterInnen die Situation und die SpielerInnen beobachten, müssen genau hinhören können und sich immer wieder probeweise in die SpielerInnen und die Personen, die sie darstellen einfühlen.

All diese Aufgaben, die Lehrer und Lehrerinnen als SpielleiterInnen zu erfüllen haben, machen eine Vielzahl von Handlungsschritten erforderlich, die sie - auch wenn sie ihnen plausibel erscheinen mögen - in der Regel nicht beherrschen. Sie müssen - soll die Interpretation nicht an der Oberfläche bleiben bzw. sich methodisch verselbständigen - in Ausbildung und Fortbildung erworben werden. Wie komplex solche Spielleiterhandlungen sind, möchte ich im Folgenden an drei Beispielen konkretisieren.

Situationsbezogene Standbilder

Subjektive Leseerfahrungen können am besten mit Hilfe von Standbildern thematisiert und gedeutet werden. Die Schüler und Schülerinnen stellen Szenen, die ihnen nach der ersten Lektüre im Kopf geblieben sind, die sie beeindruckt haben, die sie beschäftigen, mit denen sie sich identifizieren usw. auf ein Bild zugespitzt mit Hilfe von Standbildern dar. Dazu wählen sie sich andere aus, die die Personen, die in ihrer Szene eine Rolle spielen, schon äußerlich repräsentieren können, formen sie mit den Händen in Körperhaltung und Gestik und legen - indem sie sie vormachen - die Mimik fest. Sind sie mit dem Bild zufrieden, suchen sie nach der Perspektive, aus der sie die Situation wahrnehmen wollen, und überprüfen die Genauigkeit des Bildes noch einmal aus dieser Perspektive, bevor sich die BeobachterIn das Bild von diesem Standpunkt aus ansehen. Dann deutet die SchülerIn, die das Standbild gebaut hat, die Szene aus der gewählten Perspektive: sie beschreibt die Situation und deutet Haltungen und Beziehungen der Personen, dann tritt sie hinter die Figuren, legt ihnen die Hand auf die Schulter und spricht aus, was diese ihrer Meinung nach gerade denken und sagen. Danach begibt sie sich zurück auf ihren Standpunkt und formuliert noch einmal, wie die Szene auf sie wirkt, wie sie sie deutet und welche Gefühle sie bei ihr auslöst. Anschließend überlegen die BeobachterInnen, was die SchülerIn an dieser Szene berührt haben könnte: was war ihr wichtig, was hat sie beeindruckt, mit welcher Person hat sie sich besonders identifiziert?
Dieser in der Regel sehr intensive Interpretationsprozeß erfordert von SpielleiterInnen eine ganze Reihe von Handlungen: Sie müssen einen klaren Arbeitsauftrag geben, z.B.: „ Wenn ihr den Text wie einen Film vor euch ablaufen laßt: welche Situation hat euch am meisten beeindruckt?" Sie müssen den SchülerInnen Zeit lassen, sich an eine Szene zu erinnern und sich rückversichern, daß tatsächlich alle eine gefunden haben. Sie müssen das Standbildverfahren an einem Beispiel genau demonstrieren: die Auswahl der Spieler, das Formen der Körperhaltung, das Festlegen der Mimik, die Suche nach der Perspektive.Sie müssen dafür sorgen, daß die Regeln beim Standbildbauen eingehalten werden: genaue Auswahl der Spieler, Haltungen formen und nicht vormachen, nicht sprechen beim Formen, Mimik fixieren, Perspektive festlegen und überprüfen, ob das Bild aus dieser Perspektive noch stimmig ist. Sie müssen die BeobachterInnen auffordern, das Bild aus dieser Perspektive zu betrachten, müssen die StandbildbauerIn auffordern, das Bild aus der gewählten Perspektive zu beschreiben und zu interpretatieren, müssen sie anregen, sich nacheinander hinter die Figuren zu stellen, ihnen die Hand auf die Schulter zu legen und in der Ichform zu sagen, was diese gerade denken bzw. sagen könnten; dabei müssen sie ihr durch Fragen helfen, sich in diese Figuren einzudenken. Danach müssen sie dafür sorgen, daß die StandbildbauerIn noch einmal in ihre Ausgangsposition zurückkehrt, und sie durch Fragen anzuregen, darüber zu sprechen, was ihr diese Szene bedeutet und welche Gefühle sie bei ihr auslöst. Schließlich müssen sie die Beobachterinnen auffordern, darüber nachzudenken und zu sprechen, was die StandbildbauerIn gerade an dieser Szene angesprochen hat. Dabei dürfen sie keine Bewertungen zulassen.
Diese Handlungen setzen Kompetenzen voraus, die gelernt werden müssen. Dazu gehört die Kenntnis der Technik des Standbildbauens und die Fähigkeit diese genau zu demonstrieren,
die Fähigkeit, sich in die StandbildbauerInn einzufühlen und ihr Fragen stellen zu können, mit denen sie sich ihrer Deutung und Projektionen bewußt werden kann, und schließlich die Fähigkeit, die Beobachter anregen zu können, das Darstellungs- und Interpretationsspiel der Standbildbauerin ohne vorschnelle Wertungen zu deuten.

Einfühlungsgespräche

Um den Spielenden zu helfen, sich so intensiv in die innere Welt einer Figur einzufühlen, daß sie unter Aktivierung eigener Vorstellungen, Erlebnisse und Empfindungen in der Lage sind, deren momentane Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle nachzuvollziehen und auszusprechen, führen SpielleiterInnen bei der szenischen Interpretation immer wieder Einfühlungsgespräche. Dabei handelt es sich um Rollengespräche, bei denen sie - selbst punktuell Rollen übernehmend - die SpielerInnen in ihren Rollen in Dialoge über ihre momentane äußere und innere Verfassung verwickeln. SpielleiterInnen können dabei in der Rolle eines inneren Dialogpartners auftreten, der zur Selbstreflexion über die momentane Situation anregt. Sie können als Hilfs-Ich agieren, indem sie Gefühle und Gedanken aussprechen, die die Figuren nicht auszusprechen wagen bzw. verdrängt haben. Sie können spontan eine Rolle übernehmen und die Figuren in ein Gespräch verwickeln. Sie können auch als Konfrontationsfigur in der Rolle einer Autoritätsfigur auftreten und die SpielerInnen in ihren Rollen zwingen, die Gren-

zen ihrer Verhaltensmöglichkeiten zur Kenntnis zu nehmen. Bei allen diesen häufig spontan einzunehmenden Rollen und Rollengesprächen wird von SpielleiterInnen eine genaue Situationseinschätzung und Einfühlungsvermögen verlangt bezüglich der SpielerInnen als auch der Rolle, die sie in diesem Moment spielen. Dabei müssen sie eine Reihe von Handlungen durchführen, die leichter genannt als vollzogen werden können. Wollen sie die SpielerInnen anregen, in ihrer Rolle zu Beginn einer Szene über deren momentane Befindlichkeit zu sprechen, so fordern sie diese auf, sich an den Ort zu begeben, an dem sich ihre Figur gerade befindet und in der Rolle zu agieren. Nachdem sie das Spiel einige Zeit beobachtet haben, begibt sich der/die SpielleiterIn seitlich hinter eine Figur und betrachtet die Situation aus deren Perspektive. Danach nimmt er Körperkontakt auf, indem er die Hand auf die Schulter bzw. den Arm legt, und tastet sich fragend an das heran, was die Figur gerade beschäftigt. Er beginnt mit Fragen über das, was sie gerade tut und wahrnimmt, fragt dann nach der Bedeutung, die das im Moment hat, und kommt schließlich auf die Gedanken, mit der sie gerade beschäftigt ist, und auf momentanen Empfindungen. Die Frageimpulse und das Gesprächsverhalten der/s SpielleiterIn/s verfolgen dabei den einzigen Zweck, der SpielerIn in ihrer Rolle zu helfen, sich in die Situation einzufühlen. *Um Einfühlungsgespräche in der beschriebenen Weise führen zu können, müssen SpielleiterInnen in der Lage sein, die Situation der SpielerInnen in ihrer Rolle in dem bestimmten Moment wahrzunehmen und sich in diese hineinzudenken. Sie müssen Kontakt zu ihnen aufnehmen, ohne sie durch ihre Stellung und Ansprache so zu konfrontieren, daß sie aus der Situation herausgerissen werden. Sie müssen die SpielerInnen in ihren Rollen so ansprechen, daß diese mehr zu sich selbst sprechen, und sie dabei von den physischen Handlungen zu den damit verbundenen Gedanken und Gefühlen geleiten. Sie müssen vermeiden, zu intensiv in die Psyche der Figur(und damit der SpielerInnen) einzudringen und dort, wo sie selbst an Grenzen stoßen, das Gespräch abbrechen. Und sie müssen in der Lage sein, schnell hintereinander mit unterschiedlichen Spielern und Spielerinnen in unterschiedlichen Rollen Einfühlungsgespräche zu führen.*

Stimmenskulpturen

Die Haltungen, die Spieler und Spielerinnen beim Spiel einer Szene in ihren Rollen zeigen, können in unterschiedlicher Weise von den Beobachtenden szenisch reflektiert werden. Die ambivalenten Gefühle, in die eine Figur bei der Konfrontation mit einer schwierigen Situation gerät, können in folgender Weise thematisiert und reflektiert werden. Die Figur wird in der Haltung, die sie in dem Moment gezeigt hat, aufgebaut. Nacheinander treten dann diejenigen, die die Szene beobachtet haben, hinter sie und sagen einen Gedanken, der ihr in diesem Augenblick durch den Kopf gegangen sein kann. Danach bleiben sie hinter der Figur stehen. Sind eine Reihe von Gedanken gesammelt worden, begibt sich die SpielleiterInn vor die Figur und ruft die Gedanken („inneren Stimmen") ab, indem sie/er auf diejenigen zeigt, die sie eingebracht haben: diese sprechen ihren Satz mit der Intonation, die sie ihm beim ersten mal gegeben haben. Dabei experimentiert die SpielleiterIn mit den „Stimmen" und sucht nach einer möglichen „Gestalt": sie experimentiert mit Reihenfolgen, Wiederholungen, Kombinationen und Konfrontationen. Hat sie für sich eine Gestalt entdeckt, fordert sie die/den SpielerIn der Figur auf, die/der die Stimmen auf sich hat wirken lassen, auf, diese Gestalt zu bearbeiten: die Stimmen, die ihr/ihm nicht passen, werden entfernt, Stimmen, die ihr/ihm fehlen, werden hinzugefügt; dabei gibt die/der SpielerIn die Formulierungen und Intonation vor. Stimmen, die besonders wichtig sind, werden ins Zentrum gerückt, weniger wichtige in eine Randstellung gebracht. Die SpielleiterIn dirigiert immer wieder die Stimmen, bis die/der SpielerIn die innere Gestalt für die Figur, die sie/er gespielt hat, gefunden hat. Hält es die/der SpielleiterIn aus inhaltlichen Gründen für notwendig, kann sie selbst „Stimmen" einbringen, etwa indem sie einen Beobachter beauftragt, ihren Gedanken zu sprechen. Sie muß allerdings auch akzeptieren, wenn dieser Gedanke von SpielerInnen nicht angenommen wird.

Diese einfache, höchst wirkungsvolle Reflexionsform, die auch Schüler und Schülerinnen in die szenische Deutung einbeziehen kann, die Schwierigkeiten haben mit einer begriffsprachlichen Interpretation, *erfordert von Lehrern und Lehrerinnen die Fähigkeit, die Beobachtenden zu animieren, der Figur Gedanken zuzuschreiben und diese mit einer entsprechenden Intonation zu artikulieren, von den TeilnehmerInnen nicht genannte „Stimmen" gestisch einzubringen, beim Dirigieren der Stimmen eine mögliche innere Gestalt für die Figur zu erarbeiten*

und schließlich diese Gestalt mit Hilfe des Spielers/ der Spielerin der Figur so lange zu verändern, bis sie der Vorstellung von der Rolle entspricht.

Ich habe die drei Beispiele gebracht, um deutlich zu machen, daß zur Spielleitertätigkeit bei der szenischen Interpretation eine ganze Reihe von Fähigkeiten gehören, die ihren Stellenwert erst auf der Mikroebene in der alltägliche Praxis bekommen. Solche Kompetenzen bestimmen - natürlich neben theoretischen Kompetenzen wie z.B. der Fähigkeit, einen literarischen Text literaturwissenschaftlich im sozialhistorischen Kontext zu deuten - vor allem die Qualität einer Interpretation.
Sie können von Studierenden und Lehrern und Lehrerinnen nur in der Praxis erworben werden. Sie müssen in szenischen Spiel- und Interspretationsseminaren am eigenen Leibe erfahren, wie mit szenischen Verfahren (wie Standbilder, Rollengesprächen, Stimmenskulpturen) literarische Texte gedeutet werden können und welche Erfahrungen die Spielenden dabei machen können. Solche Seminare dienen dem Kennenlernen der Arbeitsverfahren, sie regen aber auch an, literarische Texte anders, d.h. szenischer zu lesen - eine Voraussetzung für die Entwicklung von Szenarien und Spielideen.
Sie müssen weiter in Spielleiter-Trainingsseminaren die skizzierten Spielleiterhandlungen erproben und üben. Da dabei - wie bei jedem Handlungslernen - immer wieder auch widerständige Verhaltensmuster aktiviert werden, die sich gegen die eigenen Verhaltensvorstellungen richten, müssen Anleitungsübungen in wechselnden Konstellationen und an wechselnden Texten immer wieder durchgeführt und in der Trainings-Gruppe in ihren Möglichkeiten und Grenzen reflektiert werden. Dabei kann nach und nach jede/r für sich die eigene Spielleiterhaltung entwickeln.
Und schließlich müssen sie selbstverantwortlich szenische Interpretationsseminare leiten, in denen sie - möglichst durch TeilnehmerInnen der Aus- bzw. Forbildungsgruppe supervisiert - bisher erworbene Kompetenzen anwenden, überprüfen und präzisieren können

Scheller, Ingo: Wir machen unsere Inszenierungen selber. Szenische Interpretation von Dramentexten. 2 Bd. Oldenburg : Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1989
Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 1996, H. 136
Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998

Anschrift des Verfassers:
Carl von Ossietzky Universität
Literatur- und Sprachwissenschaften
Postfach 2503
26111 Oldenburg

Literaturunterricht als szenisches Arrangement

Jörg Steitz-Kallenbach

1 Einleitende Bemerkungen

Im folgenden werde ich einige Überlegungen zum Literaturunterricht als szenischem Arrangement vorstellen und auf die Bedeutung solcher Überlegungen für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern hinweisen. Ich verwende dabei die Begriffe „Szene", „szenisch", „Inszenierung" und die dazugehörigen Kompetenzen anders als dies aus dem Gattungszusammenhang „Drama" und seiner institutionellen Realität auf dem Theater geläufig ist. Daher stelle ich einige allgemeine Erläuterungen voran, die den argumentativen Zusammenhang verdeutlichen sollen. Ich will dies so knapp und präzise wie möglich tun, und die wesentlichen Zusammenhänge in folgende These kleiden:

These 1:

Literatur wirkt ob ihrer Qualität, diskursive *und* präsentative Ebenen symbolischen Gestaltens zu verbinden, als „szenischer Auslösereiz". Das Angebot der im Unterricht behandelten Texte ist also nicht nur ein diskursives, sondern auch ein szenisches Angebot. Der Unterricht entfaltet sich daher sowohl als Diskurs als auch als Szene im psychoanalytischen Sinne.

Literaturunterricht als szenisches Arrangement

Ich will bei meiner Erläuterung der These vor allem die präsentative Qualität von Literatur betrachten. Mit ihr ist ja zunächst gemeint, dass wir beim Lesen von Literatur - auch beim Hören oder beim Sehen inszenierter Literatur – , ganz allgemein gesagt, Bilder sehen, Gefühle haben, uns an die emotionale Qualität früherer Erlebnisse erinnert fühlen, Glück, Harmonie und Erfüllung für die Zukunft antizipieren u.a.m.
Der Begriff des Präsentativen meint aber noch etwas anderes, weil er die präsentative Qualität von Text *und* Rezeption in ihren *Entstehungs*bedingungen zu rekonstruieren und damit zu erklären versucht. Alfred Lorenzer sieht die präsentativen Symbole sowie ihr Wirken in der Rezeption „aus ganzen *Situationen*, aus *Szenen* hervorgehen", sie sind *„Entwürfe für szenisch entfaltete Lebenspraxis"* (1984, 31) . Eine wesentliche Qualität dieser Symbole ist es, Ergebnis einer Symbolbildung zu sein, „die lebenspraktische Entwürfe *unter und neben dem verbalen Begreifen* in sinnlich greifbaren Gestalten artikuliert" (ebd.).
Präsentative Symbole entstammen einer Symbolbildungsphase, die Lorenzer den sinnlich-symbolischen Interaktionsformen zuordnet. Im Begriff der Interaktion faßt Lorenzer dabei den Umstand, dass sich die präsentativen Symbole einer interaktionellen Erfahrung verdanken, deren sinnlichen Gehalt sie symbolisch fassen. Ihnen haftet dabei das Interaktionelle, das Szenische des Erfahrungszusammenhangs wesentlich an. Was Lorenzer in der Topik von *„unter und neben"* (s.o.) zu fassen versucht, hat eine zeitliche Entsprechung: die präsentative Qualität von Symbolen verweist in ihren Anfängen auf frühere Entwicklungen und Erfahrungen als deren diskursive Qualität. Ihre Bewusstseinsfähigkeit aber ist an ihre Versprachlichung geknüpft, auch wenn sie nie darin aufgeht. Die Differenz zwischen sinnlich-symbolischen und sprach-symbolischen Interaktionsformen, die mit der Spracheinführung ihre eigentliche Dynamik erst entfaltet, ist eine wichtige Quelle für den Prozess der Entstehung des Unbewussten. Lorenzer fasst dies in der Aussage, dass die präsentativen Symbole „den Emotionen, also dem Unbewußten näherstehen als die Sprachfiguren" (1984, 157). Dass all dies kein bloß individuell begreifbares Geschehen ist, sondern dass sich hier Kultur als Sozialisationsinstanz bemerkbar macht, betont Lorenzer immer wieder. Die präsentative Seite der Symbole und damit das Unbewusste nach Bedeutung zu befragen, bedeutet gleichzeitig auch, den Prozess umzukehren, mittels dessen Kulturen und Gesellschaften das Unbewusste produzieren. (cf. Erdheim 1990)
In ihrer Verankerung in beiden symbolischen Gefügen, dem diskursiven und dem präsentativen, vermittelt die Literatur bewusstes Begreifen und unbewusstes Erleben, Emotion und Kognition, Imagination und Konstruktion. Sie tut dies als ein Produkt menschlicher Praxis. Im Rezeptionsprozess entfaltet das Produkt seine Qualitäten, d.h. der Rezeptionsprozess hat diskursive und präsentative Dimensionen. Neben dem Gestimmtsein gegenüber einem literarischen Text äußert sich die präsentative Qualität der Rezeption gerade in Prozessen der Gruppenrezeption in der Re-Inszenierung szenischer Konstellationen des Texts in der Rezipientengruppe.
Nun können Literaturlehrer und -lehrerinnen die Bedeutung der präsentativen Dimension der literarischen Texte im Unterricht unberücksichtigt lassen. Auch dann können sie sich zwar nicht nicht sicher sein, dass das, was sich an Dynamik im Unterricht ereignet, nicht auf die Wirkung des Texts zurückzuführen ist, sie gestalten den Unterricht aber inhaltlich und methodisch stringent als diskursive Auseinandersetzung mit dem Text und können emotionale Wirkungen und Potentiale der Texte ausblenden. Dies ist dann ein Unterricht, der seine Struktur aus der Struktur der Bezugswissenschaft – der Literaturwissenschaft - herleitet.
In dem Moment, in dem im Unterricht aber ein Umgang mit den Texten gepflegt wird, der deren präsentative Qualitäten berücksichtigt, sind die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern in die szenische Dynamik eingebunden, die sich aus den präsentativen Aspekten des literarischen Zeichens heraus entfaltet. Zusammenfassend läßt sich für eine solche Literaturdidaktik als These formulieren:

These 2:

Die Literaturdidaktik bedarf für die Verknüpfung kognitiver und emotionaler Lernprozesse im Literaturunterricht eines Konzepts, das die Beschäftigung mit Literatur als Interaktion zwischen Lesern - im institutionellen Zusammenhang von Schule also Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern - und dem Text faßt. Diese Interaktion ist mehr als das Rezeptionsverhältnis zwischen Leserinnen sowie Lesern und Text, wie ihn die Rezeptionsästhetik beschrieben hat. Sie ist ein In-Szene-Setzen, eine Inszenierung von Elementen, die durch entsprechende Dispositionen des Texts, der Rezipienten und der Rezeptionssituation geprägt werden. Literaturdidaktik bedarf eines gegenstandsspezifischen Verständnisses dieser In-Szenierung.

In-Szenierung im Unterricht heißt also, dass Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerinnen und Schüler in ihrem Interaktionsgefüge Aspekte der Texte agieren. Dabei machen wir uns, zunächst weitgehend unbewußt, die Tatsache zu nutze, dass uns Gefühle, Situationen, szenische Konstellationen der Texte nicht fremd sind. Emotionaler Umgang mit Texten heißt also nicht nur, dass wir eigenes Empfinden im Text unterbringen, uns ihn projektiv aneignen. Nein, wir sind auch empfänglich für das emotionale Potential der Texte, das sich über die präsentative Qualität der literarischen Zeichen kommuniziert.

Auch bei einem solchermaßen als szenisches Arrangement beschriebenen Literaturunterricht geht es um die Entwicklung zu kompetentem Umgang mit literarischen Texten, geht es um literarische Kompetenz. Sie besteht zu einem wesentlichen Teil darin, kompetent mit dem Widerständigen sowohl der diskursiven als auch der präsentativen Qualitäten des literarischen Texts umgehen zu können. Gerade die Schule bietet die Möglichkeit, dem Widerstand gegen die Texte und dem Widerständigen der Texte nicht auszuweichen. Diese Möglichkeit der Arbeit am und mit dem Widerstand bezieht sich gleichermaßen auf kognitive wie auf emotionale Ebenen der Textarbeit. Dem diskursiv kognitiven *Erarbeiten* von Texten, das auf konzeptionelles und kategoriales Verstehen zielt, steht ein emotionales *Durcharbeiten* der Texte zur Seite, das im wesentlichen mit der szenischen Präsenz, der Re-Inszenierung der Texte im Unterricht selbst arbeitet.

Unterrichtsplanung bleibt auch in einem schülerorientierten Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst nimmt, weitgehend eine Sache der Lehrerinnen und Lehrer. Damit tragen sie auch die Verantwortung für den didaktisch geplanten Umgang mit den szenischen Potentialen des Unterrichts. Sie müssen daher sowohl die Kompetenz besitzen, Unterricht als szenisches Arrangement überhaupt zu verstehen, sensibel zu werden für die Überdeterminiertheit des Geschehens im Unterricht. Sie müssen offen sein für die Bedeutungspotentiale nicht nur der Texte, sondern auch der Rezeptionshandlungen. Und sie müssen Handeln lernen im Übergangsraum der ästhetischen Symbolisierung, d.h. in einem didaktisch strukturierten und nicht einem therapeutisch strukturierten Raum.

2 Szenische Verstehens- und Handlungskompetenz erwerben

Drei Ausbildungsbereiche und Formen halte ich für besonders geeignet, Studentinnen und Studenten die beschriebene szenische Verstehens- und Handlungskompetenz zu vermitteln:

- Seminare,
- Projekte und Forschungs- bzw. Erkundungsvorhaben,
- Praktika mit supervisorischer Begleitung.

2.1 Texte als szenisches Angebot verstehen lernen

Rezeptionsprozesse in Seminaren können dazu genutzt werden, Studierende die Erfahrung machen zu lassen, dass der Umgang mit Literatur szenisch strukturiert ist und dass der Rezeptionsprozess als szenisches Arrangement verstanden werden kann. Verstehenskompetenz und Handlungskompetenz stehen dabei in einem Wechselverhältnis, weil aus dem Handeln Szenen entstehen, die wiederum szenisch verstanden werden müssen. Allerdings ist es für Studierende schwer, in Seminaren szenisches Handeln zu erproben, weil sich das interaktionelle Gefüge schulischen Lernens mit Kommilitoninnen und Kommilitonen nur bedingt simulieren läßt. Zur Verdeutlichung sei die folgende Fallskizze angeführt:

„Nein, ich mache hier nicht mehr mit. Ich kann mich nicht in die Rolle einfühlen. Sie ist mir so fremd." Mit diesen Worten steigt Herr Behrend aus der szenischen Arbeit an Borcherts Kurzgeschichte „Die Küchenuhr" (Borchert 1949, 201-204) aus.

Wir befinden uns in einem Seminar über 'Kurzgeschichten im Unterricht', speziell in einer Sitzung, die Möglichkeiten der szenischen Interpretation von Kurzgeschichten am Beispiel von Borcherts Text behandeln soll.

Während meiner die Sitzung inhaltlich einleitenden Bemerkungen kommt Herr Behrend. Er entschuldigt sich, dass er zu spät kommt, was auf mich wie ein Ritual wirkt, denn er kommt immer zu spät. Er kommt auch nicht „schuldbewusst" in den Raum, gibt sich zwar zurückhaltend, was bei seiner stattlichen Erscheinung aber kaum wirklich gelingt, wohl auch, wie ich in dem Moment denke, nicht wirklich gewollt ist. Herr Behrend inszeniert sein Kommen in meinen Augen sehr deutlich, als wolle er uns sagen: „Ich bin jetzt auch da, und ihr habt mich alle wahrnehmen müssen."

Wir beginnen die praktische Arbeit, indem zunächst zentrale Szenen in Borcherts Text als Standbilder dargestellt werden, dann den Haltungen und Gefühlen der Figuren nachgegangen werden soll, um im nächsten Schritt Borcherts Text als Abfolge dieser Standbildern zu rekonstruieren.

Frau Leitner übernimmt die Rolle der Bildhauerin. Für die Rollen der auf der Bank sitzenden Figuren wählt sie Frau Haller und Frau Nerwig, für die Rolle des jungen Mannes Herrn Behrend aus. Frau Leitner ist als Bildhauerin kaum

Literaturunterricht als szenisches Arrangement

zu bremsen, ihr Engagement kontrastiert mit einer immer deutlicher wahrnehmbaren Zurückhaltung von Herrn Behrend. „Ich werde mit der Rolle nicht so recht warm", begründet er des öfteren seinen Unwillen, die Situation als Spieler weiter mit zu tragen. Mein Eindruck von Herrn Behrend in der Rolle des jungen Mannes ist allerdings ein anderer, als der, den er selbst zum Ausdruck bringt. Zur Verdeutlichung des zentralen Symbols, der Küchenuhr, hatte ich einen alten Schuhkarton mitgebracht, auf den ich eine Uhr gemalt hatte, deren Zeiger auf halb drei stehen, ganz wie es die Geschichte vorgibt. Diese „Küchenuhr" hat Herr Behrend im Arm, hält sie wie etwas Kostbares, wie eine Puppe oder einen Säugling, der linke Arm und die linke Hand dienen als Auflage für die „Küchenuhr", die rechte Hand streichelt das Objekt, das Herr Behrend mit sich trägt. Diese Wahrnehmung kontrastiert für mich deutlich mit dem, was Herr Behrend sagt, denn die „Küchenuhr" erfährt von ihm genau die Zuwendung und bekommt die Bedeutung beigemessen, die auch die Figur in Borcherts Geschichte 'ihrer' Küchenuhr zukommen läßt. „Prima, kommt das!" empfinde ich die Ergebnisse der szenischen Deutung der Figurenkonstellation.

Nach einer kurzen Befragung der Spieler in ihrer Rolle in den jeweiligen Bildern, folgt eine erste Reflexion des bisherigen Vorgehens. Vor der Wiederaufnahme der szenischen Arbeit am Text zieht sich Herr Behrend dann mit den bereits zitierten Worten zurück: „Nein, ich mache hier nicht mehr mit. Ich kann mich nicht in die Rolle einfühlen. Sie ist mir so fremd."

Ich kürze den Verlauf der Sitzung etwas ab. Es fand sich ein Ersatz für Herrn Behrend, der sich zurückziehen konnte, und die szenische Interpretation des Textes wurde zufriedenstellend beendet. In der abschließenden Reflexion entschließe ich mich aber, Herrn Behrend nach einmal anzusprechen.

„Können Sie sagen, was Ihnen an der Figur des jungen Mannes in der Geschichte nicht gefällt", frage ich Herrn Behrend. Er drückt sich vor einer klaren Antwort, ich spüre, dass ich Herrn Behrend auf den 'Pelz rücke' und reagiere, indem ich meine Frage und meinen Vorstoß rechtfertige und mit einem Hinweis auf meta-methodische Überlegungen begründe. Es könne ja sein, dass die Figur etwas enthält, was zu diesem Rückzug geführt hat. Wie ich das meine, will Herr Behrend daraufhin wissen. Ich schildere meinen Eindruck von Herrn Behrends intensivem Spiel, das für mich mit seinem behaupteten Nicht-Einfühlen-Können in die Rolle kontrastiert. Meine Erläuterung führt zu vehementen Reaktionen von Frau Haller und Frau Nerwig, energisch wehren sie solche Überlegungen als nicht relevant ab. „Würden Sie so auch bei einem Schüler oder einer Schülerin in der Schule bohren?" Ich verneine dies, verteidige meine Intervention aber mit dem Hinweis darauf, dass es für Lehrerinnen und Lehrer wichtig sei, mögliche Gründe für das Verhalten ihrer Schüler und Schülerinnen zu kennen, Reaktionen auf Methoden, die man zum Einsatz bringt, beurteilen und einschätzen zu können. An der Universität seien wir halt in einer Ausbildungssituation, die gerade auf einer Metaebene deutlich über das hinausgehen müsse, was in der Praxis dann erfolge. Ich fühle mich, als wären wir in einer kleinen Kampfsituation: Ich will etwas, was der Student und die Studentinnen besitzen, aber nicht hergeben wollen. Herr Behrend bezweifelt, ob solches „Psychologisieren" überhaupt etwas bringe. Ich fühle mich attackiert, bin innerlich fast bereit zu „kapitulieren" und betone nur energisch, nicht „psychologisiert" zu haben. Dann jedoch setzt Herr Behrend das Gespräch fort; es quillt förmlich aus ihm heraus: „Das ist sowieso alles egal. Ich weiß sowieso nicht mehr, ob ich überhaupt Deutschlehrer werde. Mir ist die Lust an der Literatur deutlich vergangen. Alles ist hier schrecklich an der Uni." Das Seminar reagiert betroffen. Herr Behrend wirkt traurig, als er mit leidender Stimme fortfährt, die in mir ein Gefühl von Mitleid und Fürsorge erweckt: „Früher habe ich gern gelesen, richtig viel gelesen. Der Spaß am Lesen ist mir aber verloren gegangen, vor allem an der Uni ist alles so demotivierend."

Ich entschließe mich zu einer ausführlichen Deutung der Situation in der aktuellen Seminarsitzung, deren Kern die szenische Verknüpfung der Bemerkung von Herrn Behrend über seine Leseerfahrungen mit der Situation des jungen Mannes in Borcherts „Küchenuhr" bildet. An dieser Stelle folgte – ich kürze den Sitzungsverlauf etwas ab - eine intensive Arbeit am Text und insbesondere derjenigen Stelle, in der Borchert das zentrale Symbol der Küchenuhr entfaltet.

Die Küchenuhr symbolisiert einen schweren Verlust für den jungen Mann, einen Verlust, den er mit dem Begriff „Paradies" bezeichnet. Sie symbolisiert die szenisch vermittelte Erfahrung des Versorgt-Werdens, einen Zustand von Herkunft und Ursprung.

Ich wiederhole anschließend meine Wahrnehmung der Haltung von Herrn Behrend im Spiel sowie seine Schilderungen dessen, was er verloren hat, und deute folgendermaßen: „Trotz aller verbaler Distanzierung hat Herr Behrend die Küchenuhr liebevoll im Arm gehalten, hat ihr Zuwendung zuteil werden lassen. Um zu begründen, dass jedes Nachdenken über seine Verbindung mit der Geschichte von Borchert - einer Geschichte wohlgemerkt, die einen Verlust beschreibt - zu nichts führen wird und „bloßes Psychologisieren" sei, hat uns Herr Behrend die Geschichte eines Verlustes erzählt, der einen Einschnitt bedeutet; »Ich weiß sowieso nicht mehr, ob ich überhaupt Deutschlehrer werde. Mir ist die Lust an der Literatur deutlich vergangen. (...) Früher habe ich gern gelesen, richtig viel gelesen. Der Spaß am Lesen ist mir aber verloren gegangen.«"

In diesem Sinne seien Herrn Behrends Bemerkungen und sein Spielen szenisch mit der Geschichte Borcherts verknüpft. Herr Behrend habe uns seine Situation als szenisch mit der des jungen Mannes verbunden geschildert. Herrn Behrend sei die Literatur sowie das verloren gegangen, was für ihn als jugendliche Leseerfahrung damit verknüpft gewesen sei. Dies sei szenisch die Konstellation des Texts. Die szenische Interpretation habe genau diese Situation wiederbelebt, Herrn Behrends Traurigkeit sei szenisch verbunden mit der Traurigkeit der Figur aus der Geschichte.

Ich möchte darauf hinweisen, dass Deutungen in Ausbildungszusammenhängen an den Text bzw. den Professionalisierungskontext gebunden bleiben müssen, wie dies in Bezug auf Herrn Behrend

geschehen ist. In meinen Gegenübertragungsgefühlen habe ich gleichwohl Herrn Behrends Bedürftigkeit gespürt, sein Versorgt-Werden-Wollen. Eine therapeutische Situation hätte, von einer solchen Szene ausgehend, sicher der Eltern-Sohn-Beziehung von Herrn Behrend nachgespürt. Für den literaturdidaktischen Ausbildungszusammenhang ist es wichtig, die Deutung und das szenische Verstehen der Situation an den Text rückzubinden und so auch als Lehrender und Lehrer einer Förderung der Übertragungsbeziehung, also einer therapeutischen Beziehung vorzubeugen. Selbsterfahrung ist also ein notwendiger Aspekt der Kompetenz zu szenischem Verstehen, aber sie ist es als Teil der Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer.

2.2 Erforschung der eigenen Lesebiographie

Herr Behrend aus meinem obigen Fallbeispiel hat seine Kritik am universitären Umgang mit Lesestoffen, an der wissenschaftlichen Lektüreweise literarischer Texte mit einer Erinnerung an seinen kindlichen und jugendlichen Umgang mit Literatur verknüpft. Die darin implizierte Differenz zwischen Privatlektüre und institutionell-kulturell strukturierter Lektüre ist der Leserforschung insbesondere der Lesebiographieforschung nichts Neues. Diese Differenz hat jedoch über ihre bloße Tatsache hinaus im Zusammenhang meiner Überlegungen zum Literaturunterricht als szenischem Arrangement eine gewichtige Bedeutung. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre privaten Lektüreerfahrungen und Biographien sowie die mit ihnen verknüpften Wünsche und szenischen Erinnerungen mit. Diese bestimmen weitgehend unbewusst auch den diskursiven Umgang mit Literatur. Dies kann die Unterrichtssituation sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Für beide Möglichkeiten ist es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer ein Verständnis dafür entwickeln, wie die szenische Bedeutung von Literatur und Lesen auf die schulischen Lehr- und Lernprozesse einwirkt. Einige Hinweise und Ergebnisse von Erkundungen mit Studierenden müssen hier genügen.

Läßt man Leserinnen und Leser beschreiben, wie sie die Situation einer intensiven, erfüllten privaten Lektüre gestalten, dann finden sich zwei szenisch signifikante Elemente, die immer wiederkehren:

- der Leseort ist abgeschieden, oft höhlenartig gestaltet, der Leser bzw. die Leserin sind eingekuschelt oder haben sich in eine Decke eingewickelt, haben ihren Sitzplatz mit Kissen ausgepolstert, liegen im Bett, in der warmen Badewanne etc.
- das Lesen wird begleitet von oralen Genüssen, die vor dem Lesebeginn liebevoll zubereitet werden: etwas zu trinken (einen Tee, einen Kaffee, ein Glas Wein), etwas zu knabbern, etwas Süßes.

Triebdynamisch, so kann man schließen, ist das genussvolle Lesen sehr mit oralen Modi der psychischen Organisation verknüpft. Dies wird gestützt durch Beschreibungen der ersten Leseerlebnisse in den Vorlesesituationen der frühen Kindheit, die im übrigen weniger Texte als vielmehr Bilder zum Gegenstand haben. Lesesozialisation ist in ihren Anfängen immer zuerst Bild-Lese-Sozialisation. Die Bedeutung der Interaktionserfahrungen, in die das Lesen eingebunden ist, durchzieht das spätere Lesen wie ein roter Faden. Das Lesen als Modus kann nahezu als Verschiebung der an diese frühen Beziehungserfahrungen geknüpften Wünsche, aber auch Frustrationen gesehen werden. Es bestimmt als szenisch-emotionales Substrat auch spätere, reifere Umgehensweise mit Literatur, meist ohne dass wir uns dessen bewusst sind.

Methodisch sind die studentischen Erkundungen der eigenen Lesebiographie folgendermaßen aufgebaut. Am Anfang der Erkundung steht ein autobiographischer Bericht über die eigene Lesesozialisation. Dieser Bericht wird einer Gruppe von ca. 10 Studentinnen und Studenten vorgetragen. Im Anschluss an den Vortrag stellen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen vertiefende Fragen, wobei die Fragen keinen deutenden oder erklärenden Charakter haben dürfen. Sie sollen von der eigenen Reaktion auf das Dargestellte geleitet sein, das Verständnis vertiefen, Irritationen klären, Brüche markieren. Erst das so gewonnene Material aus Darstellung und Gruppenreaktion wird dann zu deuten versucht. Ziel ist dabei immer, darauf hat der Gruppenmoderator zu achten, die szenische Bedeutung des Lesen zu erkunden. Sie ist der Fokus der Erkundung. An die Phase der Selbsterkundung schließen sich häufig weitere Erkundungen der schulischen Praxis an. Schüler- oder Lehrerbefragungen stellen eine berufsfeldbezogene Ergänzung und Fokusierung des Materials dar, das im ersten Schritt der Selbsterkundung gewonnen wurde.

Die bisherige Arbeit mit Studentinnen und Studentin hat mir gezeigt, wie vielfältig die ans Lesen gehefteten szenischen Erinnerungen sind, wie prägend sie auch späteres Lesen bestimmen. Durch leseautobiographische Selbsterkundungen und diese ergänzende Interviews können Studentinnen und Studenten etwas über die szenische Bedeutung, die das Lesen für sie hat, erfahren. Ziel dieser Erkundungen ist es dabei nicht, durch Aufdeckung der mit dem Lesen verbundenen Wünsche, das Lesen selbst zu beenden. Lesen ist in diesem Sinne nicht das Symptom einer neurotischen Verschiebung. Aber es geht für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer darum, im Bewusstsein der eigenen Lesebiographie offen zu sein für die Leseerfahrungen der Schüler und Schülerinnen. Ein unbewusstes Verstricktsein in die eigenen Wünsche und Frustrationen führt meist zu deren Agieren im unterrichtlichen Zusammenhang: eine Situation, die auf Dauer Wünsche nur unerfüllt lassen und damit Frustrationen wiederholen kann. Das Lesen hört nicht auf, wenn man aufdeckt, wofür es als Wunsch steht, welche Sehnsüchte und Verletzungen es verdeckt. Es wird vielmehr reicher, weil es erst jetzt zu einem Weg zu genau diesen Wünschen und Verletzungen werden kann.

2.3 Supervisorische Begleitung von Praktika

Ich hatte oben bereits angedeutet, dass Studentinnen und Studenten in Seminaren zwar praktische Erfahrungen mit der szenischen Qualität von Rezeptionsprozessen insofern machen, als sie die Wirkung der präsentativen Qualitäten literarischer Texte an sich als Rezipienten bzw. an anderen Mit-Rezipienten erfahren, beobachten und erfassen können. Sie tun all dies aber überwiegend in der Rolle der Schülerinnen und Schüler. Zwar übernehmen sie Leitungsfunktionen in Gruppen: sie halten Referate, leiten Prozesse des Ausprobierens von Methoden an etc. Es fällt ihnen gegenüber Kommilitonen und Kommilitoninnen aber ausgesprochen schwer, die mit diesen Funktionen der formalen Gruppenleitung verbundenen Aspekte der Dynamik der Leitung einer Gruppe wahrzunehmen.
Einfacheren Zugang zu den entsprechenden Prozessen bekommen Studentinnen und Studenten, wenn sie selbst vor Schülerinnen und Schülern stehen und diese unterrichten. Praktika und schulpraktische Erkundungen bieten eine Möglichkeit, die Kompetenz zu szenischem Verstehen und Handeln in der Position des Lehrers bzw. der Lehrerin zu entwickeln. Die Praktika müssen dazu allerdings supervisorisch begleitet sein und sich vor allem im oben beschriebenen Sinne mit den fachspezifischen Aspekten des szenischen Arrangements beschäftigen.

3 Zusammenfassung und Ausblick

1. Szenische Kompetenz ist kein abschließbarer Aspekt der Ausbildung. Es geht in der universitären Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer darum, Wahrnehmungskanäle für das szenische Geschehen des Literaturunterrichts zu öffnen. Über diese Wahrnehmungskanäle wird sich szenische Kompetenz dann weiter entwickeln können

2. Szenische Kompetenz heißt zum einen, eine Fähigkeit zum Verstehen sowohl der präsentativen Dimensionen der Unterrichtsgegenstände als auch ihrer Ausdrucksformen in der unterrichtlichen Interaktion zu entwickeln. Szenische Kompetenz zielt zum anderen auf Handlungskompetenz im szenischen Arrangement des Unterrichts. Mit dieser Handlungskompetenz ist sowohl gemeint, dass Lehrerinnen und Lehrer über ein breites methodisches Potential verfügen können müssen, mittels dessen präsentative Qualitäten von Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsprozess wiederum symbolische Gestaltung erfahren können. Sie meint zudem die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, sich im Übertragungsgefüge des Unterrichts so bewegen zu können, so dass sich der Rezeptionsprozess im Unterricht, der von den diskursiven und den präsentativen Qualitäten der Unterrichtsgegenstände geprägt wird, förderlich auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

3. Szenische Kompetenzen vermittelnde Ausbildungsaspekte lassen sich zum einen in bestehende Lehr- und Lernformen integrieren. Sowohl literaturdidaktische als auch literaturwissenschaftliche Seminare bieten die Möglichkeit, Rezeptionsprozesse auch auf ihre präsentativen Qualitäten hin zu befragen. Projektstudien und kleine Forschungs- bzw. Erkundungsvorhaben können innerhalb der Hochschule die Seminarform ergänzen, um biographische und institutionelle Bedingungen

des Literaturunterrichts als szenisches Arrangement zu erkunden. Schließlich kann die Begleitung von Praktika dahingehend erweitert werden, dass in praktikumsbegleitender Supervision Fragen der szenischen Verstehens- und Handlungskompetenz zum Fokus gemacht werden.

4 Literatur

Belgrad, Jürgen (1996a): Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: ders.; Melenk, Hartmut (Hrsg.) (1996): Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 83-98.

Belgrad, Jürgen (1996b): Detektivische Spurensuche und archäologische Sinnrekonstruktion - die tiefenhermeneutische Textinterpretation als literaturdidaktisches Verfahren. In: ders.; Melenk, Hartmut (Hrsg.) (1996): Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 133-148.

Devereux, Georges (1973): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften , München: Carl Hanser 1973

Erdheim, Mario (1990): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit: eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1990.

Hirblinger, Heiner (1992): Pubertät und Schülerrevolte. Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung in einer Schulklasse - eine Falldarstellung. Mainz: Grünewald 1992.

Hurrelmann, Bettina (1994b): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 21/1994, S.17-26.

Langer, Susanne K.(1984): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst (Orig. Cambridge, Mass. 1942). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch 1984.

Lorenzer, Alfred (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt /M.: Suhrkamp 1973.

Lorenzer, Alfred (1984): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Frankfurt am Main: Fischer 1984.

Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.D.; Lorenzer, Alfred u.a. (Hg.) (1986): Kultur-Analysen. Frankfurt /M.: Fischer 1986, S. 11-98.

Mauthe-Schonig, Doris (1995): „Die kleine weiße Ente hat einen Traum..." Psychoanalytische Anmerkungen zu einem Grundschulunterricht, in dem regelmäßig Geschichten erzählt werden. In: Datler, Wilfried [u.a.](Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Band 7. Mainz: Grünewald 1995, S. 13-32

Messner, Rudolf; Rosebrock, Cornelia (1987): Ein Refugium für das Unerledigte – Zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: M. Buttgereit (Hg.): Lebensverlauf und Biographie. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule 1987, S. 155-196.

Pietzcker, Carl (1992): Lesend interpretieren. Zur psychoanalytischen Deutung literarischer Texte, Würzburg: Königshausen & Neumann 1992

Reichmayr, Johannes (1995): Einführung in die Ethnopsychoanalyse. Geschichte, Theorien und Methoden. Frankfurt am Main: Fischer, 1995.

Schön, Erich (1995): Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: G. Lange; W. Steffens (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg: Königshausen & Neumann 1995, S. 99-127.

Steitz-Kallenbach, Jörg (1995): Die ich rief, die Geister .... Anmerkungen zur Psychodynamik von Spielprozessen im Unterricht. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1995: Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main; Peter Lang 1995, S. 29-54.

Trescher, Hans-Georg (1987): Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Christian; Trescher, Hans-Georg (Hrsg.)(1987): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz: Grünewald 1987, S. 150-161.

Anschrift des Verfassers:
Carl von Ossietzky Universität
Literatur- und Sprachwissenschaften
Postfach 2503
26111 Oldenburg

Grundzüge eines Studienelements „Spiel und Theater" in der Deutschlehrerausbildung

Hans Hoppe

1. Spiel und Theater im Deutschunterricht

Spiel und Theater können auf vielfältige Weise Bestandteil des Deutschunterrichts sein. Sie können zum einen Gegenstand und Lerninhalt des Unterrichts sein. Zu denken wäre dabei an: kommunikative, experimentelle, literarische Spiele mit Buchstaben, Silben, Worten, Sätzen, Reimen und Texten, an sprachliche Dialog- und Rollenspiele, an spielerische Präsentationen und Repräsentationen von Sprache und Texten und schließlich an sprechtheatrale Darstellungen jeglicher Art und jeglichen Umfangs. Zum anderen können Spiel und Theater auch als didaktisch-methodische Instrumente, als Lernformen und Lernverfahren, zur Ermöglichung und Förderung sprach- und literaturbezogener Lernprozesse genutzt und zielgerichtet eingesetzt werden. Und schließlich können auch im Deutschunterricht spiel- und theaterspezifische Verhaltensregelungen und Verfahren der szenischen Situationsgestaltung von den Lehrenden unmittelbar für ihre Unterrichtsgestaltung fruchtbar gemacht werden.

Was nun speziell die sprachdidaktischen Nutzungsmöglichkeiten des Spiels im Deutschunterricht angeht, so kann aufgrund des hier zugrunde gelegten Spielbegriffs[1] davon ausgegangen werden, daß grundsätzlich alle Arten, Bereiche und Bestandteile der norm- und regelgemäßen instrumentellen Verwendung von Sprache als mündliches und schriftliches Ausdrucks-, Darstellungs- und Verständigungsmedium zum Inhalt spielerischer Betätigung werden können. Und wie in sprachlichen Rollenspielen beispielsweise für die Lernenden relevante reale Sprechstituationen thematisiert werden können und somit Sprache im Zusammenhang mit den Bedingungen und Wirkungen ihrer Verwendung erfahren und betrachtet werden kann[2], so können auch im Rahmen theatraler Darstellungen alle Arten und Varianten sprachlichen Ausdrucks und sprachlicher Verständigung, die in der formalen Dimension szenisch-sprachlicher Aktion und Interaktion realisierbar sind, praktisch erfahren, erprobt und eventuell angeeignet werden.

Ohne hier im einzelnen angeben zu können, was jeweils durch die verschiedenen Formen spielerischer oder theatraler Sprachaktivität gelernt werden kann, läßt sich doch allgemein feststellen, daß durch sprachliches Handeln im Rahmen von Spiel und Theater grundsätzlich all die sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen), Kenntnisse (Lexik, Syntax, Morphologie) und Kompetenzen (in den Funktionsbereichen Ausdruck, Darstellung, Verständigung) gefördert, d. h. gefestigt, ausgebildet oder auch neu erworben werden können, die für den angemessenen und befriedigenden Vollzug der jeweiligen Spiel- oder Theateraktivität erforderlich sind. Außer von den subjektiven Lernvoraussetzungen und den situativen Rahmenbedingungen hängt es also wesentlich vom jeweiligen Inhalt der von den Spielern und Akteuren zu vollziehenden Aktivität ab, welche sprachlichen Fertigkeiten, Kenntnisse oder Kompetenzen dabei im einzelnen gefordert und dadurch eventuell ausgebildet werden. Doch ob und in welchem Umfang diese nun auch außerhalb spielerischer oder theatraler Handlungsvollzüge nutzbar gemacht und wirksam werden können, hängt wesentlich ab vom Grad der objektiven Übereinstimmung und der subjektiven Vereinbarkeit der spielerischen Leistungsanforderungen und Handlungsbedingungen, die ihr Zustandekommen ermöglichten, mit den entsprechenden Bedingungen und Anforderungen der jeweiligen nicht-spielerischen oder nicht-theatralen Anwendungssituation.

Als Bindeglied zwischen sprachdidaktischer und literaturdidaktischer Spielverwendung hat auch das Spielen mit Sprache Eingang in den Deutschunterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe gefunden, und zwar nicht nur als gelegentliche lernmotivationsfördernde Lockerungsübung, sondern sozusagen „als durchaus ernst gemeinte und systematisch betriebene Sache"[3]. Denn der spielerisch divergente Sprachgebrauch, die respektlose und als lustvoll erlebte Überschreitung und Verkehrung der geltenden Sprachnormen, -regeln und -konventionen, wird - eben auch aufgrund seiner dialektischen Rückbezogenheit auf letztere - als ein vorzügliches Mittel angesehen, die Schüler/innen für sprachliche Phänomene zu sensibilisieren und - neben der Differenzierung und Erweiterung ihres

sprachlichen Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögens - die Freisetzung ihrer sprachproduktiven Kräfte zu stimulieren.
Als zentraler und relativ entwickelter methodischer Ansatz einer spiel- und theaterorientierten Unterrichtsgestaltung wäre für den literaturdidaktischen Bereich noch das Szenische Interpretieren oder die Szenische Interpretation[4] anzuführen. Das Szenische Interpretieren kann als ein „Methoden-Ensemble"[5] bezeichnet werden, das „von sprachlichen Aktionsformen über musikalische und bildnerische Tätigkeiten sowie motorische und mimisch-gestische Gestaltungen bis hin zu methodischen Analyseverfahren"[6] reicht. Es hat die Literatur und vorzugsweise die dramatische Literatur als Bezugspunkt, bietet einen handlungs- und erfahrungsbezogenen Zugang zu literarischen Texten und kann neben der Texterschließung und der textbezogenen auch der gruppenbezogenen Erkenntnisgewinnung[7] dienen.
Die stichwortartige Aufzählung der verschiedenen Formen, in denen spielerisches und theatrales oder szenisches Handeln in sprach- und literaturdidaktischer Funktion im Deutschunterricht eingesetzt werden kann und auch mehr als bisher eingesetzt werden sollte, läßt bereits deutlich werden, daß dafür seitens der Lehrer/innen sowohl grundlegende als auch spezielle fachbezogene spiel- und theaterpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen unerläßlich sind. Diese gilt es als nächstes genauer zu bestimmen. Im Anschluß daran wären dann die Lernfelder, Inhalte und Vermittlungsformen vorzustellen, die unserer Ansicht nach vorrangig für den intendierten Kenntnis- und Kompetenzerwerb in Betracht kommen.

2. Spiel- und theaterpädagogische „Basis"-Kenntnisse und -Kompetenzen für Deutschlehrer/innen

Die Kenntnisse und Kompetenzen, die für eine didaktisch effiziente Nutzung spielerischer und theatraler Handlungsformen im Deutschunterricht als grundlegend und unerläßlich zu betrachten sind, sollen im folgenden für den spielpädagogischen und den theaterpädagogischen Bereich gesondert dargestellt werden. Dabei erfolgt eine Art didaktische Systematisierung in der Weise, daß die im einzelnen zu erwerbenden spiel- und theaterbezogenen Kenntnisse, Urteils- und Handlungsfähigkeiten jeweils drei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden und daß mit ihrer jeweiligen Anordnung innerhalb der einzelnen Kategorien zugleich eine als didaktisch sinnvoll erachtete Abfolge aufeinander aufbauender Ausbildungsschritte vorgegeben wird.

2.1. Spielpädagogischer Bereich

2.1.1. Spielpraktische Kompetenz

Als generelle Voraussetzung jeder spielorientierten Unterrichtsgestaltung sind die individuelle Spielbereitschaft und Spielfähigkeit der Lehrenden anzusehen. Diese werden erweitert durch die Bereitschaft und Fähigkeit zu spielinitiierendem Handeln und zur spielerischen Situationsgestaltung. Die Kenntnis der verschiedensten Spielformen und insbesondere solcher Spiele und Spielverfahren, die erwiesenermaßen als unterrichtsrelevant einzustufen sind, ist unerläßlich. Die Fähigkeiten zur Anregung, Auswahl, zur kreativen Gestaltung und zur eigenständigen Entwicklung und Erfindung situations- und teilnehmerbezogener Spielaktivitäten sind als vorrangige Ausbildungsziele anzugeben.

2.1.2. Spieltheoretische Kompetenz

Der spieltheoretischen Kompetenz kommt im Kontext der Deutschlehrerausbildung ein geringerer Stellenwert zu. Sie ist eher als ein Komplement der vorrangig auszubildenden spielpraktischen und spielpädagogisch-didaktischen Kompetenzen zu betrachten. Sie beschränkt sich im wesentlichen auf ein spieltheoretisches und -pädagogisches Grundwissen, wie es dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand entspricht. Dieses beinhaltet einschlägige Kenntnisse in bezug auf Fragen des Spielbegriffs (z. B. Struktur- und Funktionsbegriff des Spiels), des Verhältnisses von Spielen und Lernen, der Begründung pädagogischer und insbesondere deutschdidaktischer Spielverwendungsmöglichkeiten.

2.1.3 Spielpädagogisch-didaktische Kompetenz

Auf der Grundlage der zu erwerbenden spielpraktischen und spieltheoretischen Kompetenz hat die Ausbildung der spielpädagogischen Kompetenz im didaktisch-methodischen Bereich zu erfolgen. Das heißt, entsprechende spielpraktische und spieltheoretische Kenntnisse und Fähigkeiten werden vorausgesetzt bzw. parallel zur didaktisch-methodischen Kompetenzentwicklung angeeignet. Kern der pädagogisch-didaktischen Kompetenz ist die umfassende Planungs- und Anleitungsfähigkeit auf dem Gebiet der sprach- und literaturdidaktischen Spielverwendung. Das beinhaltet zum einen

Grundzüge eines Studienelements „Spiel und Theater" in der Deutschlehrerausbildung

grundlegende spielpädagogische Kenntnisse im Hinblick auf Spielverfahren und -methoden, im Hinblick auf Anleitung, Planung, Analyse und Reflexion didaktisch intentionaler Spielprozesse und zum anderen eben auch die Fähigkeit ihrer unterrichtspraktischen Umsetzung. Und es umfaßt im besonderen die Fähigkeit der unterrichts- und lernzielbezogenen Auswahl, Konzeption und Erfindung von Spielen, Spieleinheiten und Spielprogrammen.

2.2. Theaterpädagogischer Bereich

In Analogie zum spielpädagogischen Bereich und aus ähnlichen didaktischen Erwägungen werden im folgenden auch die für den theaterpädagogischen Bereich für wichtig erachteten Kompetenzen in entsprechender Anordnung aufgeführt.

2.2.1. Theaterpraktische Kompetenz

Für die Ausbildung dieser Kompetenz ist das Vorhandensein der obengenannten spielpraktischen Kompetenz zwar nicht zwingend erforderlich, jedoch von großem Vorteil. Grundlegend für die theaterpraktische Kompetenz sind die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Darstellung fremder Rollen in fiktiven Situationen und zu szenisch-darstellendem Handeln vor Zuschauern. Dazu gehört die darstellerische Improvisationsfähigkeit ebenso wie die Fähigkeit der szenisch-darstellerischen Umsetzung wie auch immer gearteter sprachlicher, bildlicher oder körperlich-gegenständlicher Darstellungsvorlagen. Im Zusammenhang mit der szenisch-darstellerischen, sprachlichen und körpersprachlichen Ausdrucksfähigkeit ist auch die szenisch-ästhetische Wahrnehmungs-, Verstehens- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Kenntnisse auf dem Gebiet der verschiedenen theatralen Darstellungsformen, Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Gebiet der Bearbeitung und der selbständigen Erarbeitung von Theatertexten sind als weitere konstitutive Elemente für die Ausbildung einer theatralen Gestaltungsfähigkeit anzugeben, die schwerpunktmäßig auf die szenische Präsentation, Interpretation und Produktion von Sprache und Literatur ausgerichtet ist.

2.2.2. Theatertheoretische Kompetenz

Ähnlich wie es bei der spieltheoretischen Kompetenz der Fall ist, kommt der theatertheoretischen Kompetenz im Rahmen der spiel- und theaterbezogenen Deutschlehrerausbildung eher eine komplementäre Funktion zu. Theatertheoretische, -ästhetische und -historische Grundkenntnisse sollten vorhanden sein, z. B. in bezug auf das Theaterverständnis im allgemeinen, auf die verschiedenen Theatergattungen, auf historische und zeitgenössische Theaterformen, in bezug auf Theaterliteratur und -dramaturgie, auf Inszenierungsformen und -stile, in bezug auf Schauspieltheorien und Darstellungstechniken. Dabei sollte das theoretische Wissen jedoch vorrangig auf diejenigen Themenbereiche konzentriert sein, die in ästhetisch-erzieherischer und theaterpädagogischer Hinsicht und speziell in sprach- und literaturdidaktischer Hinsicht als besonders relevant einzustufen sind, wie etwa die Frage nach dem Verhältnis von Spiel und Theater oder nach den pädagogischen Funktionen und Implikationen von Theaterarbeit.

2.2.3. Theaterpädagogisch-didaktische Kompetenz

Grundlage der hier auszubildenden „Vermittlungskompetenz"[8] sind die auf dem theaterpraktischen und -theoretischen Sektor bereits angeeigneten Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese sind zu vertiefen und zu erweitern mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung auf dem Gebiet der Initiierung, Planung, Anleitung, Durchführung und Reflexion theatraler Aktivitäten und Produktionsprozesse im Deutschunterricht. Dabei können die betreffenden Aktivitäten und Produktionsvorgänge.ebenso in sprach- wie in literaturdidaktischer Funktion, als Unterrichtsgegenstand ebenso wie als Lernverfahren oder Interpretationsmethode in den Unterricht integriert sein. Zu diesem Zweck ist die Kenntnis und der Einsatz solcher theaterpädagogischen Verfahren und Methoden erforderlich, die für die Entwicklung der theaterpaktischen Kompetenz der Schüler/innen geeignet sind. Das heißt, die (künftigen) Lehrer/innen müssen insbesondere über theaterdidaktisch-methodische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, durch die bei den Schüler/innen die Entwicklung ihrer Darstellungsfähigkeit und ihres Improvisationsvermögens, ihrer szenisch-gestalterischen Handlungsfähigkeit, ihrer individuellen und kollektiven theatralen Produktionsfähigkeit ermöglicht oder gefördert werden kann.

3. Lernfelder, -inhalte, -formen

Die spiel- und theaterpädagogischen Ausbildungsschwerpunkte oder Lernfelder im Rahmen der Deutschlehrerausbildung sind in ihrer inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausrichtung unmittelbar auf die genannten Kompetenzbereiche bezogen. Dabei bilden die spieltheoretischen und die

Grundzüge eines Studienelements „Spiel und Theater" in der Deutschlehrerausbildung

theatertheoretischen Ausbildunganteile jedoch nicht jeweils einen eigenen, sondern einen gemeinsamen Schwerpunkt - sozusagen als theoretische Vermittlungsinstanz zwischen dem spiel- und dem theaterpädagogischen Bereich. Denkbar wäre auch, daß das zu vermittelnde spiel- und theatertheoretische Grundlagenwissen jeweils als gesonderter Bestandteil in die spiel- bzw. theaterbezogene didaktisch-methodische Ausbildung integriert wird.

3.1. Spielpraxis

Mit dem Ziel der Entwicklung von Spielbereitschaft und Spielfähigkeit stehen im spielpraktischen Bereich das Selberspielen, die eigene praktische Spielerfahrung und die Selbsterfahrung im Spiel absolut im Vordergrund. Dabei sollten umfassende praktische Erfahrungen ermöglicht werden mit den verschiedensten Spielformen, vor allem mit Formen des sozial-interaktionellen Spiels und insbesondere und vorrangig auch mit unterrichtsrelevanten Formen sowohl der normkonformen spielerischen Verwendung von Sprache als auch des normüberschreitenden Spielens mit Sprache und ihren Elementen (vgl. Abschnitt 1). Zugleich wäre es wichtig, den Studierenden zu ermöglichen, sich an der Planung und Durchführung solcher spielpraktischen Übungen zu beteiligen, indem sie selbst eigene Vorschläge für Spiele und Spielsequenzen entwickeln und als Spielleiter durchführen. In anschließenden Analyse- und Reflexionsphasen sollten spielpädagogisch und sprachdidaktisch relevante Fragen behandelt werden.

3.2. Didaktik und Methodik des Spiels

Als umfassende gegenstands- und personenbezogene Erfahrungs- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten bilden die spielpraktischen ebenso wie die theaterpraktischen Studienanteile das didaktische Fundament für die Ausbildung der spiel- bzw. theaterpädagogisch-didaktischen Kompetenz. Im Rahmen dieses Ausbildungsteils werden spielpraktische Aktivitäten daher nicht mehr ausschließlich wegen ihres unmittelbaren Erfahrungswerts durchgeführt, sondern sie dienen als Gegenstände einer systematischen Analyse unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten. Untersucht werden beispielsweise das Verhältnis von Spielstruktur und Spielwirkung unter Berücksichtigung situativer Bedingungsfaktoren, der mögliche Lernwert von Spielaktivitäten oder deren Übertragbarkeit in andere Anwendungssituationen. Auf der Grundlage eines differenzierten Struktur- und Funktionsbegriffs des Spiels (vgl. spieltheoretische Ausbildungsanteile) werden Fragen der unterrichtsbezogenen Spielverwendung zum einen unter dem Aspekt der systematischen situations-, teilnehmer- und lernzielbezogenen Spielplanung (Auswahl, Erfindung, Konzeption von Spielen und Spieleinheiten) und zum anderen im Hinblick auf didaktisch-methodische Fragen und Probleme der Spielleitung behandelt. Dabei sind die Bereitschaft und die Fähigkeiten der Studierenden zur selbständigen Entwicklung und Erfindung von Spielen und Spielkonzepten gezielt zu fördern. Als zentraler Bestandteil der spieldidaktisch-methodischen Ausbildung ist ein Studienprojekt vorzusehen, in dem die Studierenden in Einzel- und Gruppenarbeit jeweils exemplarische schulstufen-, lerngruppen- und lernzielbezogene Spielentwürfe für den Deutschunterricht erarbeiten, diese sodann in entsprechenden Unterrichtssituationen praktisch erproben und abschließend mitsamt Analyse und Auswertung im Seminar vorstellen. Möglich wäre es auch, die Projektvorstellungen im Rahmen eines „Spiel- und/oder theaterpädagogischen Kolloquiums" vorzunehmen, also einer selbständigen Lehrveranstaltung, die zugleich die Funktion haben könnte, das unerläßliche spiel- und theatertheoretische Grundlagenwissen zu vermitteln.

3.3. Spiel- und Theatertheorie

Es wurde in den Ausführungen zur näheren Bestimmung der spiel- und theatertheoretischen Kompetenzen bereits darauf hingewiesen, daß vorrangig die Themenbereiche zu berücksichtigen wären, die in spiel- und theaterpädagogischer Hinsicht und speziell unter sprach- und literaturdidaktischen Gesichtspunkten als besonders wichtig anzusehen sind. Unter Bezugnahme darauf wäre hinsichtlich der hier in Frage kommenden Studieninhalte eher eine Reduktion vorzunehmen, etwa in puncto Schauspiel- und Inszenierungstheorien. Zudem ist davon auszugehen, daß Kenntnisse auf dem Gebiet der Theaterliteratur und -dramaturgie im Rahmen der literaturwissenschaftlichen Studienanteile zu vermitteln wären. Wie bereits angesprochen, wäre es denkbar, die spiel- und theatertheoretischen Ausbildungsinhalte in eine multifunktionale spiel- und/oder theaterpädagogische Kolloquiumsveranstaltung zu integrieren. Gegebenenfalls könnten spieltheoretische und theatertheoretische Grundlagen auch getrennt im Zusammenhang mit den jeweiligen Didaktik/Methodik-Veranstaltungen vermittelt werden.

Grundzüge eines Studienelements „Spiel und Theater" in der Deutschlehrerausbildung

3.4. Theaterpraxis

Wie bereits dargelegt, umfaßt die theaterpraktische Kompetenz Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen. Unter dem didaktischen Gesichtspunkt einer schrittweisen, die Studierenden nicht überfordernden Ausbildung dieser Kompetenz wären praktische Übungseinheiten vorzusehen, die sich in der hier angegebenen Reihenfolge auf die einzelnen Bereiche beziehen.

Grundlegend für theatrales Handeln, in dem es ja generell um szenisch-anschauliche Verkörperungen von Personen, Rollen und Figuren geht, ist die Aneignung und Entfaltung des eigenen körperlichen Bewegungs- und körpersprachlichen Ausdrucksvermögens. Selbstverständlich und gerade auch im Hinblick auf den hier gegebenen sprach- und literaturdidaktischen Bezugsrahmen ist die Schulung der Stimme und des Sprechens bis hin zu sprecherzieherischen Übungen auf dem Gebiet der Stimmbildung und der verschiedenen Formen szenischen Sprechens unerläßlich. Ein zentraler Stellenwert kommt den Übungsphasen zu, in denen die Übergänge vom körperbezogenen, körpersprachlichen und bewegungsintensiven Realhandeln zum entsprechenden darstellerischen Als ob-Handeln sowie vom mitspielerbezogenen Rollenspiel zur theatralen Rollendarstellung vor Publikum vollzogen werden. Vertiefende Übungen zur differenzierten Rollen- und Figurendarstellung und zur szenischen Improvisation schließen sich an. Ergänzend dazu, nicht zuletzt auch aufgrund ihrer besonderen sprachdidaktischen Nutzungsmöglichkeiten, ist eine praktische Einführung in medial gestützte theatrale Darstellungsformen, wie Puppen-, Figuren-, Masken-, Schattentheater vorzusehen. In einer Art theatraler Projektarbeit en miniature (z. B. Einakter, Minidramen, Kurzszenen, theatrale Kleinformen) sollte schließlich in exemplarischer Form der Weg von der konzeptionellen und textlichen Erarbeitung einer theatralen Spielvorlage bis zu deren inszenatorischer Umsetzung und Aufführung vor Publikum durchlaufen werden.

3.5. Didaktik und Methodik der Theaterarbeit

Wie bereits angesprochen (vgl. Abschnitt 2.2.), bilden die theaterpraktischen Ausbildungsanteile das didaktische Fundament für die Entwicklung der theaterbezogenen didaktisch-methodischen Kompetenz. Gegenstand dieses Ausbildungssegments ist nicht das theatrale Handeln oder die theaterpraktische Arbeit an sich, sondern sind die Konzepte, Methoden und Verfahrensweisen, die die Vermittlung diesbezüglicher und speziell auf den Deutschunterricht bezogener Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen. Zu denken wäre dabei an

- theatrale Aktivierungs-, Animations- und Mitspielkonzepte (vgl. Boal, 1979; Hoppe, 1996)[9]
- systematisch aufgebaute Anleitungen und Übungsfolgen zur Einführung ins Theaterspielen (vom „als" zum „als ob"),
- methodische Prinzipien und Techniken der Rollendarstellung (z. B. Stanislawski: „magisches Wenn"),
- Improvisations- und Stegreiftheaterverfahren (Spolin, Johnstone, Boal, Hoppe)[10]
- theatrale Kleinprojekte („Theatrale Kleinformen"),
- dramaturgische und szenische Verfahren der Textbearbeitung und der Textproduktion,
- methodische Konzepte, Prinzipien und Verfahrensweisen der Anleitung, Planung, Durchführung und Reflexion deutschunterrichtsbezogener theatraler Arbeits- und Produktionsprozesse (z. B. „szenische Interpretation"),

und zu denken wäre schließlich, in Analogie zum spieldidaktischen Bereich, an eine sprach- oder literaturdidaktisch orientierte stufen- und lernzielbezogene theaterpraktische Projektarbeit, mit unterrichtlicher Erprobung, anschließender Auswertung und abschließender Vorstellung im „Spiel- und/oder theaterpädagogischen Kolloquium"

4. Lehrangebote, Studienstruktur und schulstufenbezogene Differenzierung

Das Lehrangebot im Rahmen eines Studienelementes 'Spiel und Theater', wie wir es hier in seinen Grundzügen vorgestellt haben, würde im Regelfall 10 Semesterwochenstunden (SWS) umfassen. Dabei gehen wir davon aus, daß für die spiel- und theaterpraktischen und für die entsprechenden spiel- und theaterpädagogisch-didaktischen Lern- und Qualifizierungsbereiche jeweils 2 SWS und für das abschließende Spiel- und (oder) theaterpädagogische (und -theoretische) Kolloquium ebenfalls 2 SWS anzusetzen sind. Für den Fall, daß die Kolloquien für den Spiel- und den

Grundzüge eines Studienelements „Spiel und Theater" in der Deutschlehrerausbildung

Theaterbereich getrennt angeboten werden, würde sich das Angebotsvolumen um 2 SWS erhöhen.
Was die Veranstaltungsformen angeht, so handelt es sich bei den einführenden Spiel- und Theaterveranstaltungen um praktische Übungen, bei den darauf aufbauenden Didaktik-Veranstaltungen um Theorie-Praxis-Seminare mit Projektanteilen und bei den Kolloquien um praxis- und anwendungsbezogene Theorieveranstaltungen.
Für die Studierenden aller Lehrämter bzw. Schulstufen wären die beiden einführenden Spiel- und Theaterpraxis-Veranstaltungen sowie eines der beiden Didaktikangebote als Pflichtveranstaltungen zu belegen, die zweite Didaktik-Veranstaltung und das abschließende Kolloquium sollten als Wahlpflicht-Veranstaltungen angeboten werden. Dabei könnte man aus Gründen der schulstufenbezogenen Differenzierung erwägen, das spieldidaktische Seminar eher für den Studiengang Primarstufe und die theaterdidaktische Veranstaltung eher für Studierende der Sekundarstufe I und II zu empfehlen. Doch unabhängig davon sind beide Veranstaltungen so angelegt, daß sich durch die vorgesehenen stufenbezogenen spiel- oder theaterpädagogischen Studien- und Unterrichtsprojekte schon ein gewisses Maß an Binnendifferenzierung ergeben würde. Bei vorhandenen Lehrkapazitäten wäre es ohne Frage möglich und sinnvoll, zumindest im Bereich der spiel- und theaterpädagogischen Kolloquien die schulstufen- und eventuell auch die schulformbezogene Differenzierung noch auszuweiten. Ebenso wäre es im entgegengesetzten Fall denkbar, wenn auch aus didaktischen Gründen keineswegs wünschenswert, das Studienelement 'Spiel und Theater' auf den oben angegebenen Pflichtteil zu reduzieren.

Anmerkungen

[1] *Vgl. Hoppe, H.: Pädagogische Funktionen und Implikationen des Kinderspiels, in: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 1, Düsseldorf 1983, S. 162 f.*

[2] *Vgl. Kochan, B.: Rollenspiel im Sprachunterricht der Grundschule, in: Kochan, B.: Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Kronberg/Ts. 1974, S. 261*

[3] *Weller, R.: Sprachspiele. Stuttgart 1978, S. 5*

[4] *Vgl. Schau, A..: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart 1996 und Scheller, I.: Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Oldenburg 1989*

[5] *Schau, A.: a. a. O., S. 21*

[6] *Ebenda*

[7] *Der Aspekt der gruppenbezogenen Erkenntnisgewinnung und der Selbsterfahrung der Beteiligten wird vor allem von Scheller (a. a. O.) betont.*

[8] *Hentschel, U./Koch, G.: Kerncurriculum Theaterpädagogik, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 23-25, 1995, S. 115*

[9] *Vgl. Boal, A.: Theater der Unterdrückten. Frankfurt/M. 1979; Hoppe, H.: Publikums-theater, in: SI:SO (Siegen:Sozial), Nr. 1 (1996), S. 32-36.*

[10] *Vgl. Spolin, V.: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn 1983; Johnstone, K.: Improvisation und Theater. Berlin 1993; Boal, A. (a. a. O.); Hoppe, H.: Harlekins Erben - Bausteine für ein satirisches Stegreiftheater. In: Spiel und Theater, Heft 148/149*

Anschrift des Verfassers:
Universität GH Siegen
Adolf-Reichwein Str. 2
57068 Siegen

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

Band 1: Hans-Otto Hügel / Eggo Müller (Hg.)
Fernsehshows. Form- und Rezeptionsanalyse.
Dokumentation einer Arbeitstagung an der Universität Hildesheim

Band 2: Hajo Kurzenberger / Frank Matzke (Hg.)
Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik.
Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim
und in der Kulturfabrik Löseke

Band 3: Jan Berg / Hans-Otto Hügel (Hg.)
Michelangelo Antonioni

Band 4: Edda Holl:
Die Konstellation Pop
Theorie eines kulturellen Phänomens der 60er Jahre

Band 5: Johannes von Moltke / Elke Sudmann / Volker Wortmann (Hg.)
FFK 8
Dokumentation des 8. Film- und Fernsehwissenschaftlichen Kolloquiums an der Universität Hildesheim

Band 6:Henning Fangauf / Wolfgang Sting (Hg.)
Schreibwerkstatt Kindertheater.
Beiträge und Gespräche zur zeitgenössischen Dramatik

Zu beziehen über: Universität Hildesheim, z.Hd. Christel Gressmann, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim • DM 10,- • Bd. 4 DM 16,-

Spiel und Theater für DeutschlehrerInnen - Lernformen und Unterrichtsgegenstände

Jürgen Belgrad

1 These:

SPIEL und THEATER sind keine randständigen Elemente der DeutschlehrerInnenausbildung, gehören auch nicht nur in die Fachdidaktiken (z.B. DEUTSCH), sondern vermitteln Basiskompetenzen jeglicher Lehrerbildung

2 Bei-Spiel

Die Situation kennen Sie: In der Schulpraxis-Nachsprechung diskutieren Beteiligte und Zuhörer wie die Studentin den Unterricht gestaltet, wie sie sich selbst präsentiert hat, wie ihre Stimme war, wie sie sich in der Klasse bewegte usw. Dabei wird werden nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern natürlich ebenso die Form der Vermittlung, das Lehrerverhalten diskutiert und bewertet.
Allerdings: Wie der Lehrer sich in der Klasse präsentiert, wie er den Unterricht konkret gestaltet, wie er seine Raumdramaturgie umsetzt, mit welchen stimmlichen Modalitäten und mit welchen körperlichen Präsentationsformen er den Unterricht inszeniert, wird an der Hochschule nicht gelehrt, aber trotzdem als Kompetenz von den Studierenden erwartet und auch bewertet.
Die Hochschule hat hier einen systematischen „missing link", den sie nicht nur verdrängt, sondern eher verleugnet, denn erwartet werden die Kompetenzen.
Also: Die Hochschule vermittelt Voraussetzungen für den Lehrerberuf, aber nicht das Unterrichten; die Hochschule vermittelt die Kompetenzen der Unterrichtsplanung, nicht aber die Strategien zu ihrer Realisierung. Die Hochschule vermittelt die Inhalte, aber nicht die **DRAMATURGIE** des Unterrichts (Was wäre ein Chirurg wert, der viel über das Skalpell erführe, aber den sinnvolle Einsatz seines Instruments nicht trainieren würde).
Folgerung: Wir müssen diesen systematischen „missing-link" in der Lehrerbildung beseitigen, um die Dramaturgie des Unterrichts zu lehren und auch lernbar zu machen. Dazu brauchen wir die Verankerung von SPIEL und THEATER als Grund-Bausteine in der DeutschlehrerInnenausbildung. Die Elemente von SPIEL und THEATER liefern uns die fachlichen Hintergründe und Methoden des Vermittelns einer Unterrichts-Dramaturgie. Daß dabei Unterricht selbst als Szene verstanden werden kann, zeigt uns der nächste Abschnitt.

3 Unterricht und Szene

Filme (Fernsehen, Kino), Computer, Bücher, Zeitschriften - und Spiel und Theater sind Medien. Sie zeigen Lebenswelten in spezifischer medialer Aufbereitung. Auch Unterricht ist ein Medium, nämlich das des institutionalisierten Lernens. Verallgemeinert: Medien repräsentieren Lebenswelten in symbolischer Form - nur sind diese unterschiedlich codiert. Auch Spiel & Theater sind Institutionen der symbolischen Repräsentation von Lebenswelten. In diesem Verständnis läßt sich Unterricht als ein institutionalisiertes Medium, als spezifisch organisierte und institutionalisierte Lebenswelt begreifen. Um die Subjekte dieses Unterrichts zu begreifen, müssen ihre unterschiedlichen Weltbezüge thematisiert werden. Diese sind:

- die intersubjektiven Interaktionen bzw. **Handlungen** (soziale Welt),
- ihre subjektiven **Erlebnisse** (subjektive Welt) und
- die sie umgebenden **Strukturen der Lebenswelt** (objektive Welt).

Im Medium von Unterricht werden Lebenswelten symbolisch repräsentiert und inszeniert. Unterricht läßt sich deshalb als **Inszenierung** begreifen:[1] Raum - Körper - Sprache - Interaktion sind zentrale Kategorien zur Unterrichts-Dramaturgie. Diese läßt sich in Begriffen wie zB. Raumdramaturgie, Gestaltungskonzept, Inszenierungsideen, Requisiten, Körpersozialisation, Stimme, Mimik, Gestik usw. relativ präzise beschreiben und trainieren. Die einzelnen Unterrichts-Sequenzen lassen sich nach diesem Konzept als Unterrichts-Szenen begreifen.
Die **SZENE** ist deshalb der Zentralbegriff einer Unterrichts-Dramaturgie, mit den Elementen ERLEBNIS, HANDLUNG, LEBENSWELT.

Unterrichts-Szenen sind verbale und averbale (vor allem körperlich) symbolisch strukturierte Interaktionen. Oder mit LORENZER symboltheoretisch formuliert: Unterrichts-Szenen sind **diskursiv** (verbal) und **präsentativ** (averbal) strukturiert

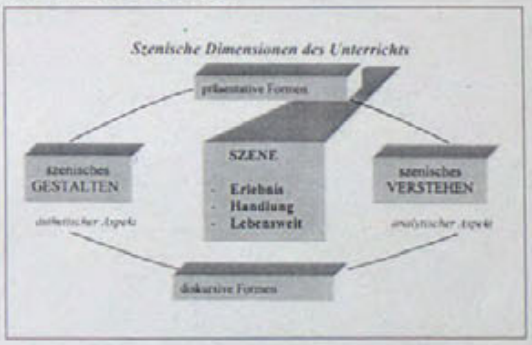
4 Szenisches Verstehen und Szenisches Gestalten von Unterricht

Unterrichts-Szenen lassen sich als **Szenen** verstehen: Unterricht kann daher von einer **analytischen Seite** aus in einem hermeneutischen Prozeß als **VERSTEHEN** begriffen werden. Es ist aber ein auf die Szene hin angelegtes Verstehen und darf die Elemente einer Szene nicht wieder hinterrücks tilgen. Das Verstehen muß deshalb ein **szenisches VERSTEHEN** sein. Das szenisches Verstehen betrifft die Analyse von Unterrichts-Szenen.

Vor der Analyse steht aber die Planung, die Konzeption oder weniger formalistisch ausgedrückt: die Gestaltung des Unterrichts. Will dieser sich nicht als bloß zweckgerichtet verstanden wissen, sondern ebenso planende wie improvisierende Elemente, ebenso zweckgerichtete wie formende Elemente enthalten, so wird aus dem gestaltenden ein ästhetischer Prozeß. Unterricht läßt sich deshalb neben seiner analytischen Seite auch von seiner **ästhetischen Seite** als GESTALTUNG begreifen. Er ist aber ebenso wie beim Verstehen **szenisches** GESTALTEN. Das szenische Gestalten betrifft die Konzeption und Durchführung von Unterrichts-Szenen.

Die **szenischen Verstehensformen** bedürfen einer noch stärkeren Ausarbeitung. Was Gerd KOCH hier zu szenischen Forschungsmethoden ausführt, ist sicherlich ein Schritt in die hier skizzierte Richtung, ebenso die von Florian VAAßEN (2) ausgeführten Überlegungen zum Konzept von „Theatralität". Die Verstehensmodelle, die sich hermeneutischer Verstehensmethoden bedienen, könnten sich z.B. zwischen einer vom „Szenischem Verstehen" inspirierten Methode der „Tiefenhermeneutik" (Alfred LORENZER 3) und einem auf Verstehen übertragenen Modell des „Szenischen Interpretierens" (Ingo SCHELLER 4) bewegen.

Mit den vorigen Unterrichtselementen HANDLUNGEN, ERLEBNISSE, LEBENSWELT gekoppelt, ergeben sich folgende szenische Dimensionen von Unterricht:



5 SPIEL & THEATER im Unterricht

Spielerische und theatrale Lernformen sollten in Ergänzung zu den anderen Methoden verstanden werden, sie sollten die Vielfalt erhalten, nicht mit ihnen konkurrieren.

In Baden-Württemberg haben SPIEL und THEATER - theoretisch - einen festen Platz im Lehrplan:

„In konkreten Sprachhandlungssituationen, im szenischen Gestalten und Spiel wird die zunehmend differenzierte Wahrnehmung der Wirklichkeit und die Entwicklung der Fähigkeit, sie zu ordnen, zu beschreiben und einzuschätzen, geschult und eingeübt."[5]

SPIEL und THEATER sind in 2 von 3 Arbeitsbereichen im Fach Deutsch verankert:

- im Arbeitsbereich 1: „Sprechen, Schreiben, Spielen"
- und im Arbeitsbereich 2: „Literatur und andere Texte".

Die im Lehrplan genannte Formen sind vor allem Darstellende Spiele (wie Pantomime, Stegreifspiele und Schattenspiele) und Simulationsspiele; außerdem finden sich in vielen Jahrgangsstufen fächerübergreifende Unterrichtseinheiten zum Darstellendem Spiel. Insgesamt betragen die Anteile des Darstellenden Spiels am Deutschunterricht:

- in der Grundschule ca. 20%
- in der Hauptschule 10%
- in der Realschule ca. 5%

Wir müßten uns auch überlegen, in welchen Unterrichtsphasen wir systematisch Formen von SPIEL und THEATER einsetzen könnten - und nicht bloß am Ende der Stunde oder wenn uns gar nichts mehr anderes einfällt.
Hier ein paar skizzenhafte Überlegungen:

- Unterrichtsphase **EINSTIEG**: Vorlesen, Spielen
- Unterrichtsphase **VERMITTLUNG**: Lernspiel oder „drama in education" (Bsp aus dem Leben Schillers beim Dichten mit Frau, oder Streit Mörikes über dünnen Kaffee)
- Unterrichtsphase **ÜBUNG**: darstellendes Spiel als Transfer von Textvarianten
- Unterrichtsphase **TRANSFER**: Spielformen zB. als Wechsel von Rollenperspektiven beim TELL (Tell will zu Geßler) oder Genrewechsel durchführen/ parodieren

Traditionellerweise sind Lyrik und Epik in der DeutschlehrerInnenausbildung gut vertreten, die dritte Großgattung Drama & Theater fristen jedoch oft ein Schattendasein.
Und: auch in der allgemeinen Ausbildung der DEUTSCHLEHRER fristen SPIEL und THEATER noch ein Schattendasein. Man findet Angebote zu Spiel und Theater eher sporadisch, und wenig systematisch angeboten. Mit ganz einfachen organisatorischen Dingen kann begonnen werden: z.B. haben wir an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg im Vorlesungsverzeichnis innerhalb des Faches Deutsch eine eigene Abteilung für „Spiel- und Theaterpädagogik" ausgewiesen (wie bei Sprecherziehung").
Beim Symposion DEUTSCHDIDAKTIK 1998 in Siegen stand die Lehrerbildung zur Diskussion und wir haben ein Positionspapier für die Lehrerbildung in der Deutschdidaktik verabschiedet.[6]
Nach unseren Erfahrungen praktizieren zwar die Lehrer häufig Formen des Darstellenden Spiels, wissen aber viel zu wenig oder sind nicht trainiert
Was kann also getan werden, wo liegen die Perspektiven? Wir müssen die Lehrer dafür qualifizieren - aber mit welchen Qualifikationen?

6 Handlungsqualifikationen für DeutschlehrerInnen im Bereich SPIEL & THEATER

Mögliche curriculare Verankerung von SPIEL & THEATER in der DeutschlehrerInnen-Ausbildung: die im Rahmen der Ausbildung zu vermittelnden spiel- und theaterpädagogischen Kenntnisse und Kompetenzen beziehen sich sowohl auf den sprachdidaktischen als auch auf den literaturdidaktischen Bereich.
Sowohl bei der Rezeption von Alltagssituationen als auch bei der Rezeption literarischer Texte stellen wir uns Szenen vor, in denen reale oder fiktive Figuren handeln. Die Szene wird zum Ausgangspunkt unseres (szenischen) Verstehens von kommunikativen Handlungen (Bereich Sprache) und unseres (szenischen) Verstehens von Texten (Bereich Literatur) im Deutschunterricht. Aber sowohl bei *kommunikativen Handlungen* als auch bei *Texten* können wir neben der

- analytischen Dimension des **szenischen Verstehens** auch die
- ästhetische Ebene **des szenischen Gestaltens** identifizieren.

Beide werden damit zu zentralen Kategorien des Deutschunterrichts. SPIEL & THEATER bekommen in einem solchen Verständnis einen prominenten Stellenwert, weil sie herkömmliche Lehr- und Lernverfahren hervorragend ergänzen können ("Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen").
In der DeutschlehrerInnen-Ausbildung rücken daher wichtige szenisch orientierte Kompetenzen und Qualifikationen in den Vordergrund.

- In einem dritten Bereich geht es um die Aneignung von **szenischen Forschungskompetenzen.**

Verstehen und Gestalten von kommunikativen Handlungen (Bereich SPRACHE):
Im sprachdidaktischen Bereich geht es vor allem um Anleitungs- und Planungskompetenz

- Theatralität/ Inszenierung von Alltagshandlungen
- Spielerische Vermittlung und Gestaltung von Sprache und von Wissensinhalten
- Szenisches Lernen als Unterrichtsmethode **(Theater als Lernmethode, zB. "drama in education")**
- Präsentations-Fähigkeiten des Lehrers **(Vermittlungskompetenz, Selbstdarstellung, Improvisationsfähigkeiten)**
- Szenische Forschungskompetenzen **Szenische Sozialforschung (G. Koch)**

Verstehen und Gestalten von Texten (Bereich LITERATUR):
Im literaturdidaktischen Bereich steht vor allem die szenische Auseinandersetzung mit dramatischen, aber auch mit lyrischen und epischen Texten im Vordergrund

- Präsentationsfähigkeiten von Texten (Vorlesen, Spielen)
- Darstellendes Spiel als szenischer Umgang mit Texten (Lesen, Schreiben,.Spielen)
- Szenische und verbale Interpretation von Texten/ Literatur
- Drama und Theater (Texte und ihre Inszenierung einschließlich der Formen von Drama und Theater)
- Szenische Forschungskompetenzen (zB. Theater der Versammlung, Theatralitätsprojekte der DFG)

7 Zusammenfassung

Die traditionelle Lehrerbildung muß um szenische Bausteine ergänzt werden; szenisches Verstehen und szenisches Gestalten sind dabei gleichberechtigte Elemente. Unterricht als Szene begriffen, schließt das systematische „missing link" traditioneller Kompetenzvermittlung. Dabei sind die notwendigen Basisqualifikationen von einem Studienelement SPIEL und THEATER zu vermitteln. Dieses Studienelement (oder -fach) muß dazu in die allgemeine Lehrerbildung integriert werden. Die Differenzierung der Methoden erfolgt dann auf fachdidaktischer Ebene.

Anmerkungen

1 Gottfried HAUSMANN: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.

2 Vgl. Gerd Koch: Theater-Spiel als szenische Sozialforschung. In: Jürgen Belgrad (Hrsg.): TheaterSpiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters. Hohengehren 1997, 81ff ; Florian Vaßen: Verkehrte Welt? Der Stellenwert von Ästhetik in Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik. In: ders., 57ff.

3 Vgl. Alfred LORENZER: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter / Lorenzer, Alfred / Lüdde, Heinz / Nagbol, Sören / Prokop, Ulrike / Schmid Noerr, Gunzelin / Eggert, Annelinde: Kultur-Analysen, Frankfurt/ M 1986, 11ff.; Jürgen Belgrad: Detektivische Spurensuche und archäologische Sinnrekonstruktion - die tiefenhermeneutische Textinterpretation als literaturdidaktisches Verfahren. In. Jürgen Belgrad/ Hartmut Melenk: Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider: Hohengehren 1996, 133ff.

4 Ingo SCHELLER: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998.

5 Bildungsplan für die Hauptschule, Stuttgart 1994,19.

6 Vgl. den Anhang.

Das folgende Papier wurde auf dem *Symposion Deutschdidaktik Siegen 1998, Sektion 10* verabschiedet:

Spiel und Theater in der DeutschlehrerInnenausbildung

SPIEL und THEATER sind keine randständigen Elemente der DeutschlehrerInnenausbildung, sondern vermitteln Basiskompetenzen der Fachdidaktik DEUTSCH
(Vgl. dazu auch den Plenarvortrag von Kaspar H. SPINNER, Punkt 4 "Entfaltung produktiver Fähigkeiten")

7.1.1
1. Lerngegenstände
- Spiel
- Theater
- Drama
- Medien

2. Methoden
- Szenische Interpretation
- Spiel. Gebrauch von Sprache und Literatur
- Szenische Lernformen

3. Personelle und professionelle Fähigkeiten
- Präsentationsfähigkeit von Texten
- Rhetorische und körpersprachliche Fähigkeiten

Spielerische szenische und präsentative Fähigkeiten der Unterrichtsgestaltung ("Dramaturgie des Unterrichts")

Einbettung in die DeutschlehrerInnenausbildung: 8 SWS *
2 SWS Pflichtveranstaltung: spiel- oder theaterpraktische Übung
2 SWS Pflichtveranstaltung: spiel- oder theaterdidaktisches Seminar

bei Schwerpunktbildung SPIEL und THEATER innerhalb des *Studiums (wie z.B. Kinder- und Jugendliteratur, Medien, Anfangsunterricht etc.)*
4 SWS (davon 1 Hauptseminar)

* besser wären 10-12, 8 SWS sind aber realistisch leistbar

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

Hajo Kurzenberger

Ich möchte, in guter Tradition dieser Veranstaltungsreihe, mit einem Rückbezug auf Hartmut von Hentig beginnen, der dieses „Forum Lehrerbildung" mit seinem Beitrag „Lehrerbildung und Menschenbildung" eröffnet hat.

Hartmut von Hentig sagt an anderer Stelle, er traue sich zu, eine alle Bildungsansprüche befriedigende Schule einzurichten, in der es nur zwei Sparten von Tätigkeiten gibt: „Theater und science". „Ich [...] behaupte, daß, wenn ein Mensch einen anderen darzustellen sich bemüht und nicht nur den Schauspieler nachmacht, der diesen spielt, er einen ungeheuren Schritt zur Erweiterung und Vermenschlichung seiner selbst tut. Ja, ich behaupte darum, daß das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht."[1]

Von Hentig hat hier im Blick, was Theaterpädagogen den individuellen Aspekt nennen, den sie gerne als persönlichkeitsstärkende, identitätsstiftende und Ich-erweiternde Funktion des Theaters beschreiben. Der Humanist von Hentig ist in seiner Formulierung aber ebenso an unserem abendländischen Theatererbe orientiert. Denn die Formulierung „Erkundung von Menschen und Schicksalen" meint ja nicht nur den Selbstbezug des Spielers bei der Rollenerarbeitung, sondern zuallererst die Rollen- und Menschenbilder, die Konflikte und Sinnfragen, die das Theater seit der Antike entworfen und gestellt hat. Diese, so interpretiere ich die Formulierung von Hentigs, können noch immer zu wichtigen Einsichten verhelfen. Dies haben heutige Theaterpädagogen freilich nur selten im Auge. Schließlich fällt auf, wie häufig von Hentig von dem Wort „Mittel" Gebrauch macht: Das Theater ein Mittel, ein pädagogisches Instrument und keine Kunstform? Ich werde auf alle drei Aspekte zurückkommen.

Lassen Sie mich den ersten um einen zweiten Auftakt ergänzen, der allerdings etwas profaner ist.

Diese Woche flatterte mir ein Kärtchen ins Haus mit folgendem Cover-Text: „Nach 10 Jahren haben wir es geschafft: Darstellendes Spiel ist Unterrichtsfach in Hessen! Landesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel an den Schulen Hessen e.V.". Gefeiert wird am 17. Januar, also am Sonntag.

Zwischen von Hentigs selbstbewußter pädagogischer Behauptung und den offensichtlichen Mühen der bürokratischen Ebenen bei der Durchsetzung des Unterrichtsfaches, von denen die Karte Kunde gibt, klafft ein Unterschied. Die Bildungsrelevanz des Theaters hat in der Institution Schule keine, noch keine angemessene Entsprechung. Aber es tut sich etwas, auch hier im Lande Niedersachsen. Noch unter Minister Wernstedt wurde der „Prüfungsauftrag erteilt, mit dem Ziel zu prüfen, ob eine Einführung des Faches ‚Darstellendes Spiel', z.Zt. Wahlpflichtfach in der gymnasialen Oberstufe, als Prüfungsfach sinnvoll und möglich wäre und sich ggf. die Notwendigkeit ergebe, auch einen Teilstudiengang ‚Darstellendes Spiel' als Fach der Erweiterungsprüfung vorzusehen."[2] Inzwischen hat die Fachkommission „Darstellendes Spiel", die Frau Ministerin Renate Jürgens-Pieper eingesetzt hat, ihre Arbeit beendet und wird in Kürze ihr Konzept der „Inhalte des Studienfachs Darstellendes Spiel als zusätzliches Fach der Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Gymnasien" dem Ministerium vorlegen.

Ausgehen will ich bei meinen Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater" aber nicht von diesen Ergebnissen, sondern von dem Entwurf „Grundständiger Studiengang Theater für das Lehramt an Gymnasien"[3]. Dieser war nämlich einer der Ausgangs- und Orientierungspunkte der Kommission. Was diesen Entwurf vom Kommissionsergebnis unterscheidet: er ist als grundständiger Studiengang konzipiert und nicht als Fach der Erweiterungsprüfung. Er ist also weitergehend, wenn man so will, realutopischer als das Kommissionsergebnis. Zum zweiten differiert er in der Nomenklatur: „Theater" heißt es da und nicht „Darstellendes Spiel". Darin wird ein Anspruch deutlich, der über den Rahmen des bisherigen Wahlpflichtfaches „Darstellendes Spiel" hinausgeht, und eine Fundierung der skizzierten Ausbildung, die neuen Entwicklungen der Theaterpraxis und der Theaterwissenschaft Rechnung trägt, aber auch solchen der postmodernen Mediengesellschaft. Wenn sich das Schulfach „Theater" gleichberechtigt und in der Sache wichtig neben den künstlerischen Fächern „Bildende Kunst" und „Musik" und neben kultur-

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

wissenschaftlichen Fächern wie „Deutsch" oder „Geschichte" etablieren soll, kann auf das theaterhistorische Erbe genauso wenig verzichtet werden, wie auf den Zusammenhang und die Wechselwirkung mit anderen Darstellungsmedien. Denn sie prägen unseren Alltag ebenso wie sie kunstfähig sind.

Auf diese Intermedialität weist die gegenwärtige kulturwissenschaftliche Diskussion immer wieder und mit Nachdruck hin. Die derzeit intensiv geführte„Theatralitätsdebatte" versucht Theater im Bezugsfeld der heutigen medialen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen neu zu bestimmen, sei es als „besondere Kunstform", die sich „von allen anderen Kunstformen abgrenzen läßt" oder aber als anthropologische und kulturwissenschaftliche Kategorie.[4] „Theatralität" ist demnach überall dort zu finden, wo Öffentlichkeit als Inszenierung hergestellt und gespielt wird. Theatrale Ereignisse finden demzufolge überall dort statt, wo das Theater unseres Medienalltags seine Szenen hat: in der fernsehgerecht hergerichteten Politik, bei Talk-Runden, offiziellen Trauerfeiern oder Privates suggerierenden Spielshows.

Konstatierbar, aber bisher nur unzulänglich erforscht, ist der Zusammenhang zwischen den technischen Medien und der gewachsenen Theatralität unserer Alltagswelt. Aus ihm wird in der öffentlichen Debatte allerdings schon mancherlei Argumentationsgewinn gezogen: In moralischen Verdikten über die sog. Erlebnis- und Spektakelkultur, im Beklagen eines zunehmenden Wirklichkeitsverlustes, in der Forderung nach einer neuen Körperlichkeit und Sinnlichkeit angesichts der wachsenden virtuellen Welten. Aber auch die großflächige Erweiterung des Theaterbegriffs wird damit begründet. Der Antragstext für den DFG-Sonderforschungsbereich „Theatralität" gipfelt in der Generalthese „Unsere Gegenwartskultur [...] scheint sich nicht in *Werken*, sondern in *theatralen Prozessen* der Inszenierung und Darstellung zu konstituieren und zu formulieren."[5] Ebenso rekurriert der gegen-wärtige theaterpädagogische Diskurs auf die postmedialen Bedingungen. In nahezu allen Begründungs- und Legitimationstexten der Theaterpädagogik steht die präsentische Einmaligkeit und körperliche Sinnlichkeit des Theaters obenan, immer im Vergleich und in tendenzieller Abwertung von Simulation und Fiktionalität der technischen Bildmedien. Der Rahmenplan gymnasiale Oberstufe „Darstellendes Spiel" des Hessischen Kultusministeriums von 1998 beginnt den Grundlagentext „Das Fach Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe" folgendermaßen: „So wie die Schule mit den Fächern Ethik und Informatik auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert hat, so ist auch eine Reaktion auf die Bedingungen nötig, unter denen Kinder und Jugendliche heute in die Gesellschaft hineinwachsen: Kreatives Lernen, die Besinnung auf die eigene Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten, die Fähigkeit, eigene Sichtweisen und Ausdrucksformen zu entwickeln, das sind bedeutsame Bildungsziele in einer Lebenswelt, die durch Bildmedien und elektronische Apparate zunehmend als fremdbestimmt und der persönlichen Einfluß-nahme entzogen erlebt wird. Hierauf reagiert das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe, indem spielerisch entfaltete Kreativität, bewußte körperliche Aktivität, sinnliches Erleben und soziales Handeln in einer Gruppe nicht nur in jedem Fach mehr Gewicht erhalten, sondern ihre spezielle Förderung im Fach Darstellendes Spiel erfahren."[6]

So sympathisch und gut gemeint der hier formulierte Ansatz ist, er ist in seinen impliziten Erwartungen und Folgerungen nicht frei von Klischees, die in die falsche Richtung führen können. Mit den technischen Medien leben wir und werden wir auch künftig leben. Das Fach „Darstellendes Spiel" wird uns nicht vor ihren Wirkungen schützen. Es sollte dies auch gar nicht versuchen. Theaterpädagogik ist kein Zufluchtsort vor der bösen Fernseh- und Computerrealität. Und es sollte auch keine Reaktionsform auf sie sein.

Im Gegenteil: Ein Fach „Theater" müsste offensiv dazu beitragen, dass wir uns in einer zu differenzierenden Medienwirklichkeit selbstbewußt und kritisch bewegen können. In diesem Fach wäre praktisch zu erproben und reflektierend zu erkennen, welche unterschiedlichen szenischen Formen es gibt, welche medialen Vermittlungsweisen möglich sind, welche von ihnen unseren Medienalltag bestimmen und zu unterschiedlichen oder den immer gleichen Wirkungen führen.

Dafür ist die Erfahrung des Theaterspielens, das Erlernen und Erproben der Kunstform Theater eine gute und wichtige Voraussetzung. Theaterarbeit ist nämlich anschaulich, zeitintensiv, also zeitentschleunigend, und überschaubar. Die praktizierende Theaterkunst vergleicht Macharten und Dramaturgien, Erzählweisen und Präsentationsformen, erlebt und reflektiert an konkreten Beispielen Mediengeschichte und Medientheorie. Sie schafft so eine ästhetische Kompetenz, die den massenhaften medialen Gebrauch nicht nur affirmativ nachvollzieht oder allgemein analysiert. Das reflexive, experimentelle Erproben szenischer Formen und ihrer Wirkung befähigt zu ästhetischen

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

Entscheidungen und Bewertungen, die sowohl für die kreative Medienanalyse als auch für die kreative Medienproduktion wichtige Voraussetzungen sind. Wenn das heutige innovative Potential der alten und neuen Medien, des Theaters und der technischen Medien, selbst erfahren und erkannt ist, tritt an die Stelle des behaupteten Wirklichkeitsverlustes das Gegenteil. Mit der Differenzierung der medialen szenischen Möglichkeiten ergibt sich Realitätsgewinn. Es gibt dann auch keinen Grund mehr, pauschal in überkommenen kulturkritischen Positionen zu verharren. Das ist ganz allgemein und viel zu abstrakt die eine Seite und Zielorientierung eines so bisher nicht verwirklichten Faches „Theater". Es ist sozusagen seine ganz aktuelle, seine formvermittelnde Seite.

Das Fach „Theater" bedarf aber auch einer Orientierung - sagen wir es altmodisch - am Inhaltlichen. „Kreativität", „Körperlichkeit", „sinnliches Erleben", „Selbsttätigkeit" und „Selbstbildung", „ästhetisches und soziales Handeln in der Gruppe" und wie die schönen Begriffe alle heißen, sind ja nichts Freischwebendes. Sie brauchen einen Gegenstand, an dem sie sich entfalten können, ein Thema, das mehr ist als nur ein Spielanlass. Sie brauchen eine Herausforderung, an der man sich abarbeiten, erproben und erkennen kann. Diese Themen und Gegenstände liegen nach meiner Erfahrung nicht auf der Straße. Man findet sie nur schwer im eigenen Alltag und schon gar nicht in der kommerzialisierten Medienwelt. Man entdeckt und trifft sie aber häufiger in Werken der Vergangenheit, nämlich in Texten und Dichtungen, zuallererst im reichen Theatererbe, das ein riesiges Potential von Figuren und Konflikten, Schicksalen und Weltentwürfen bereithält, das jungen Menschen - das ist meine Alltagserfahrung - staunen macht, befremden kann und anzulocken versteht. Das sind gute Voraussetzungen, sich in solcher Andersartigkeit zu spiegeln und neu zu sehen. Sie erinnern sich an Hartmut von Hentigs Formulierung zu Beginn und vielleicht an einige der kulturpädagogischen Theaterveranstaltungen hier vor Ort, die von den Asylbewerberinnen der Antike in Aischylos „Die Schutzflehenden" bis zur realen und metaphysischen Obdachlosigkeit von Kafkas Helden Karl im Erzähltheater „Amerika" reichen.

Was ich hier propagiere, ist heute nicht „in". Es entspricht nicht dem theaterpädagogischen und theaterwissenschaftlichen Zeitgeist. Um nicht gänzlich mißverstanden zu werden: ich plädiere hier nicht für das sog. Literaturtheater. Ich kenne das Schreckbild vom regieführenden Oberstudienrat, der seinen Lieblingsklassiker aufsagen lässt. (Es gibt ihn übrigens nur sehr vereinzelt. Und er ist zudem ein Auslaufmodell). Ich weiß auch und habe es erprobt, welche Möglichkeiten in einer autonomen Theaterkunst stecken, in einem Theater der Bewegungen, der Bilder und des Raumes. Und ich gehe wie alle aufmerksamen und engagierten TheaterpädagogInnen davon aus, dass eine Theateraufführung, die ja wichtiges Ziel der gemeinsamen Bemühungen im Fach „Theater" ist, von den Interessen und Bedürfnissen ihrer Produzenten, also der SchülerInnen, ausgehen muss, soll sie sinnvoll sein und gelingen. Und dennoch meine ich, darf die sog. „Schüler-Orientiertheit" nicht zur „theatralen Kuschelecke" führen. Bei allem Respekt vor den aktuellen Problemen und Themen der Jugendlichen, diese auf dem Theater nur zu reproduzieren, ist zuwenig. Das gilt auch für die theatralen Mittel. Die Selbstdarstellungsformen des Alltags sind Ausgangspunkt der theatralen Darstellung und der künstlerisch-szenischen Auseinandersetzung mit einem Stoff, Thema oder Stück. Nur wenn wir im Hentigschen Sinne die unreflektierten Konditionierungen unserer Person und unseres Selbstverständnisses und die damit verbundenen Ausdrucksformen überschreiten, macht Theater als Kunstform, macht Theater als Bildungsorgan und als Schulfach Sinn.

Was heißt das im Hinblick auf die Theatertradition, die Theatergeschichte und Theatertheorie und vor allem mit Blick auf eine angemessene Lehrerausbildung für das Fach „Theater"? Die LehrerInnen müssen wissenschaftlich und künstlerisch-praktisch Bescheid wissen über die reiche Palette von Themen und Stoffen, von szenischen Verfahren und Formen, die die Menschheit im Laufe der Theatergeschichte formuliert und hervorgebracht hat. Sie müssen die verschiedenen Spielweisen kennen, aber auch die Begründungen und Reflexion darüber, was Theater zu leisten imstande ist, worauf seine Wirkungen zielen. Sie sollten das Theater der Gegenwart mit all seinen Varianten der Institution und Darstellungsformen im Blick haben. Genauso wichtig ist es zu erfahren und zu reflektieren, welchen Stellenwert theaterpädagogische Ansätze im Feld des Theaters haben, wie sie aus dem Theater hervorgegangen sind und sich z.T. kontrastiv von anderen Theaterformen absetzen, etwa Brechts Lehrstücktheorie und -praxis oder das sog. „Theater der Erfahrung", das mit und im Gefolge des sog. Freien Theaters entstanden ist. Eine derartige wissenschaftliche, künstlerische und theaterpädagogische Grundorientierung sieht der formulierte Entwurf vor. Und wenn Sie genau hinschauen, werden Sie sehen,

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

dass in ihm auch ein neues, heutiges Verständnis der Theaterarbeit sichtbar wird: etwa seine Körperbetontheit, die Vielfalt möglicher szenischer Erzählformen oder eine Auffassung vom Text, die diesen nicht für sakrosankt erklärt, sondern als zu bearbeitendes oder fortzuschreibendes Material sieht. Ähnlich gegenwartsbezogene Akzente setzt auch das Hauptstudium: Die Ästhetik des Gegenwartstheaters muss man kennen und reflektieren, will man gutes Schultheater machen. Nicht indem man es imitiert, sondern indem man sich von ihm anregen und bewegen lässt, im positiven wie im negativen Sinne. Deutlich unterschieden vom sog. professionellen Theater sind die Organisations- und Arbeitsformen im Theater der Schule. Hier stehen Gruppen- und Projektarbeit im Zentrum. Künftige LehrerInnen müssen sie anstiften, lenken und reflektieren lernen, immer im Bewußtsein und aufgrund der Erfahrung, dass der Reichtum an Ideen und Fähigkeiten aller das Theater in der Schule trägt und beflügelt. Schließlich, aber nicht zuguterletzt, ist es die Interdisziplinarität des Theaters, die szenische Formen der „Populären Kultur", die Möglichkeiten der „Bildenden Kunst" und „Musik" nicht zu einem neuen weiteren Medienmix summiert, sondern in ihrer Spezifik und differenzierten Anwendung entdeckt, je nach Sujet und Stück, Spielweise und Wirkungsabsicht.

Was dieser Entwurf enthält und einfordert, ist in seinem Anspruch hoch und weit gesteckt, aber keineswegs utopisch und unrealisierbar. (Er entspricht übrigens der Forderung der niedersächsischen Kultusministerin, bei der Ausbildung für das neue Fach auf Qualitätssicherung und Qualitätsvergleich - etwa zu den anderen künstlerischen Fächern - zu achten.)

Wesentliche Teile des Studiengangsentwurfs werden in anderen Zusammenhängen der Ausbildung an Hochschulen und Schulen schon praktiziert und haben sich dort bewährt, z.B. in der kulturpädagogischen Ausbildung an der Universität Hildesheim. Die Verschränkung von Theorie und Praxis, die direkte Verknüpfung von künstlerischen und wissenschaftlichen Studienanteilen, aber auch die wohlüberlegte Wahl der Themen und Gegenstände im Fach „Theater", haben vor allem in der Projektarbeit zu Ergebnissen geführt, die ich Theaterlernenden früher nicht zugetraut hätte. Damit ist nicht nur das präsentierte szenische Endergebnis gemeint, sondern das kreative Potential und die ästhetische Intelligenz, die mit diesen handlungsorientierten Lehr- und Lernformen frei werden und Gestalt annehmen. Künstlerische, theoretische und vermittelnde Kompetenz stehen sich, so ist empirisch evident geworden, nicht nur nicht im Wege, sie regen sich gegenseitig an und entwickeln Stoffe und Stücke zu einer szenischen Form, deren Besonderheit und Qualität sich gerade dieser Wechselwirkung verdankt. Und sie führen zu einer Intensität der Einlassung der Studierenden und der Entfaltung ihres kreativen Potentials, die nur deshalb zustande kommen können, weil unterschiedliche Vermögen gleichermaßen beansprucht werden: körperliche und geistige Mobilität, sinnliche und kognitive Kräfte, Fantasie und Organisationsvermögen.

Ähnliche Überlegungen sind auch den fortschrittlichen Lehrplänen zu entnehmen, etwa dem „Lehrplan Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe", den die „Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung" in der Hansestadt Hamburg 1990 vorgelegt hat. Hier wird das Darstellende Spiel auf der gymnasialen Studienstufe als „ein eigenständiges künstlerisches Fach im literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld" definiert. Weiter heißt es: „Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf dem kreativen Handeln, das im Rahmen eines Gruppenprojektes auf ein ästhetisches Produkt hin zielt. Das Produkt wird in der Aufführung sichtbar". Persönliche Entfaltung der Jugendlichen und gemeinsames Handeln in der Gruppe werden in diesem Papier als dialektischer Prozess begriffen, der durch mitverantwortliches Planen und Entscheiden vorangebracht wird und zugleich Lern- und Leistungsmotivation der SchülerInnen steigert. Die kreative Theateraufgabe bedarf demnach der Selbsttätigkeit genauso wie der Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft. So werden hier vier Aspekte des Darstellenden Spiels genannt: „der individuelle", „der kommunikative", „der soziale" und „der ästhetische".

Dass der „ästhetische Aspekt" dabei nicht nur in seiner Ausformulierung den breitesten Raum einnimmt, sondern auch in seiner Gewichtung obenan steht, scheint mir wichtig. „Das Darstellende Spiel ist als künstlerisches Fach eng mit der Kunstform Theater verknüpft. Es arbeitet mit Mitteln und Formen, die aus der Tradition oder der Gegenwart der Kunstform bekannt sind", heißt es hier. Die Medienerfahrung der Jugendlichen sind auch hier Folie und ästhetischer Bezugspunkt, zugleich Gestaltungs- und Reflexionsmöglichkeit: „Eine unreflektierte Zurückweisung dieser ästhetischen Muster ist ebenso abzulehnen wie die blinde Übernahme". Die „eigenständige ästhetische Dimension" des Schultheaters wird nicht nur gesehen, sondern als Besonderheit und Stärke eingefordert: „Körperbetontes, expressives Spiel",

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

„Spontaneität und Spielwitz" seien für dieses ebenso charakteristisch wie die nicht hierarchische und nicht streng arbeitsteilige Struktur ästhetische Auswirkungen habe: nämlich „in Form von Gruppenszenen und Gruppenchoreographien".

Entsprechend ist das didaktische Konzept dieses Lehrplans: Die Spielleitung habe die Aufgabe, eine Balance zwischen der persönlichen Entfaltung der Einzelnen, dem Gruppenprozess und dem angestrebten ästhetischen Produkt zu halten, wobei die verschiedenen Aspekte in verschiedenen Arbeitsphasen unterschiedlich zu gewichten seien. Eine weitere wichtige didaktische Maxime lautet, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen. Aber ebenso wichtig ist den Verfassern des Plans, die gestalterischen Fähigkeiten der Jugendlichen zu entwickeln, ihnen zu helfen, „ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und Darstellungsmöglichkeiten zu finden."

Dass dies alles nicht nur schöne Programmatik ist, sondern offenbar Erfahrungsrealität, belegen für mich die kritischen und selbstkritischen Forderungen des Textes, etwa der Satz „Das Eingehen auf die Gruppensituation darf nicht zum Selbstzweck werden", oder der Hinweis, dass die Spielleitung darauf achten soll, „dass die Übernahme der Theaterrollen nicht zur unreflektierten Übernahme überholter gesellschaftlicher Rollen führt".[7] Wir sehen: so selbstanalytisch und den Gegenstand reflektierend, so konkret und so politisch kann und soll die Kunstform Theater sein, übrigens nicht nur in der Schule.

Das macht dieses Lehrkonzept für mich überzeugend deutlich: Priorität hat das künstlerische Tun, hat die Ästhetik des Theaters. Schultheater ist kein ‚Mittel', kein Instrument, das in Wahrheit andere Interessen verfolgt. Selbsttätigkeit, kommunikatives und soziales Verhalten sind hier Sekundärtugenden, die nebenbei von selbst entstehen, wenn der ästhetische Prozess sinnvoll angelegt und erfahrungs-reich vorankommt. Denn das gehört wesentlich zum künstlerischen Tun, dass es den Blick offenhält, nicht im Vorhinein weiß, wo die Reise enden soll. Künstlerische Praxis sucht das ungesicherte Gelände und peilt nicht die fertigen Lösungen an. Deshalb kann es nicht anderen Zwecken - und seien sie noch so wertvoll - dienstbar gemacht werden. Wer Kunst macht, muss sich den vom Gegenstand gestellten thematischen und ästhetischen Fragen - und sie gehören nach meinem Verständnis eng zusammen - aussetzen. Nur dann wird er Neues entdecken und im künstlerischen Medium formulieren können, wird er Konventionelles hinter sich lassen. Dieser Anspruch gilt für das Theater in der Schule genauso wie für jede andere ernstzunehmende Theaterform.

So richtig und meinen eigenen Erfahrungen und Überzeugungen entsprechend der skizzierte Lehrplan ist, so gefährdet scheint er in der Anwendung zu sein. Einer seiner Mitverfasser und Mitunterzeichner, Wulf Schlünzen, hat unlängst in einer Veröffentlichung des Instituts für Lehrerfortbildung Hamburg sich mit Thesen zu Wort gemeldet, die mißverständlich gedeutet und restriktiv ausgelegt werden können. So werden hier Gegensätze beschrieben, die nach meinem Verständnis gar keine sind. „Bildung zum Theater" steht „Der Bildung durch Theater" gegenüber. „Kunstproduktion oder Lebensausdruck" wird als Alternative gesehen, ebenso wie „Literaturtheater oder Eigenproduktion". Wenn Schlünzen auf die rhetorisch gestellte Frage „Erziehung zum Theater?" plakativ und mit Ausrufungszeichen die Antwort gibt „Selbstbildung durch Theater!", schnurrt der Bildungsprozess, entgegen der eigenen Absicht, schnell wieder auf vertrautes Schulmaß zusammen, zumal „Selbstbildung" unbestimmt bleibt und „Erziehung zum Theater" eher pejorativ als „Nachvollzug" charakterisiert wird, was das alte Vorurteil nahelegt, dem tradierten und institutionalisierten Theater sollten Besucher und Abonnentenplätze gesichert werden.[8]

In einem offenen und innovativen Curriculum sind das die falschen Alternativen. Vorbereitung „auf eine kompetente Teilhabe am kulturellen Leben" schließt doch kreatives Tun, eigene Theaterarbeit nicht aus. Im Gegenteil, beides regt sich gegenseitig an. Was wäre das Fach „Kunst" ohne den Fundus und die Anschauung der großen Kunst in den Museen, ohne den Besuch zeitgenössischer Kunstaus-stellungen, ohne den Vergleich der Formen und künstlerischen Lösungen. Oder umgekehrt: liesse sich ein anspruchsvoller Musikunterricht auf Instrumentalspiel und Schulorchester reduzieren? Welche Möglichkeiten gäbe es hier, die alten Schubladen unbenutzt zu lassen und neue Zusammenhänge herzustellen und zu erproben! Stattdessen bastelt man an noch kleineren Schubladen. Dass man Theaterspiel im Fach Deutsch als „szenisches Interpretieren" und damit als Methode festschreibt und diese dem künstlerischen Gegenstand, der Kunstform Theater im Fach Darstellendes Spiel gegenüberstellt, erscheint mir geradezu absurd: „DS (sic!) hat Theater als Kunstform zum Inhalt. Theater als Methode ist Bestandteil anderer Fächer [...] z.B. szenisches Interpretieren im Deutschunterricht."[9] Warum sollte eigentlich nicht das Fach Deutsch künstleri-

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

scher und das Fach Darstellendes Spiel reflektierter werden? Wagemutiger und weit sinnvoller wäre es, man würde alte Grenzziehungen zumindest zeitweise zum Verschwinden bringen und sehen, was dabei herauskommt. Warum sollten in einem Theaterprojekt nicht ganz unter-schiedliche Fächer kooperieren, und zwar nicht nur die sog. musischen oder kulturwissenschaftlichen, sondern auch Theater und Geschichte oder Theater und Sozialkunde oder Theater und ...? Das würde wahrscheinlich einiges in der Schule durcheinander bringen und wäre sicher nicht im 45-Minuten-Takt zu absolvieren. Aber es würde der Reflexion des eigenen Tuns sicher nicht schaden und das Darzustellende und Dargestellte reicher machen, indem ihm neue Aspekte hinzugewonnen werden.

Solche Objektivierung und Erweiterung führt keineswegs zur „Kopflastigkeit", nimmt man den kreativen Prozess als solchen ernst und weiß, wie man ihn auch von der emotionalen und körperlichen Seite her anregen und bereichern kann. Nach meiner Einschätzung ist das reflexive Moment im Theaterprozess ebenso wichtig wie das kreative Geschehenlassen, also das, was aus dem sog. Bauch kommt.

Jeder, der sich mit dem Theater beschäftigt, weiß außerdem oder sollte es beachten, dass der Darstellungsprozess immer auch narzißtische Anteile enthält, von diesen lebt und von diesen bedroht ist. Selbstdarstellung im Sinne eines unreflektierten, ungehemmten Selbstbezugs ist selten produktiv und dient kaum den kommunikativen und künstlerischen Zielen. Beides schleicht sich aber immer wieder ein, durch viele Hintertüren, selbst durch die der sog. „Handreichungen zum Darstellenden Spiel", wie sie in Hessen verabreicht werden. Hier ist zu lesen: „Schultheater ist heute nicht mehr Bildungstheater, das in erster Linie literarische Vorlagen umsetzt und damit zeigen will, wie die, die es aufführen, von der Schule gebildet worden sind, sondern Schultheater will heute jungen Menschen die Gelegenheit geben, mit ihrer eigenen Sprache und mit ihrem Körper Probleme, die sie beschäftigen, in einer ästhetischen Form auszudrücken".[10] Hier muss man sich nicht nur fragen, was diese eigene Sprache ist, woher sie kommt und was sie sein soll, sondern auch der Formulierung und den in ihr verborgenen Vorstellungen auf den Grund zu gehen versuchen, die da behaupten, Probleme ließen sich mit dem Körper ausdrücken. Möglicherweise verhilft der Körper dazu, Probleme genauer sichtbar zu machen. Aber solche sinnliche Transparenz ist immer eingebettet in einen Bedeutungszusammenhang, den wir im Theater herstellen, also reflektieren, wenn wir ihn zur Anschauung bringen.

Zum anderen wittere ich in solchen Sätzen - es gibt sie leider gar zu häufig - eine Traditions- und Theoriefeindlichkeit, die nicht nur einer angemessenen Ausbildung der Lehrer im Fach „Theater" schädlich ist, sondern auch dem kreativen Prozess schadet, der ja immer ein Prozess des Tuns und des Verwerfens, des erneuten Tuns und der erneuten Kritik ist. Wird in Formulierungen wie der oben zitierten das bestätigt, was der Theaterpädagoge Hans Bollmann in Umfragen innerhalb seiner Seminare an der Hamburger Universität immer wieder zu hören oder zu lesen bekam? Zumeist, so Bollmann, werde betont, „dass die Theorie wirklich nur eine ergänzende Funktion, die Praxis jedoch unbedingte Priorität haben soll".[11] Blinde Praxis schadet dem Theatermachen und dem Theaterspielen mindestens genauso wie nur oder zuviel theoretisches Reden. Praxis kommt ohne Theorie, oder sagen wir es bescheidener, ohne Reflexion ebensowenig aus, wie Theorie ohne Anschauung und Praxis sinnvoll ist. Diese Formel ist so richtig wie differenzierungsbedürftig. Das heißt, sie kann hier nur ein Kürzel sein für das, was weiterer Erläuterung bedürfte.

Eine ganz andere, aber nicht minder gefährliche Bedrohung des Faches „Theater" liegt in seiner Verschulung. Damit meine ich seine Anpassung an die in der Schule vorhandenen Wert- und Normvorstellungen. Nicht mit Erstaunen, nein mit Entsetzen nehme ich zur Kenntnis, was die Landesbeauftragte für das Darstellende Spiel an den Schulen Schleswig-Holsteins in ihren „Zehn Thesen zu einer Didaktik für das Fach Darstellendes Spiel" 1996 in „Spiel und Theater" veröffentlicht hat: „Die Funktion des Spielleiters wandelt sich zum Lehrer für DS. Während der Spielleiter z.B. nicht auf die Vermittlung abprüfbaren Wissens zu achten hat, muß der Lehrer u.a. klausurable Inhalte vermitteln. [...] Das setzt eine Ausbildungsordnung voraus, die sich am Kompetenzgefüge (Fach-, Sozial-, Ich-Kompetenz) orientiert."[12] Bei solchen Formulierungen und Leitsätzen fragt man sich, ob es nicht besser wäre, sowohl für die Schüler als auch für das Theaterspiel, man würde auf „klausurable Inhalte" und „Kompetenzgefüge" verzichten und das Fach „Darstellendes Spiel" vor seiner Etablierung im Fächerkanon der Schule bewahren.

Gott sei Dank und zum besseren Schluß dieses Vortrags gibt es in diesem Bereich auch Positives

Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater"

zu vermelden. Im skizzierten Hamburger Lehrplan steht unter „5. Anforderungen/Leistungsbewertung" ein höchst anregender und differenzierter Katalog von Bewertungskriterien, dem sich zu stellen nicht nur für Absolventen und Teilnehmer der Theaterkursarbeit sinnvoll wäre, sondern z.B. auch für Schul- und Hochschulmitglieder in Leitungsfunktion. Hier lesen wir unter Punkt „Leistungen, die sich auf Mitarbeit in der Spielgruppe beziehen" u.a.:

- „verantwortungsvoll produktiv, beständig und verläßlich mit anderen Gruppenmitgliedern zusammenarbeiten
- Probleme in der Gruppe erkennen [...]
- konstruktive Kritik üben - sachliche Kritik hinnehmen und verarbeiten
- organisatorische Mitarbeit leisten".

Und unter Punkt „Leistungen im darstellerischen Bereich":

- „Einfälle haben und umsetzen
- die eigene Darstellung in den konzeptionellen Rahmen stellen
- den alltäglichen Ausdruck in theatrale Darstellung überführen
- Impulse im Spiel geben und auf Impulse der MitspielerInnen reagieren
- die eigene Darstellung als Teil einer auf ein Publikum bezogenen Gesamtwirkung begreifen".[13]

Letztes, aber nicht endgültiges Fazit: Das Fach „Theater" in der Schule muss also doch eingeführt werden, nicht zuletzt deshalb, weil es das Noten- und Bewertungssystem der Schule beleben kann.

Anmerkungen

[1] *Hartmut von Hentig, Bildung, München/Wien 1996, S. 119f.*

[2] *Darstellendes Spiel als neues Unterrichtsfach in der gymnasialen Oberstufe, Brief von Herrn Pahlow (Niedersächsisches Kultursministerium) an den Vorsitzenden der BAG Spiel und Theater e.V., Klaus Hoffmann, vom 16.12.1997*

[3] *Der Entwurf „Grundständiger Studiengang Theater für das Lehramt an Gymnasien" wurde von Vertretern der Hochschulen Universität Hannover (Seminar für deutsche Sprache und Literatur), Hochschule für Musik und Theater Hannover (Abteilung Schauspiel) und Universität Hildesheim (Institut für Medien- und Theaterwissenschaft) gemeinsam erarbeitet.*

[4] *DFG-Schwerpunktprogramm zum Thema: Theatralität - Theater als kulturelles Modell in den Kulturwissenschaften -, S. 8*

[5] *ebd., S. 5*

[6] *Rahmenplan gymnasiale Oberstufe „Darstellendes Spiel", Kursstrukturplan, Ausgabe 1998, Hessisches Kultusministerium Wiesbaden, S. 3*

[7] *Lehrplan Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe (1990), Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, S. 2ff.*

[8] *Wulf Schlünzen, Wozu das Theater? Zur Didaktik des Faches. Institut für Lehrerbildung, IfL-Veröffentlichung, 1998, S. 3*

[9] *Christiane Mangold, Zehn Thesen zu einer Didaktik für das Fach Darstellendes Spiel, in: Spiel und Theater, 1996, H. 157*

[10] *Handreichungen Hessen, Allgemeiner Teil 1. Zu Begriff, Theorie und Zielen des DS, S. 4*

[11] *Hans Bollmann, Hamburger Verhältnisse, Theaterpädagogik und Lehrerbildung, in: Jürgen Belgrad (Hg)., TheaterSpiel, Hohengehren 1997, S. 104*

[12] *Christiane Mangold, a.a.O.*

[13] *Lehrplan Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe (1990), a.a.O., S. 7*

Zitierte Quellen und Sekundärliteratur

Hartmut von Hentig, Bildung, München/Wien 1996.

Darstellendes Spiel als neues Unterrichtsfach in der gymnasialen Oberstufe, Brief von Herrn Pahlow (Niedersächsisches Kultusministerium) an den Vorsitzenden der BAG Spiel und Theater e.V., Klaus Hoffmann, vom 16.12.1997.

Entwurf „Grundständiger Studiengang Theater für das Lehramt LG (Sek.II)". Dieser Entwurf wurde von Vertretern der Hochschulen Universität Hannover (Seminar für deutsche Sprache und Literatur), Hochschule für Musik und Theater Hannover (Abteilung Schauspiel) und Universität Hildesheim (Institut für Medien- und Theaterwissenschaft) gemeinsam erarbeitet.

DFG-Schwerpunktprogramm zum Thema: Theatralität - Theater als kulturelles Modell in den Kulturwissenschaften.

Rahmenplan gymnasiale Oberstufe „Darstellendes Spiel", Kursstrukturplan, Ausgabe 1998, Hessisches Kultusministerium Wiesbaden.

Lehrplan Darstellendes Spiel für die gymnasiale Oberstufe (1990), Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

Wulf Schlünzen, Wozu das Theater? Zur Didaktik des Faches. Institut für Lehrerbildung, IfL-Veröffentlichung, 1998.

Christiane Mangold, Zehn Thesen zu einer Didaktik für das Fach Darstellendes Spiel, in: Spiel und Theater, Heft 157, 1996.

Handreichungen Hessen, Allgemeiner Teil 1. Zu Begriff, Theorie und Zielen des DS.

Hans Bollmann, Hamburger Verhältnisse, Theaterpädagogik und Lehrerbildung, in: J. Belgrad, TheaterSpiel, 1997.

Anschrift des Verfassers:
Universität Hildesheim
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim

Entwurf
Grundständiger Studiengang Theater für das Lehramt an Gymnasien (Sek.II)

vorgelegt von den Hochschulen:
Universität Hannover, Seminar für deutsche Sprache und Literatur
(Prof. Dr. Florian Vaßen, Dr. Ingrid Hentschel)
Hochschule für Musik und Theater Hannover, Abteilung Schauspiel
(Prof. Dr. Hans Martin Ritter)
Universität Hildesheim, Institut für Medien- und Theaterwissenschaft
(Prof. Dr. Hajo Kurzenberger, Prof. Dr. Hartwin Gromes, Dr. Wolfgang Sting)

I. GRUNDSTUDIUM

1. Wissenschaftliche Grundorientierung

1.1 Ausgewählte Kapitel der Theatergeschichte von der Antike bis zur Gegenwart

1.2 Ausgewählte Kapitel aus der Dramen- und Theatertheorie, unter besonderer Berücksichtigung theaterpädagogisch relevanter Ansätze der Neuzeit

1.3 Einführung in die Dramen- und Aufführungsanalyse

2. Künstlerische Grundorientierung

2.1 Einführung in das szenische Spiel (Körper, Bewegung, Improvisation, szenisches Erzählen)

2.2 Einführung in die szenischen Medien

2.2.1 Stimme und Sprechen

2.2.2 Bühne, Raum, Kostüm, Material

2.2.3 Textbearbeitung und kreatives Schreiben

2.2.4 Licht, Ton, Musik, Neue Medien

3. Theaterpädagogische Grundorientierung (Praxis und Vermittlung)

3.1 Modelle und Konzepte der Theaterpädagogik (historisch und zeitgenössisch)

3.2 Durchführung eines gruppenbezogenen Projekts von der Ideenfindung bis zur gemeinsamen Realisierung (zweisemestrig: Vorbereitungs- und Projektsemester)

ZWISCHENPRÜFUNG

Wissenschaftliche Hausarbeit, mündliche Prüfung (1/2 Stunde) über zwei Themenbereiche, davon ein Teil künstlerisch-praktisch

II. HAUPTSTUDIUM

1. Künstlerisch-wissenschaftliche Studien

1.1 Themenbezogene Seminare mit angeschlossenem Übungsteil, z.B. Ästhetik des Gegenwartstheaters, Theaterprogrammatik der Avantgarde, Dramengattungen undTheaterformen etc.

2. Theaterpädagogische Theorie und Praxis

2.1 Spieltheorie und theaterpädagogische Theorien

2.2 Stück- und Projektentwicklung

2.3 Produktive Rezeption aktueller regionaler und überregionaler Theateraufführungen

2.4 Spielleitung: Planung, Durchführung und Reflexion szenischer Prozesse

2.5 Theaterpädgogische Gruppenarbeit (Didaktik, Pädagogik, Psychologie)

3. Interdisziplinäre Bezüge

3.1 Szenische Formen populärer Kultur (Film, Video, Neue Medien)

3.2 Theatralität des Alltags

3.3 Bildende Künste: Performance, Installation, Bühnenbild, Kostüm

3.4 Musik: musikalische Aktionen unter besonderer Berücksichtigung der Formen des Musiktheaters und der Schauspielmusik

ABSCHLUßPRÜFUNG

Semesterprojekt mit Reflexion oder fakultativ Hausarbeit, mündliche Prüfung (1 Stunde), Klausur

Stand: 15. Juli 1998

So arbeite ich – und das denke ich mir dabei

Eine Partnerschaft zwischen Schule und Theater - Wie bitte funktioniert denn das?

Dorothea Hilliger-Ache

Im Januar 1998, traf in den Berliner Oberschulen ein Brief ein, der folgende entscheidende Passage enthielt:
„Zwischen interessierten Schulen und einzelnen Bühnen sollen zukünftig Partnerschaften etabliert werden, die zu einem ständigen, intensiven Austausch zwischen beiden Seiten beitragen und vielfältige Anregungen geben können. In Vorgesprächen mit einigen Berliner Bühnen wurde ein großes Interesse deutlich, sich für die Schulen zu öffnen, um neue Wege der Annäherung und Auseinandersetzung zu erproben."
Renate Breitig, tätig in der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport und Initiatorin des Projektes TUSCH (Theater und Schulen), wollte Jugendlichen einen neuen, vielleicht den ersten Zugang zum Theater schaffen, und zwar nicht nur als Spektatoren, sondern wahrhaftig spektakulär, „durch alle Ritzen des Theaters", wie sie es selbst formuliert.
Hier einige Beispiele von Blicken, Aktivitäten und Erfahrungen, die wir, 12 Berliner Schulen und Theater, seit Beginn der eigentlichen Partnerschaften im Spätsommer 98 realisieren konnten:

- Schulübergreifende Werkstätten mit professionellen Theatermachern, Journalisten, Theaterpädagogen u.a. zu Regie, Stimmbildung, Maske und Kostümen, Theaterfotografie und -kritik u.v.a.m.;
- Parallelinszenierungen ganzer Stücke oder einzelner Szenen mit und ohne Mithilfe der Theater durch Kurse ‚Darstellendes Spiel';
- Gänge in das Innenleben von Theatern und Werkstätten;
- Interviews mit Theaterangehörigen mit dem Ziel, Portraits oder Berufsbilder zu erstellen;
- Autorendiskussionen und Gespräche mit Dramaturgen;
- Probenbesuche wie auch gemeinsame Theaterbesuche.

Einen vorläufigen Höhepunkt stellte das TUSCH-Fest im Januar dieses Jahres dar, auf dem alle Beteiligten ihre vorläufigen Ergebnisse präsentierten. Wir berichten in der Rubrik „So arbeite ich, und das denke ich mir dabei" von diesem Projekt, weil wir zum Nachmachen verführen wollen. Die Lebendigkeit und Dichte der Erfahrungen wiegt Aufregungen und Mehrarbeit für alle Beteiligten auf.
Tatsächlich muß es keine Stadt mit einer so ausgeprägten Theaterlandschaft sein wie Berlin, damit ein TUSCH-Projekt funktioniert. Bewußt haben wir Erfahrungsberichte aus drei ganz unterschiedlichen Partnerschaften in diese Rubrik aufgenommen: Eine besteht zwischen einer Kreuzberger Oberschule und der recht kleinen Vagantenbühne, eine zwischen einer Schule mit eigenem Theaterschwerpunkt und der Schaubühne und die dritte wird getragen von der John-F.-Kennedy-Schule und dem Schloßparktheater. Auch eine Kleinstadt mit nur einem Theater könnte einen vergleichbaren Austausch zwischen Kunst und Pädagogik verwirklichen.

TUSCH
theater und schule
Partnerschaft zwischen Berliner Bühnen und Schulen

Eine Schülerin erzählt

Janina Sieslak

Im Rahmen des TUSCH-Projektes wurden eine Reihe von außerunterrichtlichen, kostenlosen Workshops angeboten, die speziell für Schüler konzipiert waren. Uns bot sich hier die Möglichkeit, unsere Fähigkeiten in einem frei gewählten Workshop auszuprobieren, zu formen und vielleicht sogar zu optimieren. Ich selber besuchte den Interview-Workshop, geleitet von einem erfahrenen hamburger Journalisten. Zunächst wurden vielleicht schon vorhandene Interview-Fähigkeiten der Schüler unter die Lupe genommen, wovon ich zuerst nicht sehr begeistert war. Aber dann habe ich verstanden, daß es hier um die Erkenntnis der eigenen Einstellung zu dem Interviewpartner ging. Für mich und wohl auch für die anderen Teilnehmer war gerade diese erste Phase des Workshops der Knackpunkt, weil hier viele Vorstellungen und

Vorurteile über das Interviewen erst einmal verschwanden.
Durch Gruppenarbeit, Vorträge und Materialien wurden wir auf unser eigenes Interview vorbereitet. Nachdem unsere Fragen ausreichend beantwortet und erörtert waren, fühlte ich mich nun recht sicher in der Durchführung eines Interviews und ich war bereit, selber eine Persönlichkeit zu befragen. Mein Interviewpartner war der Dramaturg des Schloßparktheaters. Das Gespräch fiel mir nach dem Schreibworkshop ‚Interview' nicht mehr schwer, daher habe ich es auch sehr genossen. Die Zusammenarbeit mit dem Partnertheater war natürlich das Aufregendste und Interessanteste an dem Projekt. So wurde ich nämlich in eine Welt der Künste hinausgeschleust, um das vorher Gelernte anzuwenden - ähnlich wie ein echter Journalist. Schließlich hätte man mich der Übung halber beauftragen können, meine Freundin zu interviewen. Aber einen großen Reiz hätte das für mich sicher nicht geboten. So aber wurde das TUSCH-Projekt zu einem bereichernden Erlebnis, denn wo sonst wird ein Gymnasiast gezielt darauf vorbereitet, einer Persönlichkeit des öffentlichen Lebens kompetente Fragen zu stellen?
Für mich hat das TUSCH-Projekt gezeigt, daß ich mit der richtigen Anweisung und Einstellung auch als Amateur ein Interview führen kann. Möglicherweise ist dieses Projekt auch in beruflicher Hinsicht zukunftsweisend für mich, denn was einem jetzt Spaß macht, macht man vielleicht auch später. Und viele von uns haben neues Vertrauen in unsere Fähigkeiten gewonnen.

Vom darstellenden Spiel zur darstellenden Kunst - Ein Lehrer berichtet

Helmut Otten

Das Darstellende Spiel ist in Berlin seit den 70er Jahren zum ordentlichen Schulfach avanciert. An der Bröndby-Oberschule werden zehn Theaterkurse in den Sekundarstufen I und II angeboten. *Schulspiel, Darstellendes Spiel, Schultheater* - das sind Begriffe, die sich am realen Vorbild des Theaters mit seiner Geschichte und besonders an seinen zeitgenössischen Entwicklungen orientieren. Theaterpädagogik in der Schule umfasst nahezu sämtliche Bereiche eines inszenatorischen Prozesses, wobei die Entwicklung und Realisierung der künstlerischen Kreativität der Schülerinnen und Schüler Weg und Ziel dieser Arbeit sind. Sich an etwas orientieren heißt aber auch, nicht wirklich den Nerv der Theater-Realität (außerhalb der Schule) treffen zu können. Das *Berufstheater* bleibt den meisten nur aus der Anschauung zugänglich in Form von Vorstellungsbesuchen und gelegentlichen Besichtigungen von Bühnen und technischen Einrichtungen.
Wenn nun Berufstheater und Schultheater in der Spiel- und Schulzeit 1998/99 im Rahmen des TUSCH-Projektes aufeinandertrafen, so wurden tatsächlich viele Nerven getroffen - und zwar im schönsten aller Sinne. Die Schaubühne am Lehniner Platz und die Bröndby-Oberschule in Berlin-Steglitz begannen im Sommer 1998 ihre partnerschaftliche Zusammenarbeit. Zum ersten Mal öffnete sich ein großes Theater für unsere Schule, zunächst in Form von Proben- und Werkstättenbesuchen, Regie- und Dramaturgiegesprächen. Das Engagement der Schaubühne verhalf den Schülerinnen und Schülern zu einer Erweiterung ihres Erfahrungshorizonts, die Schule allein nicht bieten kann, sowohl in künstlerischen als auch in technischen und publizierenden Bereichen - Erfahrungen durch direktes Miterleben und eigene Aktivitäten auf „beruflicher" Ebene. Die Partnerschaft verursachte gleichsam „spielerisch ", ein neues, eigenes Anspruchsniveau zu finden, das über die bloße Orientierung an der Realität hinausgeht. Es war eben nicht nur ein Zuschauen, Beobachten, Fragenstellen, sondern das Erlebnis eines gegenseitigen Erfahrungs*austausches* im darstellerischen Bereich, wobei die Schaubühne unsere Arbeit im eigenen Schultheater ernst und wichtig nahm, als wäre es ein Stück von ihr selbst. Mitglieder der Schaubühnenleitung und Schauspieler besuchten Aufführungen und Proben der Bröndby-Bühne. Vor allem aber artikulierte es sich in Angeboten professioneller Hilfestellungen von Workshops für die „Bröndby-Schauspieler" in Stimmbildung, Bewegungstraining, Rollenstudium und von künstlerisch-technischer Seite in den Bereichen Maske, Kostüme, Bühnenbild und Requisite.
Lehrerinnen und Lehrer können sich auf sehr unterschiedliche Weise auf dieses Fach vorbereiten, sei es durch mehrsemestrige Fortbildungskurse oder durch ein Zusatzstudium an der HdK Berlin, das mit einem Staatsexamen in Theaterpädagogik abgeschlossen wird. Doch letztendlich fehlt beiden Ausbildungen der direkte Zugang zur Theaterpraxis auf professioneller Ebene. Wie jeder Schauspielschüler nach Abschluss der Schauspielschule wieder als Anfänger dasteht und erst eine kontinuierliche Arbeit im Theater ihn zum Berufsschauspieler macht, so gilt dies analog für die

Eine Partnerschaft zwischen Schule und Theater - Wie bitte funktioniert denn das?

Theaterpädagogik. Erfahrungen lassen sich nur dann vermitteln, wenn man sie vorher gemacht hat.
Dem TUSCH-Projekt ist es gelungen, Chancen im kulturellen und pädagogischen Bereich zu sehen und zu öffnen und eine Verbindung zwischen ihnen herzustellen, die, wenn Theater Schule macht, zu einem Glücksfall wird. Dann kann das Schultheater einen vorsichtigen Schritt in die richtige Richtung wagen: vom darstellenden Spiel zur darstellenden Kunst.

Schüler im Theater - was wollen die da, was sollen die da?

Sven Schabram

Die Sicht eines Theaters

Theater ist eine anspruchsvolle Kunst. Wenigstens auf den Weg machen muß man sich. Das TUSCH-Projekt der Senatsschulverwaltung hat nun zu einer großen Mobilmachung geführt, die auch die Vaganten Bühne einbezieht.
Der Ansturm von zahllosen Jugendlichen traf uns nicht unvorbereitet. Seit Jahren pflegt die Vaganten Bühne regen Kontakt zu verschiedenen Schulen, lädt des öfteren zu öffentlichen Proben und anschließenden Gesprächen ein. Zusätzlich wird jede unserer Inszenierungen durch spezielle Materialsammlungen für Schulen vorbereitet.
Teilweise bestätigen die Jugendlichen auch die Vorurteile, die immer wieder vorgekramt werden, wenn es um Jugend und Kultur geht: Bierflaschen, aufgedrehte Walkmen, pubertäres Gekicher, Beine auf der Bühne und pausenloses Türenschlagen auf dem Weg zur Toilette, Lehrer, die uns baten, ihre Schüler zurechtzuweisen. Des öfteren hatten wir Vorstellungen unterbrechen müssen, um ein mahnendes Wort an das junge Publikum zu richten.
Nun kam die Carl-von-Ossietzky-Oberschule auf uns zu, eine Gesamtschule aus Berlin-Kreuzberg. Und nichts von all dem, was vorher so unangenehme Begleiterscheinungen des Kulturdienstes an der Jugend waren, trat ein. Mucksmäuschenstille Schülerinnen und Schüler verfolgten die Proben in regelmäßigen Abständen; daß sie mit mir nur einen Studierenden, der nebenbei im Theater jobbt, und keinen Theaterpädogogen oder Dramaturgen als ständigen Betreuer und Ansprechpartner hatten, machte ihnen überhaupt nichts aus, auch den Lehrerinnen und Lehrern nicht; im Gegenteil waren Schüler und Lehrende durch die reduzierten Möglichkeiten und Ressourcen der Vaganten Bühne offensichtlich angetan und für eigene Ideen inspiriert.
Für das Theater ist die Zusammenarbeit von indirektem Nutzen. Vor allem lernt man sich mitzuteilen, durch die enge Anbindung der Schule kann man zum einen auf Interesse zählen, zum anderen muß man sich erproben, „Betriebsfremden" in einfachen Worten mitzuteilen, was man eigentlich im Laufe eines Inszenierungsprozesses alles zu beachten hat. Dann wird die eigene Einstellung im besten Falle eines Gespräches durch den Gesprächspartner reflektiert und man erkennt sich selbst (oder seine Mängel).
Um ein vorläufiges Fazit unserer Partnerschaft zu ziehen: Wir haben erfahren, daß eine Schule ein angenehmer Partner sein kann, der Interesse zeigt und einem auch verdeutlicht, für wen man Theater macht und morgen noch machen kann.

Anregungen, Beiträge und Bemerkungen zur Rubrik an :

Dorothea Hilliger-Ache
Rotdornstr. 5
12161 Berlin

Themenschwerpunkte bereits erschienener „KORRESPONDENZEN"

Ästhetische und kulturelle Bildungsprozesse in Spiel- und Theaterpädagogik (Heft 32)

Andere Künste als Quellen für Theater und Theaterpädagogik (Heft 31)

Shakespeare gestalten (Heft 29/30)

Theaterpädagogische Bildungsgänge in der Diskussion (Heft 28)

Theatralität - Mit Gesamtregister der Hefte 1 (1985) bis 25 (1995) (Heft 27)

Die Hefte sind über die im Impressum genannten Adressen zu beziehen.

Vermischtes

Spiel- und Theaterpädagogik im Dienst der Wirtschaft

Christian Hoffmann

Am 11. und 12. September 1998 fand in Hof das zweite „Forum für Theaterarbeit im Dienst der Wirtschaft" statt. Ein neuer Trend wurde dort erlebbar: Theaterleute verstehen sich als Dienstleister. Das ist aus meiner Sicht ein neues Selbstverständnis innerhalb der Spiel- und Theaterpädagogik und des Theaters im deutschsprachigen Raum.

Die Begegnung der Menschen aus Wirtschaft, Kunst, Kultur und Pädagogik regte mich zum Nachdenken an. Verschiedene Denkweisen begegnen sich, berühren sich und entwickeln ein Verhältnis zueinander. Dieses Verhältnis birgt Chancen und Spannungen in sich.
Was ist meine Position?

Zum Verhältnis von Spiel- und Theaterpädagogik zur Dienstleistung

Bislang diente die Spiel- und Theaterpädagogik nach meiner Auffassung...

- den Spielenden und deren Anregung, Erkenntnis und wohl möglich Befreiung,
- der Gruppe, in der sich die genannten individuellen Aspekte wiederfanden,
- der Spielleitung mit Anregung, Erkenntnis, Gestaltungsmöglichkeit und Honorar.

Darüber hinaus diente und dient die Spiel- und Theaterpädagogik der Institution, in der sie geschieht und sie dient der Gesellschaft. Das wird niemand bestreiten, nur ist diese Dienst-Leistung schwer meßbar.

Der Spielpädagogik wird der Selbstzweck nahegelegt. Es geht um die unmittelbare Wirkung des Spiels. Es geht um Spaß sowie das direkte Handeln und Umsetzen von Spielimpulsen im Augenblick. Damit erfüllt das Spiel seinen Zweck. Es dient den Spielenden augenblicklich.

Im Vergleich zur Spielpädagogik hat die Theaterpädagogik ein anderes Verhältnis zu ihrer Zweckdienlichkeit. Das theatrale Arbeiten ist weniger dem Moment verhaftet. Es ist prozeßorientiert.

Das, was in diesem Prozeß mit den Spielenden und der Spielleitung passiert, macht den Selbstzweck der Theaterpädagogik aus.
Kommt es zu einer Aufführung, geschieht etwas, was als kulturelle Dienstleistung bezeichnet werden kann. Die Spielenden dienen der Unterhaltung, Anregung, Erkenntnis des Publikums.

Im Dienst der Wirtschaft verschiebt sich die Zielsetzung der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit. Das Unternehmen, das einen Auftrag vergibt, hat einen konkreten Anlaß.
Die genannten individuellen und gruppenspezifischen Aspekte bleiben zu bedenken. Sie werden allerdings dem Auftrag untergeordnet.

Zwei Beispiele

Es geht beispielsweise um das Schaffen einer lokkeren Atmosphäre vor einem Arbeitstreffen mit Hilfe von Spielen. Oder jemand wird beauftragt, während einer Versammlung mit szenischen Einlagen für Stimmung zu sorgen. Es gibt auch Unternehmen, die Inszenierungen in Auftrag geben. Dabei spielen die MitarbeiterInnen selbst oder es werden SchauspielerInnen engagiert.

Die Spielqualität reicht von spaßigen Einlagen bis zum Thematisieren eines Konflikts und möglicher Lösungsansätze. Der zeitliche Umfang reicht von einer 10minütigen Spieleinlage bis zur Inszenierung, die innerhalb einiger Monate entsteht. Das Publikum dieser Auftragsinszenierungen sind i.d.R. Mitarbeiter–Innen des Unternehmens. Externes Publikum ist die Ausnahme.

Die Ergebnisse dieser Arbeit wirken aus meiner Sicht sehr verschieden. Ich kenne beispielsweise eine von Daimler-Benz an professionelle Theaterleute in Auftrag gegebene Inszenierung. Ein sehr schön ausgestattetes, perfekt beleuchtetes Stück mit überraschend kritischem Inhalt wurde gespielt. Das Stück wurde bestaunt. Es glich einem kulinarischen Genuß, der allerdings für den Arbeitsalltag folgenlos bleiben dürfte, denn leider war der gute Nachgeschmack schnell verschwunden. Ich schließe eine nachhaltige Wirkung aus. Als Gegensatz dazu sehe ich ein Stück, das von MitarbeiterInnen der Nord-LB (einer Bank) ge-

spielt wurde. Sie zeigten Alltagsszenen aus ihrer Sicht. Es ging um Kommunikationsprobleme mit Kunden und Computern. Bei dieser Gruppe war die Freude zu erleben, mit der sie Konflikte spielerisch behandelten, ohne schauspielerische Professionalität in den Vordergrund zu schieben. Dieses Stück hatte im Bezug zum kollegialen Publikum mit Sicherheit den größeren Wiedererkennungswert. Es wirkt sicherlich nachhaltiger, als ein isolierter kulinarischer Genuß.

Zum beruflichen Selbstverständnis

Mich interessiert das Selbstverständnis der KollegInnen, die für die Wirtschaft arbeiten. Ist es ein anderes Selbstverständnis als bisher ? Mit den neuartigen Zielsetzungen für eine neuartige Zielgruppe verändert sich die Beziehung zum klassischen Klientel.
Wer für die Wirtschaft arbeitet, hat nicht allein eine Kindergruppe, ein Schul- oder Seniorentheater als Gegenüber. Das fordernde Gegenüber ist zuerst jemand aus der Personalentwicklung oder einer anderen Ebene der Firma. Erst danach kommen diejenigen, mit denen praktisch gearbeitet wird.

Was für ein berufliches Selbstverständnis habe ich hierbei

- mir selbst gegenüber ?
- den einzelnen MitarbeiterInnen gegenüber?
- gegenüber dem Team der Firma?
- gegenüber der Firma?

Steht mein pädagogischer und künstlerischer Anspruch im Widerspruch zu den Zielen eines Wirtschaftsunternehmens?

Zur Gewichtung der Anforderungen und Zielsetzungen

Es sind grundsätzlich drei Positionen, die Anforderungen und Zielsetzungen an spiel- und theaterpädagogischer Arbeit stellen:

- die Gruppe,
- die Spielleitung,
- der Auftraggeber.

Spiel- und Theaterpädagogik ist i.d.R. im nonprofit-Bereich angesiedelt. Dort bleibt der Auftraggeber häufig hintergründig. Auch wenn es zwischen dieser Position und der Spielleitung hin und wieder Reibungen geben mag: das Eigentliche ist die Arbeit mit der Gruppe. Eine Einigung mit einer behördlichen Institution ist relativ leicht zu finden.

Im profitorientierten Arbeitszusammenhang stellt sich das ganz anders dar. Hier haben die Anforderungen und Zielsetzungen des Auftraggebers ein sehr hohes Gewicht.

Wann bin ich im Widerspruch zwischen den Interessen und Erwartungen eines „Auftraggebers" und dessen MitarbeiterInnen?

Auf der Suche nach AutorInnen

Wer ist an der Thematik interessiert ? Wer möchte etwas zu Spiel- und Theaterpädagogik im unternehmerischen Kontext schreiben ? Ich möchte ein Handbuch zum Thema herausgeben und suche nach AutorInnen.

Anschrift des Verfassers :
Kamminer Str. 32, 10589 Berlin,

Theater grenzenlos

oder: Die babylonische Sprachverwirrung findet nicht statt. Ein Workshopbericht

Uli Bach

Theater als universelle Sprache jenseits fremdsprachlicher Grenzen erlebten wir, Verena Meyer, Theaterpädagogin an den Städtischen Bühnen Osnabrück, und der Verfasser, Theaterpädagoge am Stadttheater Herford, im Frühjahr diesen Jahres während eines von uns geleiteten Theaterworkshops mit Jugendlichen verschiedener Nationen. Der *AFS (American Farm School) interkulturelle Begegnungen e. V.* aus Osnabrück, ein Verband zur Vermittlung und Betreuung ausländischer Austauschschüler in Deutschland hatte Verena im Vorfeld zur Durchführung dieses Theaterwochenendes angefragt. Da wir immer schon einmal gemeinsam einen Workshop leiten wollten, sagten wir gerne zu.
Die Grundidee des Vereins war es, den Gastjugendlichen auf besondere Weise die Bedeutung des „Westfälischen Friedens" zu vermitteln, dessen

350. Jahrestag 1998 im Raum Osnabrück und Münster als ein wesentliches historisches Ereignis begangen wurde.
Die Möglichkeit, mit Jugendlichen aus „aller Herren Länder" theaterpädagogisch zu arbeiten war für uns sehr verlockend. Die angedachte Thematik „Westfälischer Friede" empfanden wir jedoch als sehr schwer greifbar, da uns nur der zeitlich begrenzte Rahmen von Freitag abend bis Samstag abend zur Verfügung stand. Wir erarbeiteten statt dessen ein Konzept zum Thema „Krieg und Frieden". Dies erschien uns, auch im Hinblick auf die ausländischen Jugendlichen, offener und gleichzeitig einfacher durchführbar.

Der 1. Tag

Am Freitag erwarteten uns 25 Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren aus Bolivien, Chile, Australien, Neuseeland, Guatemala, Republik Tschechien, Australien, Venezuela, Volksrepublik China, Panama, Island, Hong Kong, Finnland, Costa Rica, Thailand, Norwegen, Rußland, USA und Deutschland.
Die Verständigung untereinander klappte beeindruckend gut; anfangs versuchten wir zwar, mit den Jugendlichen Deutsch zu sprechen, mehr und mehr wurde dann aber Englisch zur allgemeinen „Verkehrssprache". Für uns als Leiter/innen war es natürlich sehr spannend, uns vertraute theaterpädagogische Übungen in einer Fremdsprache zu vermitteln.
Wir begannen mit einer Vorstellungsrunde, bei der sich die Teilnehmer/innen in Zweiergruppen gegenseitig zur Person befragen und danach den/die jeweils Befragte/n in der Ich-Form vorstellen sollten. Dabei baten wir die Jugendlichen, auch auf die Mimik, Gestik und Körperhaltung ihres Gegenübers zu achten, um diese Beobachtungen dann darstellerisch in ihre Kurzpräsentation einzubauen. Schon während dieser ersten Übung zeigte sich, daß wir es mit einer sehr spielfreudigen Gruppe zu tun hatten. Die Vorstellungsrunde machte den Jugendlichen sichtlich Spaß, baute erste Hemmungen ab und bereitete die intensive Atmosphäre der nächsten Stunden vor. Weitere Darstellungsübungen verstärkten anschließend den Abbau von Hemmungen und den Spaß am Spiel.
Um den Einstieg in das Thema „Krieg und Frieden" zu finden, ließen wir die Jugendlichen sich in gleich großen Gruppen zusammenfinden und ihre individuellen Assoziationen zu den Begriffen „Krieg" und „Frieden" auf große Papierbogen schreiben. Daraufhin sollten sie sich *gemeinsam* auf die drei für sie wichtigsten Begriffe des Themas „Krieg und Frieden" einigen und diese besonders kennzeichnen. Natürlich bildeten sich zunächst sehr „homogene" Gruppen, in denen es kaum zu personellen Vermischungen der unterschiedlichen Herkunftsländer bzw. -gebiete kam. So bildeten z. B. Mädchen aus Skandinavien eine Gruppe, Jugendliche aus Asien fanden sich zusammen, ebenso wie Jugendliche aus mittel- und südamerikanischen Staaten. Das war auch gut so, denn zweifelhaft ist, ob die kulturelle Herkunft und Identität der Jugendlichen derart offenkundig widergespiegelt worden wäre, wenn wir die Gruppen gelenkter zusammengestellt hätten. Die aufgeführten Begriffe zum Thema „Krieg und Frieden", vor allem in ihren Bewertungen, gaben nämlich sehr deutlich den jeweils unterschiedlichen, vor allem nationalpolitischen Erfahrungshintergrund der Jugendlichen wieder. Für sich genommen stellten sie bereits ein überaus interessantes Erfahrungsfeld und Austauschreservoir dar.
Als Beispiel sei angeführt, daß bei den Jugendlichen aus Mittel- und Südamerika „Geld" die wichtigste Assoziation sowohl für „Frieden" als auch für „Krieg" war. Wir wollten jedoch nicht mit den Jugendlichen wie in einem politischen Seminar über ihre Begriffe und Assoziationen diskutieren, vielmehr ging es uns darum, für diese einen körperlichen und damit gleichsam theatralen Ausdruck finden zu lassen. Um dies zu erreichen, führten wir das Prinzip der Standbilder in unseren Workshop ein. Wir baten die Jugendlichen, sich jeweils paarweise nach vorgegebenen Abbildungen von Statuen und Gliederpuppen zu modellieren.
Daraufhin sollten sie in den schon bestehenden Gruppen versuchen, die zwei jeweils wichtigsten Begriffe ihrer „Krieg und Frieden"-Liste in Standbilder umzusetzen. Die so entwickelten Standbilder dienten als Grundlage einer Gruppenchoreographie: Die Jugendlichen bewegten sich in ihrer jeweiligen Gruppe aus einer zufälligen Figuration zeitlupenartig in das erste ihrer Standbilder, froren in dieser Position ein, damit für die Zuschauer die vorher geformte Figur sichtbar wurde, bewegten sich dann zur nächsten Figuration, froren wieder ein usw. Auf dem Hintergrund einer so gestalteten Umsetzung bestimmter Begriffe entstanden stumme und eindrucksvolle Geschichten von Krieg und Frieden, die in ihrer theatralen Darstellung breiten Raum für individuelle Assoziationen und Interpretationen ließen. Interessant waren auch hier wiederum die sichtbar im nationalen Erfahrungshintergrund wurzelnden unter-

schiedlichen Ausgestaltungen der einzelnen Figurenfolgen. So standen den sehr konkreten der Jugendlichen aus Ländern, deren politischer Alltag offener von Gewalt geprägt ist, die abstrakteren Darstellungen derjenigen aus institutionell friedvolleren Staaten, z. B. denen der Gruppe der Nordeuropäerinnen, gegenüber.

Der 2. Tag

Am Samstag setzten wir den Workshop mit einigen Übungen zum Warming-Up fort. Stellvertretend sei eine beschrieben, die intensiv und über einen längeren Zeitraum betrieben, den Teilnehmer/innen Gefühle von Macht und Ohnmacht vermitteln kann. Die Jugendlichen fanden sich paarweise zusammen und bestimmten untereinander, wer „Führer" und wer „Geführter" sei. Die führende Person hielt nun ihre rechte Hand im Abstand von ca. 10 cm vom Gesicht der geführten Person entfernt. Diese sollte der Hand überall hin folgen, egal, ob sie dabei gehen, kriechen, schnell laufen oder über Tische und Stühle klettern mußte. Nach einigen Minuten war ein „Führungswechsel" angesagt.
Nach dem Warming-Up wandten wir uns unserem Thema „Krieg und Frieden" wieder unter verstärkt darstellerischen Aspekten zu. Die folgenden Übungen dienten dazu, das Gefühl einer Gruppenidentität und, damit zusammenhängend, die Ablehnung anderer Gruppen mit einem adäquaten darstellerischen Ausdruck zu entwickeln. Die Jugendlichen bewegten sich dafür wieder durch den Raum, denn jede/r einzelne sollte für sich einen Bewegungsausdruck der Kraft und Stärke finden. Als dieser gefunden war, forderten wir die Jugendlichen auf, sich gegenseitig genau zu beobachten und sich den ihnen ähnlich bewegenden Personen zuzuordnen. Auf diese Weise bildeten sich verschiedene Gruppen mit einer durch die Bewegung geschaffenen gemeinsamen Identität. Dieses Gemeinsamkeitsgefühl sollte durch das nun folgende Ablehnungs- oder Kampfspiel intensiviert werden. In einer kurzen Erprobungsphase entwickelten die einzelnen Gruppen eine bedrohliche Angriffsbewegung, um sich damit synchron auf eine andere Gruppe zuzubewegen. Die jeweilige Angriffsbewegung konnte durch einen ebenso synchron geäußerten Kampfruf unterstützt werden.
Die eine „feindliche" Gruppe ging nun zwei bis drei Schritte mit ihrer vom Kampfruf begleiteten Angriffsbewegung vor und fror dann ein. Dem folgte in gleicher Weise die andere „feindliche" Gruppe. Bald nun standen sich beide voller Angriffslust in minimalem Abstand gegenüber.
Aus dieser Formation isolierten wir zwei die Angriffshaltung besonders intensiv darstellende Jugendliche und baten die anderen, sich um die beiden aufzustellen. Die „Feinde" beließen wir in ihrer eingefrorenen Haltung und ermutigten die Zuschauer, beiden Darsteller/innen Sätze über die Schultern zu sprechen. Es sollten Sätze sein, die die „Feinde" entsprechend ihrer Körperhaltung und Gesichtsmimik denken oder sagen könnten.
Um von der kriegerischen Haltung wieder zu friedvolleren Darstellungen zu gelangen, variierten wir die Übung weiter. Zwei sich gegenüberstehende „Feinde" sollten sich ihrer Figur entsprechend mit zwei Händen berühren. Ein/e dritte/r Jugendliche/r ersetzte eine/n der beiden Darsteller/innen und schuf, allerdings mit Handkontakt zur verbliebenen eingefrorenen Person, eine andere Figur und damit auch eine völlig neue inhaltliche Situation. Aus dem Standbild des Angriffs entstanden nun nach und nach situativ völlig andere Bilder, teils wieder aggressiven, teils sehr friedvollen Inhaltes.
Die nun folgende Abschlußeinheit stellte die intensivste theatrale und szenische Arbeit während unseres Workshops dar.
Für das Theaterwochenende hatten wir Hüte aus verschiedenen Epochen mitgebracht. Jede/r Jugendliche wählte für sich ein Requisit und entwikkelte eine, entsprechend der Kopfbedeckung, zusätzlich über Gangart, Gestik und Gesamthabitus charakterisierte Figur. Bedingung war dabei die Sichtbarkeit einer entweder kriegerischen oder friedlichen Grundhaltung. Um die Phantasie der Jugendlichen zu fördern, hatten wir zum einen die Kopfbedeckungen unserem Konzept entsprechend ausgesucht, zum anderen begleiteten wir die Erschaffung mit verschiedenen verbalen Vorgaben wie „Findet für eure Figur eine charakteristische Gangart, ein Alter, eine Kopfhaltung, ein Geräusch,...!" Nachdem die Jugendlichen ihre Figuren zunächst für sich allein gebildet hatten, baten wir sie, sich jetzt im Raum zu begegnen. Diese Begegnungen fanden zunächst ohne Sprache, dann mit möglichst wenigen Worten statt und dienten dazu, die einzelnen Charakteristika noch weiter auszubauen.
Daraufhin gaben wir den Jugendlichen den Auftrag, sich zwei ihre persönliche Figur besonders charakterisierende Aussagen ***in ihrer jeweiligen Landessprache*** auszudenken und diese zur Erinnerung auf einem kleinen Zettel aufzuschreiben.
Mittels Abzähltechnik stellten wir Gruppen zu fünft zusammen und baten die Jugendlichen mit

ihren Figuren eine in sich stimmige Szene zu entwickeln, in der einzig die von ihnen erdachten Sätze -und nur diese- die Dialoge bestimmen sollten. Besonders interessant wurde diese Aufgabe durch die unterschiedlich aufeinandertreffenden Landessprachen.
Im Ergebnis zeigte sich dann jedoch sehr beeindruckend, daß die einzelnen szenischen Darstellungen derart intensiv durch Körperhaltung, Gestik und Sprachausdruck der Jugendlichen geprägt waren, daß die jeweiligen Zuschauer die einzelnen Dialogkomponenten dem Grunde nach immer "verstehen" konnten, obwohl sie der jeweiligen Sprache selbst nicht mächtig waren, und somit natürlich auch den Sinn der gesamten Szene erfaßten. Mir als Beobachtendem schien es, daß die Möglichkeit, sich während des Spiels in der eigenen Sprache ausdrücken zu können, den Jugendlichen für ihre Darstellungen Mut und damit Authentizität verlieh und somit wesentlich die „Verstehbarkeit" des Gesehenen bedingte.
In dieser letzten Einheit steigerten die Jugendlichen noch einmal ihre Ausdrucksfähigkeiten und entwickelten intensive Szenen.

Am Folgewochenende unseres Workshops präsentierten sie ihre Standbilder, Choreographien und Szenen zum Thema „Krieg und Frieden" noch einmal vor Gasteltern und ASF-Vereinsmitgliedern und ernteten -verdientermaßen- standing ovations.

Für uns als Leitung zeigte sich als Fazit dieses interkulturellen Workshops erneut, daß Theater als kreative Ausdrucksform hervorragend geeignet ist, inhaltlich Wesentliches zu verschiedensten Themen zu kreieren. Der Boden für persönliche Kommunikation wird bereitet, um dann, wie wir es an diesem Wochenende bei und mit den Jugendlichen spüren konnten, intensiven und bereichernden -friedvollen und nicht aggressiven - persönlichen Kontakt und Austausch mit dem/der uns Fremden zu erleben.

Anschrift des Verfassers:
Brahmsstraße 8
32049 Herford

Buchbesprechungen

Rolf Hermann S. F. Geller: Spritzers Stift. Ficktum brutum der Kunst. Frankfurt am Main 1996

Daß Kunstproduktion etwas mit Erotik, Sexualität, Körperlichkeit, mit Verstoß, mit Tabus und ihrem Bruch, mit Obszönität zu tun hat, haben kann, nicht öffentlich haben muß, das ist bekannt - nicht jedoch anerkannt, immer wieder umstritten - verbannt vom 'Oberhaus' der Kunst ins 'Unterhaus'. Perfomances und Aktionskunst; außereuropäische Theater- und Kunstformen; ein Theater der Grausamkeit und /oder des Körpers; Ent-Deckungen von Archaismen in der (eigenen?) Kultur: Eine Folge sind Verdächtigungen, obszön, pornographisch, nicht politisch korrekt zu sein ...

Rolf-Hermann S. F. (steht das für „sf" = sforzando = stark oder für „science fucktion"?) Geller legt ein Buch, eine Offenbarung vor. Er mißachtet Normalitäts- und Korrektheitsgebote, läßt in künstlerische Pubertät und pubertierendes und erwachsenes Künstlertum (in seinen eigenen männlichen Werdegang?!) blicken: „Doch immer wieder mußte er nachdenken ... Immer wieder betrachtete er seine Körperbilder, kam immer wieder an den Punkt, wo die Idee der ersehnten Verschmelzung von Weiblichem und Männlichem das zentrale Anliegen war ... Frauen waren seine Versuchsobjekte, dienlich seiner Kunstentwicklung. Dies thematisch, formal wie ideal ... Geile Spannung erzeugte beim Machen das Noch-nicht-wissen-wie-es-ausgeht. Beim Reinzeichnen mußte man sich gewissermaßen einzeichnen, sich mit den Zeichenwerkzeugen und Farben einfinden und zurechtkommen, um dem Motiv Gestalt verleihen zu können ... Das Hinfiebern auf den Orgasmus, auf das fertige Kunstprodukt, war für die Arbeit anzustreben ..." (aus dem 7. Teil des Buches ohne Seitenzählung, das eine Vielzahl von erotischen Phantasie-Wirklichkeits-Collagen enthält - aus der intimen Produktion des Autors).

Nach Lektüre und Betrachtung des Buches von Rolf-Hermann Geller las ich mich nach Jahren wieder ein in ein altes Büchlein des kulturphilosophischen Autors Ludwig Marcuse (von dem es so schöne Bücher wie die „Philosophie des Glücks" und „Pessimismus - ein Stadium der Reife" gibt): „Obszön. Geschichte einer Entrüstung"! Ein immer wieder und noch lesenswerter Text! Hervorragend darin für Theaterleute die Reportage und Rekonstruktion des Prozesses um Arthur Schnitzlers „Reigen" 1920 in Berlin. Obszönität und (öffentlich gezeigte) Kunst - namentlich im Bild und auf der Bühne ist ein Fall für sich und für die Gerichte: Privater Genuß versus öffentliche Preisgabe (auch für Gellers Buch zutreffend). Und Marcuse fragt nach der Wortherkunft von „obszön". War der Vater des Wortes „obszön" „die scena: was einem vor der Bühne bewußt wurde, erhielt von ihr den Namen? Vielleicht am populären Feste der Flora, wo es hoch herging - ... Während jener unpolitischen Mai-Feier gürteten die Schauspieler ihre Lenden mit Phallen aus Leder - und treiben einen Schabernack, den man obszön nannte? Der englische

Sexualforscher Havelock Ellis ... fand das genaue Gegenteil: und übersetzte Obszön mit 'off the scene', hinter den Kulissen - ein Wort für etwas, was nicht im Rampenlicht erscheinen konnte. (-) Heute wird es von caenum abgeleitet: Schmutz, Schlamm, Kot, Unflat. Auch wurde caenum für Schamglied gebraucht. . . Im römischen Schrifttum drückte obscenum eine ästhetische Aversion aus (scheußlich), eine moralische (unsittlich) und eine vitale (eklig). Bei Cicero, Ovid, Livius, Tacitus trat es bisweilen auch recht unspezifisch auf: im Sinne von pöbelhaft, garstig" - womit wir wieder beim Theater und seinen Qualitäten wären. Oder auch beim politischen Welttheater 1998: „Sollen wir . . . lachen oder weinen? Lachen, weil die Demontage Bill Clintons nur noch als peinliche Schmierenkomödie, inszeniert von puritanischen Moralisten, zu verstehen ist? Und dürfen wir uns ein dreckiges Grinsen leisten, da die Affäre Lewinsky bestätigt, was wir immer schon geahnt haben: daß nämlich im Lande der gottesfürchtigen Selbstgerechten Sex weitaus bedrohlicher ist als Gewalt? (-) Oder müßten wir weinen angesichts dieser amerikanischen Tragödie, die nicht in aristotelische Katharsis münde(t), sondern nach Nietzsche als gloriose Verschwendung ohne Sinn und Zweck enden wird?" (Martin Kilian, 20. 8. 98, in der „Weltwoche").

Rolf-Hemann Geller, Hochschullehrer und Künstler, transdisziplinär und performativ arbeitend, läßt uns seine erotisch-künstlerische Obsession bis dorthin verfolgen, wo Sublimierung öffentliches Zeigen erlaubt: „Und waren die frühen collagierten Konstruktionen der Anreicherung seiner Triebbefriedigung dienlich gewesen, so waren nunmehr alle Teile für einen 'erotischen MERZbau' (nach Kurt Schwitters, dem DADAisten, Anm. gk) die Entwicklungspunkte für eine Ideenzusammenführung. (-) Das wollte er dokumentieren, zeigen, wie Kunst benutzt worden ist für etwas Verwobenes, einzigartig Stimulierendes, den Ort herbeiführen, wo Sexualität eine Form ästhetischer Sinnlichkeit ist ... Zur meditativen Anmutung sollte dieses Environment dienen, zur Erscheinung bringen, wie Exzesse, Gewalt, Folter, Fesselungen und gnadenlose Selbstbefriedigung den Weg bahnen für kreative Schübe" (aus dem 8. Teil).

Ein Buch, das anregt, das Sexuell-Biographische der Theaterarbeit auch einmal ins Gesichtsfeld zu ziehen - aber wie? Ein delikates, wie surrealistisches Unternehmen, zu der allemal eine Kommunikationskultur noch zu entwickeln wäre (Zwei Modelle: Gellers obsessive Selbstexploration und Ludwig Marcuses ironische und temperamentvolle Freigeistigkeit?).

Bücher von Autorinnen und Autoren der KORRESPONDENZEN
Gerd Koch

Im Heft 29/30 der KORRESPONDENZEN (Themen-Schwerpunkt "Shakespeare gestalten") stellte Elinor Lippert in einem sehr eigenständigen Beitrag ein Buch von Ulrike Hentschel vor ("Theaterspielen als ästhetische Bildung"). Nun ist ein Band vorzustellen, den Elinor Lippert selber herausgebracht hat: "theater spielen" (ISBN 3-7661-4342-5). Es reicht von "Grundlagenarbeit" bis zu einem "Alphabet des Kindertheaters". Ein Hand- und Werkbuch, das wir den Leserinnen und Lesern zuerst mal schlicht und nachdrücklich empfehlen und in einer der nächsten Nummern der KORRESPONDENZEN vorstellen werden!

Gerd Bräuer (jetzt Atlanta, Georgia, USA) ist seit Heft 7/8 (1990/91) Autor der KORRESPONDENZEN. Jetzt legt er nach seiner Studie über die US-amerikanische Schreib-Bewegung "Warum schreiben?" (1996) einen attraktiven und praktischen Band vor: "Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik" (ISBN 3-7065-1308-0). Auch dort finden wir unser theaterpädagogisches Lernfeld (ab S. 81) vorgestellt (ferner die Lernfelder Musikalität, Mündlichkeit und Bildlichkeit). Ab S. 228 gibt es ein "Verzeichnis der Praxis-Teile" mit Ausdifferenzierung in "Aufgabe", "Beispiel" und "Überblick". Ein Sach- und Personenverzeichnis ergänzt die Serviceleistungen dieses Buches. Gesamturteil: Sehr empfehlenswert (ausführliche Vorstellung folgt). Redaktioneller Hinweis: Das erste KORRESPONDENZEN-Heft im Jahr 2000 hat den Schwerpunkt "Body and Language" und wird "creative writing and theater" in deutsch und englisch vorstellen. Moderator des Heftes: Gerd Bräuer.

1997 moderierte Hedwig Golpon Heft 28 der KORRESPONDENZEN (Scherpunkt: "Theaterpädagogische Bildungsgänge in der Diskussion") und Susanne Prinz war dort mit einem Beitrag über den "Modellstudiengang 'Darstellendes Spiel als Beifach'" vertreten. Nun liegt von beiden ein äußerst lesefreundlicher Band zu "Darstellen und Gestalten" (ISBN 3-928878-97-2) vor (343 S.). LeserInnen- und lesefreundlich:
a) wegen des Gegenstandes,
b) wegen der Spiele und Theorie-Begegnungen und
c) wegen der Stichworte zur Theaterpädagogik, die jeweils als Randnotizen auf den Seiten stehen.

Rainer O. Brinkmann stellte in Nr. 23/24/25 der KORRESPONDENZEN am Beispiel der Brecht-Weillschen "Dreigroschenoper" den Ansatz der "Einfühlung in soziale Muster" vor. Jetzt hat er zusammen mit Katharina Megnet in der Reihe "Szenische Interpretation von Opern" eine ausführliche Fassung mit Begründungen und Unterrichtsmaterialien vorgelegt (ISBN 3-930915-69-3). Der Band liefert 8 "Unterrichtseinheiten", "Methoden und durchführungspraktische Hinweise" sowie Material für die Hand der SchülerInnen; eine Diskografie schließt sich an. Der Band ist nicht nur für die Schule gedacht, geeignet, denn der Ansatz wurde im Feld der Sozialpädagogik ebenso entwickelt wie in der Lehrerfortbildung.

Von der "Dreigroschenoper" zum Lehrstück "Die Maßnahme" von Brecht und Eisler. Hier nimmt eine Neuerscheinung Maß: Inge Gellert/Florian Vaßen/Gerd Koch (Hrsg.): "Maßnehmen. Bertolt Brecht/Hanns Eislers Lehrstück DIE MASSNAHME. Kontroverse. Perspektive. Praxis" (ISBN 3-9805945-7-2). HerausgeberIn und AutorInnen haben in den KORRESPONDENZEN

Hinweise / Mitteilungen

Call for Paper

For a special American issue of KORRESPONDENZEN (eds. Gerd Koch, Berlin, Florian Vaßen, Hannover), journal of the Theater Pedagogy Society of Germany

Body and Language
Intercultural learning through writing and theater guest editur: Gerd Bräuer, Emory University

The reason for this special issue of KORRESPONDENZEN is to introduce European and American writing and theater pedagogy to educators in the US and Canada and in Germany. This journal wants to highlight the bridging character of writing and theater for intercultural learning and foster the educational use of both areas in connection with each other.
Please consider articles, personal essays, project reports, and book reviews (photos are welcome!) about theoretical and practical links between writing and theater in educational settings.
possible topics:
understanding the other though aesthetic practice
learning in the multicultural classroom
foreign and second language learning
social and political education
drama and writing:
tools for critic
developing pr
forms of collab
rehearsing personal growth and social chance
(etc.)

nicht entleihbar

I would like to encourage you to suggest additional themes within the topic of the journal. Please send a one-page abstract by May 01, 1999 to gbrauer@emory.edu.

deadlines:

proposals:	May 01, 1999
participation notice:	June 01, 1999
papers due:	August 31, 1999
in print:	November of 1999
date of appearance:	February of 2000

Diplom-Studiengang Theaterpädagogik

FH Osnabrück bietet zum Wintersemester am Standort Lingen neue Aufbaustudienplätze an.

Zum Wintersemester 1999/2000 bietet die Fachhochschule Osnabrück am Standort Lingen (Ems) zum zweiten Mal den Aufbaustudiengang "Theaterpädagogik" an. Das viersemestrige Studium mit dem Abschluß "Diplom-Theaterpädagoge"/"Diplom-Theaterpädagogin" vermittelt die Grundlagen und Vertiefungen zum Darstellenden Spiel, zum Darstellenden Verhalten und zur Darstellenden Kunst. Ziel des Studiums ist die Ausbildung von Theaterpädagoginnen und -pädagogen, die befähigt sind, das Medium Theater in der Vielfalt seiner Formen und Wirkungsweisen zu nutzen für die gesellschaftlichen und kulturellen (Selbst-)Bildungsprozesse der Menschen an ihren Arbeits-, Lern- und Spielorten.

Über die Kooperation der Fachhochschule Osnabrück mit dem Theaterpädagogischen Zentrum in Lingen (TPZ) ist dieser Studiengang von Beginn an stark praxisorientiert und vernetzt mit den bestehenden sozio-kulturellen Arbeitsfeldern der Theaterpädagogik in der Region. Zweiter Kooperationspartner ist die Integrierte Gesamtschule Lingen (IGS), die dem Lehrbereich "Methodik und Didaktik der Theaterpädagogik" schulrelevante Theorie- und Praxisräume zur Verfügung stellt.

Das Studienangebot richtet sich in erster Linie an Hochschulabsolventen der pädagogischen und
chrichtungen.
zum 09.07.1999 an die Fach-
rück, Standort Lingen, Am Wall Süd 16, 49808 Lingen, Tel.: 0591/91269-11; FAX: 0591/91269-91.
Die **Aufnahmeseminare** finden in der Zeit vom **12. bis zum 16.07.1999** statt.
Beginn der Lehrveranstaltungen: 21.09.1999

Diplom-Studiengang Theaterpädagogik erstmals auch berufsbegleitend

Zum Wintersemster 1999/2000 ist der Aufbaustudiengang "Theaterpädagogik" der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen, auch berufsbegleitend zu studieren. Die Studienzeit verlängert sich dabei um ein Jahr. Der Regelunterricht findet an acht Terminen pro Semester (Do, 15.30 Uhr, bis Sa, 18.30 Uhr) statt. Ausgenommen sind die niedersächsischen Sommer- und Weihnachtsferien sowie gesetzliche Feiertage.
Darüber hinaus gibt es in jedem Semester eine Projektwoche sowie Atelierarbeit und Praktika. Im Zentrum des Vertiefungsstudiums stehen Eigenprojekte nach individueller Zeiteinteilung.

Anmeldung: s.o.
Aufnahmeseminare: s.o.
Beginn der Lehrveranstaltungen: 13.09.-17.09.1999 (= 1. Projektwoche)