

KORRESPONDENZEN:

... Lehrstück... Theater... Pädagogik...

HEFT 1 1985/86

Inhalt

	Seite
Editorial	1
<i>Ingo Scheller</i> : Über die szenische Interpretation von Dramentexten	1
<i>Lutz Carsten Gecks</i> : Theaterpädagogik für Pädagogen	2
<i>Beate Uptmoor</i> : Die Entstehung des Tanztheaterstückes „Hexen“. Aus der Arbeit im Freizeitzentrum mit Mädchen	4
<i>Roland Klahr, Gisela Schlottmann</i> : Ein Theaterspektakel mit Jugendlichen aus Jugendwohngemeinschaften	6
<i>Gerd Koch, Rita Marx</i> : Theaterbesuch mit Kindern. Erlebnisse mit Brechts „Kaukasischem Kreidekreis“	7
<i>Florian Vaßen</i> : „Asiatische Moral“ und „jüdisches Anpassungsvermögen“	10
<i>Münsteraner Arbeitsgruppe</i> : „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ – Versuch einer Rekonstruktion	10
<i>Ralf Schnell, Florian Vaßen</i> : Gegen die Harmonisierung von Wider- sprüchen. Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe	12
<i>Axel Schnell</i> : Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern	13
<i>Wolfgang Schlüns</i> : Aufführung des „Jasagers“ und des „Neinsagers“ in der Pauluskirche Altona am 30. 6. 1985	14
<i>Rainer Jordan</i> : Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz – ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken	15
Lehrstück-Bibliographie 1984/85	16

KORRESPONDENZEN: ... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

Heft 1 1985/86

Herausgeber: Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V.

Redaktion und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Lutz Carsten Gecks, Gerd Koch, Axel Schnell, Florian Vaßen

Anschrift: Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V.

c/o Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1,

3000 Hannover 1, Telefon 0511/762 - 4210/4509

Satz und Druck: Offizin GmbH, Telefon 17622

Preis: 2,50 DM

Editorial

„Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm: 'Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem.'“ — **Beziehungen** von Körper, Sprache und Denken, wie Brecht sie hier in einer der „Geschichten vom Herrn Keuner“ entwirft, bildeten **eine** Anregung für den Titel dieser neuen periodischen Publikation:

„KORRESPONDENZEN . . . Lehrstück . . . Theater . . . Pädagogik“ — **Verbindungen**, die Brecht in seiner Lehrstücktheorie im „Haltungs“-Begriff konzentriert. Die Überschrift dieser Keuner-Geschichte, „Weise am Weisen ist die Haltung“, bezieht sich dabei auf die **Entsprechung** von innerer und äußerer Haltung.

KORRESPONDENZEN verweisen aber auch — die Lehrstücke-Theorie überschreitend — auf **Verflechtungen** von Lehrstück, szenischem Spiel und Rollenspiel. In verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen (Jugendarbeit, Schule, Universität, Lehrerseminar) wird seit Ende der 70er Jahre eine sich neu bestimmende Theaterpädagogik erprobt und praktiziert, die z. B. den Brechtschen Haltungs-Begriff in das Rollenspiel einfügt (vgl. *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*, hrsg. von Gerd Koch u. a., Köln 1984).

KORRESPONDENZEN aber auch verstärkt zwischen diesen „Spielversuchen“ und dem traditionellen Theater; verstärkt in dem Maße, wie einerseits Theaterpädagogik in die etablierten Theater-Institutionen einbezogen wird und besonders das Kinder- und Jugendtheater nach neuen Spielformen sucht, wie andererseits theatrale und ästhetische Aspekte — vom Clownsspiel bis zur literarischen Textvorlage — in der theaterpädagogischen Arbeit an Gewicht gewinnen.

KORRESPONDENZEN entsprechen jedoch — in einer zweiten Bedeutungsebene — auch unseren Bedürfnissen und Intentionen: schriftliche Kommunikation unter den im ganzen Bundesgebiet lebenden und arbeitenden Mitgliedern der Gesellschaft für Theaterpädagogik, also eine Publikation als Möglichkeit zur Selbstverständigung, aber auch, und **vor allem**, Diskussionsforum für eine interessierte Öffentlichkeit — Wirkung nach außen. Wir sind an jeder Art von Kontakt oder Mitarbeit interessiert, und wenn Ihr Materialien oder Arbeiten zur Theaterpädagogik bzw. Beiträge für die KORRESPONDENZEN habt, schickt sie bitte an: Gesellschaft für Theaterpädagogik e. V. / Lehrstück-Archiv Hannover (LAH), c/o Prof. Dr. Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, 3000 Hannover 1.

KORRESPONDENZEN, das heißt schließlich für dieses Heft Erweiterung und Fortsetzung der Buchveröffentlichung „Assoziales Theater“: Erweiterung, weil die unterschiedlichsten theaterpädagogischen Ansätze in der freien Jugendarbeit (Tanztheater und „Theaterspektakel“), in pädagogischen Institutionen (Schule und Lehrerseminar) und im Theater vorgestellt werden; Fortsetzung, weil die kontroverse Diskussion um Brechts Lehrstück produktiv fortgeführt wird.

Zwei Themenschwerpunkte demnach in diesem Heft, deren gemeinsame Folie die Auseinandersetzung um neue Spiel- und Theaterformen und deren gesellschaftliche Relevanz ist. Dem gerade auch im Theaterbereich in Mode gekommenen „Betroffenheits-Gerede“ stellen wir nicht das „alte“ Objektivitätsdenken entgegen, sondern den Versuch, mit gesellschaftlich vermittelter Subjektivität zu arbeiten und zu experimentieren — frei nach Walter Benjamin: Es kommt nicht darauf an, was für Meinungen einer hat, sondern was für Haltungen.

Florian Vaßen

Ingo Scheller

Über die szenische Interpretation von Dramentexten

Dramen werden für das Theater geschrieben, nicht für Leser, Literaturwissenschaftler, Didaktiker und Pädagogen. Die wahren Interpreten sind Schauspieler, Regisseure und Bühnenbildner. Will der Leser und Interpret den Dramentext angemessen verstehen, muß er ihn in seiner Vorstellung inszenieren, muß er zu den sprachlichen Äußerungen und Handlungen Figuren entwerfen, die in bestimmter Weise aussehen, auftreten und handeln und dabei von Gedanken, Gefühlen und Intentionen geleitet werden.

Bei der szenischen Interpretation geht es nun darum, die szenische Phantasie, das Einfühlungsvermögen und das Handlungsrepertoire der Teilnehmer anzuregen und ihre „Inszenierungen“ zum Ausgangspunkt und Gegenstand der spielerischen Deutung des Dramas zu machen. Der Text ist dann Teil von Szenen und Handlungen, die von den Teilnehmern produziert werden, ist Spiel-Material, das durch die Vorstellungen und die körperlichen und sprachlichen Haltungen und Handlungen der Spieler auf gegenwärtig und historisch mögliche Bedeutungen hin untersucht wird. Das Verfahren der szenischen Interpretation, das aus der Arbeit mit Brechts Lehrstücken entwickelt wurde (vgl. SCHELLER 1982, KOCH u. a. 1984) und mit Einfühlungs- und Verfremdungstechniken von Stanislavski und Brecht arbeitet, ist nicht als Variante des Darstellenden Spiels oder Theaterinszenierung zu verstehen, sondern als Untersuchungs- und Lernmethode, mit der sich Gruppen gemeinsam einen erfahrungsbezogenen Zugang zu der im Drama entworfenen sozialen Wirklichkeit erarbeiten können. Dabei können die Teilnehmer

- ihre individuellen Vorstellungen von Szenen und Figuren mit unterschiedlichen Mitteln (Standbilder, Pantomime, szenisches Lesen, Rollengespräche, Szenisches Spiel u. a.) darstellen und in Voraussetzungen und Wirkungen untersuchen;

- sich mit den eigenen Vorstellungen, Gefühlen und Einstellungen (Innere Haltung) und sprachlichen und körperlichen Möglichkeiten (äußere Haltung) eine Beziehung zu den Rollenfiguren in unterschiedlichen Situationen erarbeiten und darüber unterschiedliche Haltungen für diese ent-

decken, erproben und in ihrer sozialen Wirkung untersuchen;

- die vom gegenwärtigen Standpunkt aus unterschiedlichen Perspektiven erarbeiteten Haltungen und Beziehungen der Figuren in Bezug auf den sozialhistorischen Kontext und die Intentionen des Autors mit Mitteln des szenischen Spiels überprüfen und präzisieren.

Bei den Spielversuchen, die ich in den letzten Jahren mit Studenten, Lehrern und Schülern durchgeführt habe, habe ich vor allem mit Dramentexten gearbeitet, in denen Probleme, Haltungen und Beziehungen entworfen werden, die den Teilnehmern — auch wenn sie im historischen Gewande auftreten — aufgrund ihrer mittelschichtspezifischen Sozialisation nicht ganz fremd waren. Im Spiel von Szenen und Figuren konnten sie dabei die eigenen Vorstellungen, Gefühle und Verhaltensweisen als Teil eines bürgerlichen Lebenszusammenhangs erfahren, neu interpretieren und kritisieren.

Eine szenische Interpretation findet immer in einer Gruppe statt und ist dabei auf die aktive Teilnahme aller Mitglieder angewiesen. Da die Vorstellungen und Haltungen der einzelnen Spieler den Szenen und Figuren Leben geben, ist das Spektrum möglicher Deutungen groß, zumindest so groß wie die Zahl der an der Interpretation beteiligten Personen. Gemeinsame Deutungen können nur im szenischen Material entdeckt werden, das in der Gruppe erprobt wurde. Sie werden deshalb von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein.

Spielversuche mit folgenden Stücken werden zur Zeit ausgewertet und dokumentiert: Georg Büchner „Woyzeck“, Frank Wedekind „Frühlings Erwachen“, Max Frisch „Andorra“, Heinrich von Kleist „Penthesilea“, Goethe „Faust I“, Peter Weiss „Wie Herr Mockinpott das Leiden ausgetrieben wird“, Henrik Ibsen „Nora“ u. a.

Darüber hinaus ist ein Band in Arbeit, der das Verfahren der szenischen Interpretation theoretisch begründet und an praktischen Beispielen demonstriert.

Theaterpädagogik für Pädagogen

Die Problemstellung:

In den folgenden Überlegungen werden 2 Dinge zusammengebracht, die auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun haben: Lehrer und Theaterpädagogik. Dabei geht es nicht darum, Theaterpädagogik auf ihre Verwendbarkeit für schulische Lernprozesse zu überprüfen, sondern darum, selbst-reflexive Lernprozesse der „Lehrerwerdung“ zu initiieren und zu analysieren. Der Mensch wird zum Lehrer in den 1 1/2 Jahren des Referendariats. Die Erfahrungen dieser Phase müssen nun vorab genauer umrissen werden, um die Problemstellung, um die es im folgenden geht, konturieren zu können.

Jeder, der das Referendariat erlebt hat, möchte es am liebsten verdrängen. Fragt man junge Lehrer, so hört man allenthalben Antworten, die diese Ausbildungszeit als schreckliches Szenarium offenbar werden lassen, das immer noch wirksam ist.

Da werden Prüfungssituationen erinnert, die so angstbesetzt waren, daß ein reflektierter Lernprozeß überhaupt keinen Platz findet. Da wachsen einfache Unterrichtsbesuche des Fachleiters zu subjektiv mit Ängsten und Ansprüchen so überfrachteten Ereignissen, daß es nicht mehr möglich ist, sich selbst unter dem antizipierten Bombardement von Kritik wiederzufinden. Da verunmöglicht das Gefühl ständiger Kontrolle sämtlicher Verhaltensweisen ein souveränes Auftreten vor der Klasse. Und letztlich spielt es keine Rolle, ob der Kontrolleur auch physisch anwesend ist — er ist im Kopf. „Meine Identität geht bei drauf“ hört man resignativ von Referendaren. Hier steckt schon ein wesentliches Moment: Durchgehendes Charakteristikum der Ausbildung scheint es heute zu sein, die Persönlichkeiten anzugreifen, zu zerstören. Nicht zufällig dürfte es sein, daß, hat man das Referendariat beendet, der prägendste Eindruck bleibt, man ist kleingemacht worden.

Hat man sich einen Erfolg verschafft, so bleibt nicht die Zeit, sich dessen zu besinnen, es steht der nächste Anspruch vor der Tür: sei es in Gestalt des Fachleiters, des Seminarleiters, des Unterrichts in eigener Verantwortung, der Examensarbeit. Qualitative Zeitrhythmen, die es durch Zäsuren überhaupt erst ermöglichen würden, den eigenen Lernprozeß, den Prozeß der Weiterentwicklung vom Hochschulabsolventen zum Pädagogen zu reflektieren, die es einfach ermöglichen würde, auf sich stolz zu sein, Selbstwertgefühl zu haben, gibt es nicht im Referendariat. Von daher bleibt die gesamte Zeit in der subjektiven Verarbeitung eine, die eher nebulös, diffus wahrgenommen wird als ein graues Hintereinander von narzisstischen Kränkungen, die nicht in einen Zusammenhang gebracht werden, höchstens als situative Blitzlichter erinnert werden.

Auf der Strecke bleibt **objektiv** ein Lehrertypus, der Souveränität und Zuwendung ausstrahlt, der als Subjekt ein Objekt der Abarbeitung für die Schüler ist — ein Essential humaner Pädagogik. Anstelle dessen tritt das Sozialisationsergebnis in Form des Lehrers auf den Plan, der eine unterrichtstechnologisch einwandfreie Stunde halten kann, der die nötigen instrumentellen Fertigkeiten, Unterrichtstechniken beherrscht und Flexibilität vor allem in das Repertoire seiner Rolle aufgenommen hat, der als Staatsaufsichtsbeamter funktioniert.

Auf der Strecke bleiben **subjektiv** in der eigenen Biografie verwurzelte Ansprüche an einen guten Lehrer, der man selbst werden wollte; auf der Strecke bleiben Vorstellungen von einem harmonischen Miteinander, einem wechselseitigen Lehr-Lernprozeß. Der schon fast sprichwörtliche zynische Lehrer ist der eigenen Identität gar nicht mehr so fern.

Trotz des immensen Leidens am Referendariat, steht am Ende dieses Sozialisationsprozesses die **kognitive Zustimmung** zu der Funktion als verhaltenstechnologisch arbeitender Lehrer. Seminarleiter wissen das schon vorher:

„Ich habe eine gewisse Vorstellung darüber, was auf die neue Referendargruppe während ihrer Ausbildung zukommt. Sie werden — kaum merkbar — zu staatlichen Beamten werden. Sie werden lernen, in den Institutionen Seminar und Schule zu funktionieren. Sie werden trotz der auf sie zukommenden Arbeitslosigkeit eine Perspektive für den Lehrerberuf entwickeln. Sie werden die Perspektive in den extremen Streßphasen des Referendariats verwerfen und dann mühsam zusammenflicken, um im Sinne der Ansprüche an sich selbst zu überleben.“ (Betr. Studienseminare, GEW LV Nds., Dez. 1984).

Um diese Widersprüchlichkeit deuten zu können, muß zweierlei unterschieden werden.

Zum einen die Deutungsmuster auf Seiten der Öffentlichkeit in Gestalt der Behörden, Seminarleitungen etc. für die Phase des Referendariats, die sich aus den gesellschaftlichen Erfordernissen ableiten läßt (vgl. Holling/Bammé), die sich in den Handlungen und Wahrnehmungen der Betreiber der Institution Lehrerausbildung wie im obigen Zitat ausgedrückt niederschlägt. Dabei ist die — öffentlich gestützte — Selbstwahrnehmung der Ausbilder so sicher mit ihrem Selbstbild als **Berater** von Referendaren verknüpft, daß sie in ungläubiges Staunen ausbrechen, wenn ihnen von Referendaren entgegen wird, sie seien es doch, die die Identität angreifen. Trotzdem kommen die offiziellen Deutungen mit der kognitiven Zustimmung der Referendare zu dem Sozialisationsziel Lehrer zur Deckung. Diese Deckungsgleichheit ist aber nur oberflächlich als **Produkt** zu sehen. Der **Prozeß** der Lehrersozialisation weist Virulenzen

„Der Trick, das Leben in den Institutionen auszuhalten, ist: ich akzeptiere die Teilung in einen offiziellen und einen inoffiziellen Menschen. Dann kann ich jeder Herausforderung, jeder drohenden Erfahrung antworten: Wenden Sie sich bitte an meine bessere Hälfte.“ (Moritz Krüger)

auf, die sich quer zu dieser Deutung stellen.

„Die These, daß schulische Handlungs- und Interaktionsabläufe ihren Platz und ihre Bedeutung stets in **Szenen** der sozialen Lebenswelt Schule haben, ist folgenreich für eine Theorie der schulischen Sozialisation“, schreibt Wellendorf (S. 202). Nicht nur das. Ebenso bedeutsam ist die szenische Organisation der Handlungs- und Interaktionsabläufe in der Lehrersozialisation. Nicht nur, daß die Organisation von Erinnerung auf dem situativen Sinnzusammenhang, der Szene, gründet, sondern vielmehr die Reflexion der eigenen Lernprozesse impliziert das Sich-Bewußtmachen szenischer Elemente. „Szenen und die in ihnen ablaufenden Sozialisationsprozesse (haben) zwei Gesichter: in dem einen drücken sich die **offiziellen** Intentionen der Beteiligten aus; in dem anderen die latenten Bedürfnisse, Impulse, Affekte, Phantasien einzelner und von Gruppen. Beides wird in dem einen konkreten Ablauf der Szene dargestellt.“ (Wellendorf, S. 204). Die Unterscheidung in manifeste, der öffentlichen Kommunikation zugänglichen szenischen Elemente und **latente**, aus dem Kommunikationsprozeß ausgeschlossene szenische Elemente ist hier von weitreichender Bedeutung. **Zum anderen** gilt es also, diese latenten szenischen Elemente zu erinnern, die immer nur punktuell bewußt werden und die vor dem Anforderungsdruck an die Referendare zu einer diffusen Masse von Angst, Enttäuschungen und Leiden werden. Auf dieser Ebene lassen sich Lernprozesse der Referendare über das, was mit ihnen geschieht, organisieren.

Das pädagogische Rollenspiel

Warum Spiel?

Erlebnisse in Form von Szenen setzen sich im Einzelnen nicht nur kognitiv fest, sondern finden ihren Niederschlag im Emotionalen und im Körper. Hier werden sie in dem, was zur Lippe „Körpergedächtnis“ nennt, mit früheren Erlebnissen verglichen; die Wahrnehmungen können verarbeitet werden, wenn sie als Szene bewußt gemacht werden. D. h., eine latente Szene während des Referendariats ist gewicht aktuell eine ganzheitliche, eine von Gefühlen, Körperlichem, Phantasien und Kognition, sie wird ganzheitlich produziert, als auch qua Körpergedächtnis individuell ganzheitlich „verarbeitet“ durch die körperlich-kognitive Verbindung mit früheren Erlebnissen ähnlicher Prägung. Die individuelle Erlebnis- und Verarbeitungsweise problematischer Szenen (um die handelt es sich in diesem Zusammenhang) ist also auch Produkt vergangener Interaktionen und Erlebnisse und kann z. B. vom einzelnen Referendar also auch am ehesten in diesem ganzheitlichen Zusammenhang in seiner individuellen Bedeutung sichtbar werden.

Dieses hat Folgen für das theaterpädagogische Vorgehen: Vorrangig geht es um die Erlebnissituation eines Einzelnen, die als Szene zu rekonstruieren ist. Hier bieten sich Formen des pädagogischen Rollenspiels an, die in Anlehnung an Psychodrama und Soziodrama entwickelt worden sind, die sich auf folgende Prinzipien gründen:

„Ein Hauptspieler (HS) setzt zunächst mit Hilfe von Mitspielern eine Erlebnis- oder Phantasiesituation in Szene. Der Spielleiter, der nicht identisch mit dem Hauptspieler ist, hat die Funktion, die Phantasie und Erinnerung des Hauptspielers zu leiten, Spielmethoden anzubieten und das Feedback der Beobachtergruppe zu organisieren. In der Feedbackphase, d. h. Reflexionsphase werden die Wahrnehmungen, Gefühle und Interpretationen aller Spieler und Beobachter zusammengetragen und besprochen.“ (Scheller, 1980, S. 225). Die Vorteile des Rollenspiels gegenüber anderen Formen der Verarbeitung sind auch auf einer anderen Ebene offenkundig: Es geht ja um die Organisation und Dokumentation eines Lernprozesses für Referendare, der über die individuelle Erfahrungsebene hinaus kollektiv verarbeitet werden soll und somit objektivierbarer werden soll. Die obigen Anmerkungen zur Ganzheitlichkeit implizieren, daß es sowohl dem Hauptspieler als auch den Beobachtern erleichtert wird, die Bedeutung einer Szene zu erfassen, da auch bei den Beobachtern qua Körpergedächtnis emotionale und körperliche Reaktionen reaktiviert werden. Das Bild, das Gestalt einer Szene reaktiviert wesentlich mehr an eigenen Phantasien, Ängsten, Gefühlen, Gedanken beim Zuschauer, als es etwa eine Erzählung könnte. Gleichzeitig ist die dargestellte Szene sinnlich präsent, d. h. es kann leichter auf sie in der Reflexion zurückgegriffen werden.

Zur Praxis

Das dreitägige Seminar, auf das sich diese Überlegungen stützen, fand statt mit ca. 20 Referendaren eines niedersächsischen Studienseminars. Die Referendare befanden sich im 2. Semester, also in der Mitte der Ausbildung. Allgemein herrschte eine sehr angestrenzte Atmosphäre. Produkt dessen, daß man den Ernst des Referendariats schon voll erfahren hat, daß die Ansprüche der Seminarleitungen (verantwortlich für den allgemeinen Teil der Lehrerausbildung) und Fachleitungen (insbesondere für die fachspezifische Ausbildung) immens gewachsen sind. Die nächste Lehrprobe (das Entwerfen und Durchführen einer Stunde unter den prüfenden Augen der Seminar-Fach-Schulleiter) beschäftigte einen Großteil der Teilnehmer so stark, daß auch die räumliche Trennung von der Seminar-Schulumgebung die eigenen Ängste kaum abmilderte.

Rekonstruktion einer Szene

Nach spieleinführenden Warm-ups begann die Arbeit mit einer **Auswahl-diskussion** von als konfliktvoll empfundenen Situationen aus dem Referendariatsalltag. Die Teilnehmer hatten spontan fünf unterschiedliche Situationen aus dem Schul-/Unterrichts-/Fachseminar- und Seminarkontext zur Verfügung, wobei es sich in Anbetracht der protagonistenzentrierten Inszenierung für den Spielleiter empfiehlt, die Szene zum Gegenstand zu machen, die Erfahrungen von möglichst vielen Teilnehmern beinhaltet. (Daß diese Auswahl nicht leicht ist und mit den Beobachtern abgestimmt werden muß, versteht sich von selbst.)

Das Spiel beginnt mit der räumlichen Abgrenzung von Spieler- und Zuschauer- und Zuschauer- und Hauptspieler (HS) **schildert kurz den Vorfall**, der ihn bewegt: eine Lehrprobenbesprechung in Deutsch, 11. Klasse. Der Spielleiter achtet darauf, daß nicht zuviel an Interpretationen der Szene verbal vorweggenommen wird. Dann **sucht sich der HS aus dem Teilnehmerkreis seine Mitspieler aus**, zwei Referendare (MS 1+2) sowie den Seminarleiter (SL), die an der Besprechung teilgenommen haben. Wesentlich ist es, daß der HS seine Rolle selbst spielt (im Unterschied zu strengen Formen des pädagogischen Rollenspiels) und für die Mitspieler eine **Rolleneinführung** gibt, z. B.:

„Spielleiter: Hauptspieler, Du mußt jetzt eine Erklärung geben für W. (Seminarleiter) in Ich-Form. HS: Ich heiße W. und bin hier der dritte Mann am Seminar, war vorher Fachlehrer. Ich bin dabei, mich hier einzuarbeiten, mit den Gepflogenheiten des Hauses nicht vertraut... In meinem Auftreten bin ich manchmal etwas unsicher, das täuscht aber, weil ich gewisse Strategien verfolge, andere Leute erstmal eine Unsicherheit spüren zu lassen, ihnen Raum zu geben, sich selber zu entfalten, und dann aber meinen Standpunkt doch durchsetzen zu können...“ (Tonbandtranskript des Verfassers.)

Die Rolleneinführung hilft dem Spieler, sich in seiner Rolle zu bewegen. Gleichzeitig enthält sie einen hohen Anteil von Deutungen des Referendars über seinen Vorgesetzten, die das berühren, was oben als latente Szene bezeichnet wurde: Referendarswahrnehmungen über ein lediglich taktisches Verhältnis des SL zu seinen Referendaren, über Karriere Wünsche etc.

Nach den Angaben des HS wird der Raum gestaltet, Tische und Stühle gestellt, die Teilnehmer der Lehrprobenbesprechung platziert und die **Rekonstruktion** kann beginnen. Die Beobachter erhalten Aufträge: achten auf Gestik und Haltung des HS, der MS, der SL (Double); achten auf Beginn und Steigerung des Konflikts, achten auf die Interaktion und die Machtbeziehung zwischen den Spielenden etc. **Beobachtungsaufträge** sind unabdingbar für die gemeinsame Reflexion der Szene. Bei der Rekonstruktion der Szene, die sehr viel Zeit kostet (in diesem Falle 4 Stunden) und die in diesem Rahmen nicht weiter beschrieben werden soll, achtet der Spielleiter auf die Genauigkeit der Darstellung, der Gesten und Haltungen, der Worte, setzt die Erinnerung in Gang, indem er genauer nachfragt, unterbricht das Spiel, um Gefühle des HS verbalisieren zu lassen, um Stimmungsumschwüngen, Angstentwicklungen auf die Spur zu kommen.

Zur Rekonstruktion der Szene gehört auch das Deutlichmachen des Unterschieds zwischen offizieller und latenter Szene, hier bietet sich die Technik des **Beiseiteredens** an: Während das HS-Double dessen Rolle einnimmt und das Spiel im offiziellen Kontext vollzieht, stellt sich der HS vor die Gruppe und spricht das aus, was ihm — während die Szene läuft — an Assoziationen, Stimmungen, Ängsten und Widerstandsphantasien durch den Kopf geht.

Die Szene

Die Rekonstruktion der Szene ist abgeschlossen, wenn ein schlüssiges Produkt vorliegt. Dieses Produkt wird nun ausschnitthaft vorgestellt:

SL: Ja, Herr Z., das wesentliche hat ja schon der Kollege K. gesagt, und ich schließe mich da an. Das ist eine brauchbare Grobstruktur, wenngleich eine Straffung durchaus sinnvoll gewesen wäre. Bei den Bemerkungen zur Lerngruppe sollte man in der Tat nur das erwähnen, was wirklich relevant ist, es muß präzise verfahren werden.

HS-Double (D): Aber ich denke, Herr W., daß dieser soziale Aspekt eigentlich immer bisher in diesem Lerngruppenspiel doch auch eingebracht werden soll.

HS-D: Das ist aber doch eigentlich —

SL: Herr Z., Sie kommen da vom Hölzchen ins Stöckchen, Sie müssen doch auch durchaus im Sinne von unterrichtlicher Effektivität da vorgehen, Sie kommen da doch überhaupt nicht zu Rande.

HS: Das find ich wirklich gut, daß er jetzt damit kommt, da können wir W. mal ein bißchen vorführen, er hat ja wirklich keine große Ahnung wie das hier gehandhabt wird, hoffentlich sagt keiner, daß das hier okay ist, damit er mal merkt, daß er hier nicht nur sein Ding durchziehen kann.

HS: Da blickt doch wieder keine Sau durch. Der eine sagt dies, der andere das. Jetzt haben wir wieder — beim einen soll ichs nicht reinschreiben, da soll ichs reinschreiben, hier mehr präzise, da weniger präzise.

SL: Herr Z., lassen Sie mich noch auf eine andere Sache kommen. Bei Ihnen scheint das mit den Begriffen etwas durcheinander zu gehen. Schauen Sie, wenn Sie Gruppenarbeit sagen, dann müssen Sie auch Gruppenarbeit meinen.

SL: Herr Z., nun lassen Sie mich mal ein Beispiel bringen, schauen Sie sich doch mal Ihr erstes Lernziel an, das ist doch ziemlich schwammig, Ihre Definition ist nicht eindeutig. Und im weiteren Verlauf — das setzt sich fort, an der Methode —

Schauen Sie, wenn wir schon beim Begriff der Präzision sind, Sie müssen auch genau und sauber in Ihrer Sachanalyse und Ihrer didaktischen Analyse arbeiten. Sie können sonst gar nicht präzise auf einen Punkt kommen.

Aber Herr Z., das ist doch signifikant dafür, daß Sie einfach drauf los formulieren.

Schauen Sie, die methodischen Bemerkungen fallen ganz eindeutig ab. Um ein anderes Beispiel zu nennen, wie unsauber Sie da z. T. vorgehen, Sie schreiben hier „das“, und da muß es doch wohl in der Tat mit „ß“ sein!

Ich muß Ihnen da ganz eindeutig sagen: Stellen Sie sich mal eine Examenslehrprobe vor, ich würde hier sitzen und Herr G. würde hier sitzen, der würde Ihnen das sehr deutlich sagen, das wäre doch ganz eindeutig eine Sache, die für Sie Folgen hätte! Und das wollen wir ja gerade versuchen, auszuschalten.

Außerdem, wenn Sie sauber arbeiten, dann wird auch die Klarheit der Stunde entsprechend. Wenn in Ihrem Kopf keine Klarheit vorherrscht, wie wollen Sie das in Ihrem Unterricht umsetzen? Ein Beispiel dafür, Ihre Unterrichtsergebnisse sind nicht genau präzisiert, sie sind nicht fixiert, es müssen die einzelnen Unterrichtsteile miteinander verknüpft werden, es muß auch sehr pointiert formuliert werden, die Ergebnisse müssen einfach stärker werden im Sinne von Plateaubildung. Ihre zeitliche Ökonomie, die war in der Tat nicht hinreichend.

An diesem Ausschnitt läßt sich nun mehreres dokumentieren, zum ersten auf der Ebene dessen, was Referendare auf ihrem Weg zur Lehrerwerdung lernen. (Erfahrungen haben gezeigt, daß in solch spezifischen Zielgruppen wie einem Ausbildungssemester die rekonstruierte Szene sehr nahe an die real erlebte herankommt. Daß diese Szene von ihrer Struktur her kein Ausnahmefall ist, zeigten u. a. die Äußerungen der Gesamtgruppe in der Reflexionsphase. Die protagonistenzentrierte Inszenierung läßt den Hauptspieler viele (wesentliche) Einzelheiten erinnern — bis in die Wortwahl hinein, gleichzeitig wird auch von den Mitspielern (die mitspielenden Referendare spielen meist sich selbst) der Sprachduktus des Ausbilders sehr genau nachgeahmt.)

HS: Also, wenn Du meinen Entwurf noch nicht einmal genau liest, dann kann ich Dir auch nicht helfen!

HS: Wie... soll denn der Entwurf eigentlich werden? Soll ich jeden Fürz, den ich lasse, oder jeden Tafelstrich begründen, mein Entwurf ist schon ziemlich lang, ich find das ziemlich übertrieben, die Ansprüche, die an mich gestellt werden.

HS: Scheiße! Ich weiß, daß ich selber oft unpräzise formuliere oder selber die Sachen nicht so klar im Kopf habe. Es fällt mir unheimlich schwer, darauf etwas zu sagen. Was könnt ich denn sagen? Ein Gegenbeispiel! Aber Mist, mir fällt nichts ein!

HS: Den Entwurf haben drei Leute durchgelesen, das ist doch Quatsch, dann haben die das auch übersehen. Der soll aufhören mit dem Rumreiten.

HS: Das darf doch wohl nicht wahr sein. Jetzt kommt er mir mit der Rechtschreibung, wo ich eigentlich denke, daß ich in Rechtschreibung ziemlich gut bin und mir da weniger Schnitzer erlaube.

HS: Aber wir sind hier nicht im Examen!

HS: Das ist unmöglich, daß hier wirklich alles und jedes kritisiert wird. Daß hier gar nicht mal ein bißchen Schwerpunkte gesetzt werden; und einem jede Kleinigkeit, die ich gemacht habe, aufs Butterbrot zu schmieren, da steckt ja was anderes hinter.

HS: Okay, okay, okay...

Das hab ich mir schon fast gedacht!

Wahrscheinlich hat er da wirklich Recht, weil ich da wirklich nicht die dicke Ahnung habe.

Das technologische Verständnis von Unterricht läßt den Seminarleiter einen Kritikpunkt nach dem anderen abfeuern nach einem Raster, das von vornherein feststeht. Unsicherheiten des Referendars, die aus dem Widerspruch zwischen gegensätzlichen Anweisungen von Fach- und Seminarleitung resultieren, werden ignoriert und umgedeutet. Kleinigkeiten, wie die Definition von Gruppenarbeit, Tippfehler etc., werden aufgebauscht zu Wesensaspekten der Lehrertätigkeit, geschickt verknüpft mit Angriffen auf die Person („Wie unsauber Sie vorgehen“), kombiniert mit Unterstellungen („... daß Sie einfach drauf los formulieren“) und Drohungen („Examenslehreprobe“).

Daß diese Interaktion wenig mit einer Beratungssituation zu tun hat, dürfte offenkundig sein. Daß diese Interaktion sehr viel mit Machtdemonstration und Herrschaftsverhalten zu tun hat und mit einem Individuum, das zielgerichtet geformt werden muß, ist ebenso offenkundig. Daß der Referendar in seinem nächsten Entwurf versuchen wird, sehr präzise zu formulieren und die einzelnen Unterrichtsschritte präzise zu durchdenken, ist auch klar. Aber der prägendste Eindruck für den Referendar bleibt die Umdeutung der eigenen Wahrnehmung (HS: Nach der Stunde hatte ich ein gutes Gefühl, ich habe die Schüler überhaupt packen können mit dem Thema Toleranz, das war unheimlich gut.) und das ansteigende Entwickeln eines Schuldgefühls, das mit der kognitiven Zustimmung zu den SL-Anforderungen endet; dieses läßt sich am Beiseitereden ablesen: „Wahrscheinlich hat er da wirklich Recht ...“.

Nun haben wir mit der Rollenspielmethode das Glück, daß wir diesen Lernprozeß, den der Sozialisation, des Verknüpfens von Angriffen — Schuldgefühlen — Anpassungen blitzlichtartig dokumentieren können. Das, was den Referendar in der Regel als permanentes Eindringen von Anforderungen berührt, als ein ununterscheidbares Hintereinander von Schuldgefühlen und Versagensängsten, kann in einer solchen Zäsur bewußt gemacht werden.

Der subkutane Lernprozeß des Referendars läßt sich ablesen, indem er in der **Reflexionsphase** (die hier ca. 3 Stunden dauerte) zum Thema gemacht wird. Die Ergebnisse der Reflexionsphase können hier kaum angedeutet werden: die Beobachter entdeckten anhand bestimmter Haltungen (SL vornübergebeugt) und Gesten (Brillenbügel in den Mundwinkeln) die ritualisierte Machtdemonstration des SL in einer Interaktion, wo das Definitionsmonopol von vornherein beim Ausbilder liegt; sie verglichen ihre Erlebnisse mit der hier vorgestellten Szene und entdeckten viele strukturelle, aber auch viele subjektive Gemeinsamkeiten, Ängste, Schuldgefühle, Entmündigungen etc. Und sie versuchten, Alternativen zu entwickeln, die in szenische Darstellung umgesetzt wurden und auf ihren Nutzen hin überprüft wurden (z. B. Eingreifen der anderen Referendare, Metaebene). Die Organisation eines solchen selbstreflexiven Lernprozesses für alle Teilnehmer setzt voraus, daß der Spielleiter die einzelnen Beobachter erst zu Worte kommen läßt, bevor er die Spieler in die Diskussion miteinbezieht.

Zusammenfassend lassen sich mehrere Ebenen unterscheiden, die den Weg des Menschen zum Lehrer zeichnen und die vom Spielleiter bei der Durchführung berücksichtigt werden müssen,

- das Fragen vom Sozialisationsziel her, daß z. B. auch beamtete Lehrer Angstreaktionen zeigen, wenn ihnen ein Unterrichtsbesuch droht. Die Basis dessen sind z. T. die akkumulierten Erlebnisse der Referendariatszeit, die sofort wiederauferstehen,
- Fragen auf psychologischer Ebene, das Selbstwertgefühl, die Kränkungen, Autoritätsängste betreffend,
- die beobachtbare Interaktion zwischen Ausbilder und Referendar, das Machtgefälle, Definitionsmonopol, Ohnmachtshandlungen etc. betreffend.

Diese Erfahrungen der Initiierung eines solchen Lernprozesses mit Hilfe des pädagogischen Rollenspiels lassen sich m. E. auf andere Lebensbereiche ebenso übertragen unter der Voraussetzung, daß man es da auch mit einer spezifischen Zielgruppe zu tun hat, die über gemeinsame unmittelbare Erfahrungen verfügt.

Holling/Bammé: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt 1976.
Moritz Krüger: Schulfucht, Reinbek 1978.
Ingo Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht, Oldenburg 1980.
Franz Wellendorf: Über die Bedeutung der Psychoanalyse für eine Theorie der schulischen Sozialisation, in: Walter ... (Hg.), Stuttgart 1973.

Die kritische Theaterzeitung

- Gespräche mit bekannten Theaterkünstlern
- Berichte aus norddeutschen Theatern
- Werkeinführungen
- Beiträge zur Musik- und Theatergeschichte
- Literaturteil, Nachrichten, Premierenkalender u.a.m.

Mitternachtszeitung

für
Theater, Literatur und Musik

Verlag Matthias Müller, Marenholtzstr. 23, 3300 Braunschweig

Beate Uptmoor

Die Entstehung des Tanztheaterstückes „Hexen“. Aus der Arbeit im Freizeitzentrum mit Mädchen *)

Zwei Vorbemerkungen:

- Wieso Tanz im Jugendfreizeitzentrum? Antwort: Jugendarbeit hat ein Milieu zu schaffen, in dem die Erfahrungsmöglichkeiten des einzelnen sich erweitern können. Deshalb ist für den Prozeß zwischen Bedürfnisäußerung, Bedürfnisfindung und Bedürfniserweiterung ein positives Anregungsmilieu zu schaffen.
- Zur Mädchenarbeit möchte ich nur andeuten, daß eigene Räume und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für Mädchen in der offenen Jugendarbeit berücksichtigt werden sollten. Denn zum einen ist deren eher situationsorientierte Verhaltensorientierung zu berücksichtigen und zum anderen sollte nicht vergessen werden, daß den neben- und hauptamtlichen Frauen als Identifikations- und Konfrontationsfiguren wichtige Orientierungsfunktionen zukommen.

Wie haben wir gearbeitet?

Wir, die 8 Frauen, Schülerinnen und Lehrlinge, trafen uns zur Bearbeitung des Themas „Hexen“ im allgemeinen einmal die Woche für zwei Stunden und zusätzlich im Sommer 1983 eine Woche 4 Stunden täglich.

Zum Einstieg in das Thema kursierten in der Gruppe drei von mir ausgewählte Bücher. Denn: Über dieses (auch für mich) unbekannte Thema benötigten wir erstmal Informationen. Die anfänglichen Klischeevorstellungen zu Hexen: lange Nase, Buckel usw. wurden durch diese Literatur revidiert. Als ein Resultat dieser Vorbereitungsphase hielten wir fest, daß wir drei Hexenbilder darstellen wollten: die historische Hexe, die Klischeehexe und die aktuelle Hexe.

Ein weiteres Resultat war: In einer Vorbesprechung wurde von einem Mädchen eine produktive Arbeitshaltung vorgeschlagen: „Wir sollten so tun, als wenn wir am Ende eine Aufführung machen würden, dann könnten

wir es nachher immer noch entscheiden.“ Diese Haltung war auch Resultat positiver Vorerfahrungen in den Jazz-Tanz-Kursen.

Die einzelnen Szenen und ihre Erarbeitung

Die Szenen „Körpergrenzen“ und „Flug zum Bocksberg“ wurden von mir sehr genau erarbeitet. Neben mehreren festgelegten Bewegungsfolgen gab es gebundene Improvisationen mit verschiedenen Ausgangspunkten.

Zur Erarbeitung der Szene „Körpergrenzen“ schlug ich folgende Ausgangspunkte vor, mit denen wir dann arbeiteten: Jede Hexe ist allein im Raum. Mit dem ganzen Körper tastet sie ihre Körpergrenzen ab. Körpergrenzen entstehen zum einen durch das Empfinden des eigenen Körperraums — d. h., wieviel Platz nehme ich im Stand ein, wieviel Raum beanspruche ich für mich —, zum anderen durch die Vorstellung, wie weit würde ich Distanz halten gegenüber anderen, welche Kontaktgrenzen besitze ich. In unserem Kulturkreis wird eher Abstand gehalten als z. B. in arabischen Ländern. Auf eine leichte Berührung mit einem unbekanntem Menschen, z. B. im Bus, folgt sofort ein „Pardon“ oder ein „Oh, Entschuldigung“.

Anhand der Szene „Körpergrenzen“ kommen besonders einer Teilnehmerin Fragen nach den damit zusammenhängenden Kontaktgrenzen. Besonders wichtig erscheint mir, daß die Fragen, die sie sich stellt, Fragen an das Alltagsverhalten sind, denn so ist zu erwarten, daß diesen Fragen auch im Alltag erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Diese ist wiederum Voraussetzung einer sensiblen Selbst- und Fremdwahrnehmung. „Ich habe mir aber öfters Fragen zu meiner eigenen Einstellung gestellt, z. B. bei den Körpergrenzen: Wo liegen eigentlich meine Körpergrenzen mir und anderen gegenüber?“ Aber auch bei den Aussagen, in denen die Mädchen ihre alltäglichen Körpergrenzen als Einengung ahnen oder spüren, ist ähnliches zu erwarten. Die eigenen Körpergrenzen zu sprengen, empfinden zumindest die Mädchen als befreiend und lustvoll.

Als Ausgangspunkte für die Szene „Flug zum Bocksberg“ dienten folgende Anregungen:

- aus den Körpergrenzen durch Isolationsbewegungen und durch einen Sprung nacheinander/abwechselnd ausbrechen,
- mit der Leichtigkeit von Bewegung zu spielen (Schnelligkeit, Körperspannung),
- als kollektiver Moment wurde vorgesehen, daß auf dem im Musikstück immer wiederkehrenden Akzent jeweils eine Streck- bzw. eine Beuge-Bewegung der Arme und Beine erfolgen sollte,
- auf so verrückte Weise wie möglich Blickkontakt aufnehmen,
- gemeinsam fliegen.

Die Szene „Begrüßung der Hexen“

Hatten die „Hexen“ in der Szene „Flug zum Bocksberg“ zwar schon intensiven Blickkontakt und sich auch teilweise berührt, so sollte jetzt eine intensive Wahrnehmung der Gruppe untereinander erfolgen, d. h., neben der visuellen Wahrnehmung sollte nun auch taktil wahrgenommen werden. Ging es beim Erfahren der eigenen „Körpergrenzen“ eher um Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung, so wurde in der Szene „Begrüßung der Hexen“ die individuelle Kontaktgrenze jeweils allmählich überschritten und der Körperkontakt zu anderen gesucht.

Folgende Ausgangspunkte wählte ich zu dieser Improvisation:

- sich mit verschiedenen Körperteilen berühren, (Kopf, Brust, Schulter, Hüfte), als erstes Kennenlernen,
- eine macht eine Bewegung vor, die andere nimmt diese Bewegung imitierend oder verändernd auf,
- sich Rücken an Rücken bewegen (eine führt, die andere folgt dem Druck der Bewegungsrichtung und umgekehrt),

Auch aus dieser Improvisation sollte eine Komposition entwickelt werden. Aus den vorher in den Improvisationen erkundeten Bewegungsmöglichkeiten entwickelte die Gruppe gemeinsam einen wiederholbaren Bewegungsablauf. Die „Begrüßung der Hexen“ wurde strukturiert und im „Hexenbuch“ (Arbeitsbuch/Spieltagebuch) protokollarisch festgelegt.

Bilder und Assoziationen

Mit den Hexenbildern assoziierten die Mädchen aus dem Hexenprojekt Selbständigkeit und Freiheit, vor allem auch im körperlichen Bereich: „Die Hexen sind frei und körperlich nicht so eingezwängt.“ In den Hexentänzen praktizierten die Mädchen Formen und fanden sie **Bilder** für einen positiven Körperkontakt mit anderen Mädchen.

In weiteren Spielversuchen probierten die Hexen, die „Mutter Maria“ nachzuahmen: Blick gesenkt, verschränkte Arme, als habe man ein Kind auf dem Arm.

Im Spiel hielten die Teilnehmerinnen D, E, und G „ihre Kinder“ sehr sanft im Arm. B schlug dagegen vor, das Kind eckig zu schaukeln. Sie war vehement dagegen, die Hexen nur auf das Muttersein zu reduzieren. Daraufhin schlug D vor: „Wir nehmen einen Pullover, der stellt das Kind dar, es fällt runter, man kann es nicht wiegen und hebt es wieder sanft auf — als wenn uns das Kind aus den Händen gleitet.“ Sie spielte es sogleich vor: E und G waren über die Realisation wie aufgebracht: „Das ist zu brutal!“ „Ich könnte nie ein Baby fallen lassen.“ B bestand noch einmal darauf, daß die Hexe nicht so wie das erhöhte Vorbild der „Maria“ sein könne, und sprach sich für D's Vorschlag aus. Es kam zu einer regelrechten Abstimmung: Drei waren für D's Vorschlag, drei sprachen sich dagegen aus. B ergänzte diesen Vorschlag: Erst einmal seien alle Hexen verunsichert und könnten ihre „Kinder“ nicht halten, aber nach einer bestimmten Zeit sollten sich drei Frauen der „Maria“ zuwenden und ihre Kinder weiter im Arm halten, die anderen drei sollten das Kind fallen lassen und unter die Plane zu der dort verbliebenen „Hexe“ zurückkehren. Drei entschieden sich also voll für das so definierte „Muttersein“, drei andere für das dem entgegengesetzte „Hexensein“. Inwiefern „Mutter- und Hexensein“ unvereinbar sind, blieb offen, oder besser, wurde nicht besprochen. Mittels zeitlupeartiger Bewegungen und mehrerer Wiederholungen des Fallens lassens wurde das normale Kinderwiegen verfremdet. So wurde eine scheinbar natürliche Handlung befremdlich gemacht. Dieses Befremdliche wurde von einigen Mädchen vehement abgelehnt.

War das Verhältnis zwischen den „Hexen“ auf dem Hexenfest so harmonisch und konfliktfrei, jetzt waren in dieser Szene Entscheidungen zu treffen: Passen wir uns dem Marienbild an oder nicht? Ein Mädchen erklärte fragenden Zuschauern die Szene so: „Die Frauen haben versucht, so zu sein wie Maria. Das Wegfallen sollte bedeuten, daß es nicht klappt, daß es so einfach nicht geht, so zu sein wie die Maria und daß man es trotzdem immer wieder versucht. Einige sind dann bei der Maria geblieben, die anderen sind zu der Hexe unter die Plane gegangen.“

Diese Problematik korrespondierte später mit der Darstellung der „aktuellen Hexe“, wobei es mir vorwiegend um das Herausarbeiten des eigenen Frauen- bzw. Mädchenbildes ging. Mit dem Bild der „Hexe“ korrespondierte das Bild der „Emanze“, und die Körperhaltung der „Mutter“ bezog sich auf das „Marienbild“. Diese Frauenbilder dienten den Mädchen zur Reflexion der gesellschaftlich zugewiesenen Rollen und der eigenen erwarteten oder gewünschten Lebensperspektive. Ein Mädchen sagte: „Einerseits gibt es das Hausmütterchen, dann die Emanzipierte, eben Mutter-Sein oder Selbstständigsein. Ich könnte mir das toll vorstellen, daß wir genau dazwischen stehen, zwischen Hausfrau und Emanzipierter, daß wir mal zur einen Seite, mal zur anderen Seite gehen.“

Die Selbstorganisation schreitet weiter fort

Als Musik wählten die Mädchen für die „Emanzipierten“ den Titel „Unbeschreiblich weiblich“ von Nina Hagen und für die „Mütter“ einen Walzer. Gegenüber den Aussagen zur traditionellen Rollenverteilung (Mutter: Halbtagsjob, Haushalt, Kindererziehung, alle Sorgen der Familie abnehmen; Vater: voller Job, Reparaturen, Gartenarbeit, in der Erziehung: der strenge Vater) spiegelte das Emanzipiertenbild der Mädchen Gleichheit zwischen Mann und Frau wider: „Die Emanzipierten arbeiten und machen ansonsten alles mit den Männern zusammen.“ — „Arbeiten, etwas Haushalt, etwas Reparieren, etwas Kinderaufziehen, sie teilen alles mit dem Mann.“ Eine emanzipierte Frau soll also alles können und in der Lage sein, alle gewünschten Rollen zu übernehmen. Von einem emanzipierten Mann wird das gleiche gefordert. Beruf und gleiche Rollenverteilung sind also die entscheidenden Definitionskriterien für das Bild von Emanzipation, welches die Mädchen besitzen.

Die „Emanzen“ sollten die Hexenbewegungen z. T. übernehmen, etwa ausgelassen tanzen. Die Mütter seien durch ihren standardisierten Tanz, den Walzer, und durch die Mutterhaltung, die sich an die Mariendarstellung anlehnen sollte, eingezwängt.

Die Gestaltung der Mutterrolle gelang sofort: die Mütter tanzen Walzer, halten meist ihr Baby und schaukeln es, waschen, bügeln und putzen. Dies waren die Zuordnungen, auf die wir uns bei den Müttern sofort einigten. Wichtig war vor allem, daß kein negatives Bild der Mutter dargestellt wurde: „Die Mütter fühlen sich wohl in ihrer Rolle“, jede Mutter tanzt für sich alleine, ab und zu werden die Babys verglichen; sie waren scheinbar die einzigen gemeinsamen Bezugspunkte.

Die Darstellung der Emanzipierten fiel sehr schwer. Als Vorstellungen über die Emanzipierten äußerten die Mädchen: „Die Mütter sind isoliert, jede für sich. Die Emanzipierten machen mehr zusammen.“ (D); „Die Emanzen sind auch Mütter, sie reichen ihre Babys herum.“ (A); „Sie (die Emanze) ist berufstätig. Sie trägt lila Klamotten.“ (B); „Sie tanzen frei wie die Hexen, sie beziehen sich aufeinander.“ (D); „Als wenn Emanzen nur feiern würden.“ (B).

Die Probleme, die die Mädchen mit der Rolle der Emanzipierten haben, traten besonders in einer Diskussion zutage, in der auch das situationspezifische Verhaltensmuster der Mädchen deutlich wird:

„Ich find's doof, wenn die total gegen Männer sind.“ (C)

„Aber die meisten Mädchen verhalten sich so, wie sie meinen, wie die Jungen es gerne möchten. Die Mädchen denken, als Emanze kann sie ja keinen Freund haben oder mit Jungen was machen.“ (A)

„Das stimmt nicht.“ (C)

„Aber die meisten haben ein falsches Bild von Emanzen“

„Dann sagen sie: B ist doch eine Emanze, die hat doch keinen Freund, das ist doch unlogisch. Was hat das denn damit zu tun? Emanze wollen sie nicht sein, dabei haben die ein völlig falsches Bild von Emanze, auch z. B. G. G sagt: 'Ich will auch emanzipiert sein, z. B. gleicher Lohn', will aber nicht, daß das jeder weiß, vor allem nicht, daß die Jungen es wissen.“ (A)

Es war kein Zufall, daß wir nicht in der Lage waren, die Emanzipierten klar darzustellen. Das Mutterbild war dagegen klar, denn dieses Bild identifizierten sie z. T. mit ihrer Mutter. Für die Mädchen stellt sich zur Zeit noch nicht die Frage: „Will ich Kinder?“, so daß die Frage: „Gibt es emanzipierte Mütter“, sich so nicht stellte.

Für Emanzipation fanden wir also insgesamt kein einheitliches Bild, da sich keine als Emanze fühlte, keine sich mit Emanzen identifizieren konnte und keine klaren Vorstellungen über Emanzen gewonnen werden konnten.

Schlußszene

Für die Aufführungen erarbeiteten wir uns eine Schlußszene, in der wir unser Problem, daß wir uns nicht zwischen der „Emanzipierten“ und der „Mutter“ entscheiden können, szenisch veröffentlichten. Dementsprechend titulierten wir die Szene: „Sich nicht entscheiden können, beides sein wollen.“ Nachdem ein erster Entwurf niemandem aus der Gruppe richtig zusagte, schlug ein Mädchen aus der Gruppe vor, aus einem vorher in dem Jazz-Tanz-Kurs entwickelten Tanz die Schlußszene zu entwickeln. Zu der Jazz-Musik „Bitches Brew“ von Miles Davis übte ich in diesem Kurs tänzerische Prinzipien, wie die Richtung des Blicks im Raum und die Richtung der Bewegung im Raum, das Aufnehmen von Akzenten der Musik durch ein plötzliches Halten der Bewegung, das Spielen mit **einer** Bewegung anhand der Trompetensoli. Vor allem die Übungen des Blicks und der Bewegung im Raum boten sich für unser Darstellungsproblem an. Wir übten folgende Szene: Der Raum wurde zweigeteilt, die Gruppe versammelte sich in der Mitte und überschritt im Rhythmus der Musik die Grenze „mal nach rechts, mal nach links“. Hierbei führte vor allem der Blick, der Kopf, die Bewegung an. Dann visierte jede einen Punkt auf der rechten bzw. linken Seite an, ging darauf zu und nahm allmählich entweder die „Mutterhaltung“ an oder das Frauensymbol aus dem Hexenfest auf. Sobald diese Gesten gefunden waren, lösten wir sie schnell — manchmal sogar erschrocken — wieder auf und visierten einen neuen Punkt an. Wir suchten unsere Orientierungspunkte: mal Mutter, mal Emanzipierte. Jedes Mädchen beendete ihren Tanz vereinzelt, in dem es sich an den Punkt, an dem sie sich bei diesem Spannungsverhältnis zwischen den Orientierungspunkten Mutter und Emanzipierte befindet, niederläßt. Insgesamt beschlossen wir, daß wir uns mehr oder weniger auf die Grenze zu setzen hätten.

Dieser Schluß wurde lange diskutiert. Einige wollten gemeinschaftlich enden, einige vereinzelt. Einige schlugen vor, „emanzipierte Mütter“ darzustellen, andere lehnten diesen Spielvorschlag, der darauf zielte, „beides“ gleichzeitig auszudrücken, vehement ab. „Wir wissen keine Lösung“, erklärte ein Mädchen bei einer Aufführung. Es sollte also ein offener Schluß sein.

Übertragbarkeit?

Es stellt sich abschließend die Frage, inwiefern das Konzept des Hexenprojektes übertragbar ist. Natürlich können aus dieser Arbeit Anregungen gezogen werden, aber im Grunde sehe ich dieses Projekt unter den herrschenden institutionellen und personellen Bedingungen als nicht übertragbar an, da erstens fast kein/e Tänzer/innen in sozialpädagogischen Bereichen tätig sind und da zweitens Sozialarbeiter/innen neben seinem/ihrer Arbeitsalltag (offener Treff, Organisation und Verwaltung) selten einen solchen „Schonraum“ besitzen. Nur mit den vielschichtigen Erfahrungen, die ich im Tanz- und Theaterbereich gemacht hatte, war es möglich, das Hexenprojekt so zu organisieren.

*) Auszug aus einem längeren Lichtbildvortrag der Autorin über ihre Arbeit. Anschrift der Verfasserin: Beate Uptmoor, Beckhofstraße 12, 4400 Münster, Kürzung durch die Redaktion.

Ingo Scheller / Rolf Schumacher:

Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule

In dem Buch wird das szenische Spiel als eine den spezifischen Verhaltens- und Reflexionsweisen von Arbeiterjugendlichen entsprechende Lernform begründet und an praktischen Beispielen erläutert. Dabei werden zahlreiche Spielprojekte ausgewertet und so dokumentiert, daß sie Anregungen für den Unterricht geben können. Die Themen der Projekte reichen vom „geschlechts-spezifischen Verhalten“ über „Jugendcliquen“, „Wohnen“, „Arbeiten und Leben im historischen Vergleich“, „Behinderte“ bis zu „Indios in Lateinamerika“. Neben den ca. 50 Stundenbeschreibungen enthält das Buch eine theoretische Begründung des szenischen Spiels als Lernform auf der Basis der Ergebnisse der Jugendkulturforschung und detaillierte Hinweise für die Planung, Durchführung und szenische Reflexion von Spielprozessen in der Hauptschule.

Das Buch, das 1984 beim ZpB in Oldenburg gedruckt wurde, wird von „Fortbildungsprojekt szenisches Spiel“, einem Selbsthilfeprojekt arbeitsloser Lehrer und Diplompädagogen, vertrieben.

Preis: 9,- DM + 3,- DM (Versandkosten)

Bestellungen bitte an:

Fortbildungsprojekt szenisches Spiel
c/o Leo Ensel, Margaretenstr. 6, 2900 Oldenburg
Landessparkasse zu Oldenburg (BLZ 280 501 00)
Konto-Nr. 021 - 151113

Roland Klahr, Gisela Schlottmann

Ein Theaterspektakel mit Jugendlichen aus Jugendwohngemeinschaften *)

Die Koordinierungsstelle für Jugendwohngemeinschaft e. V. veranstaltete im Oktober 1982 in Roßdorf ihre jährliche Mitgliederversammlung, an der auch interessierte Jugendliche aus den Jugendwohngemeinschaften teilnahmen. Es war von den Organisatoren ein Freizeitprogramm im „Trend der Zeit“, nämlich Spiel und Theater vorgesehen. Durch langjährige Mitarbeit im Verein für Jugendwohngemeinschaft e. V., der Zusammenarbeit mit der KOST und dem Wissen um unsere Theatererfahrungen (Studium, Seminare etc.) wurden wir als „Animateurs“ für dieses Wochenende engagiert. Es war wie üblich bei solchen Seminaren ein Samstagabendfest geplant, auf dem Aktionen, Theater und Spiel stattfinden sollten. Ob das Bedürfnis nach „kreativen Tätigkeiten“ von den Sozialarbeitern oder den Jugendlichen ausging, läßt sich nur schwer feststellen, ist aber in diesem Zusammenhang auch von geringem Interesse.

Am Freitagabend (der Anreisetag) ging Mann/Frau erstmal in die nächste Kneipe (kleine Nachtwanderung von 20 Minuten), um ein oder zwei Bier zu trinken und sich ein wenig aneinander zu gewöhnen. Nach einer kurzen Nacht (viel Lärm!) und einem schnellen Frühstück kündigten wir laut und deutlich unser Theatervorhaben mit Treffpunkt und Uhrzeit an und warteten... Es tat sich nichts!

Was blieb uns anderes übrig, als persönlich mit der entsprechenden „Anmache“ und ausgewählten „Bonbons“ („wir schminken uns auch — haste Bock, ey“) Jugendliche zu animieren. So nach und nach versammelte sich eine Gruppe von 10 bis 15 Jugendlichen, die nach weiterer Aufmunterung anfangen, Geschichten zu erzählen und im Ansatz vorzuspielen. Ab da war es eine ganze Weile nur noch chaotisch! Die Ideen überschlugen sich, jeder redete dazwischen, alle wollten was anderes — strukturierend einzugreifen war nur mit Schreien und massiver körperlicher Präsenz möglich. So nach und nach konnten wir klarmachen, daß unser gemeinsames Ziel eine Produktion kleiner Theaterstücke, Szenen für ein Publikum am Abend war und dazu bestimmte Verbindlichkeiten, Zuverlässigkeiten der Akteure, halbwegs zivilisierte Umgangsformen und Probenbereitschaft notwendig seien.

Geschichten aus dem Alltag der Jugendlichen, ihrem Alltag in der Jugendwohngemeinschaft, ihren Konflikten mit den Sozialarbeitern, Streitereien untereinander wurden in kurzen improvisierten Szenen mit z. T. wechselnder Besetzung und ein wenig mehr Disziplin angespielt. Immer noch lautstark eingebrachte Spielideen mußten sofort „in Szene gesetzt“ werden. Dabei ließ sich beobachten, daß die größten Schreihälse nicht unbedingt die mutigsten Spieler waren. So entstand eine kurze Story über Wohn-gemeinschaftsalltag, die sich in ihren Grundzügen bis zur Aufführung nicht mehr wesentlich veränderte. (Jugendliche in der Jugendwohngemeinschaft haben Konflikte mit ihren Sozialarbeitern, ein „Kumpel“ und ein „Amtsschimmel“, beide haben das gleiche Ziel — Ruhe in der Wohn-gemeinschaft; Konflikte der Jugendlichen untereinander, einer muß arbeiten, will seine Ruhe, ein anderer dreht seine Anlage auf, Ärger mit den

Nachbarn wegen Lärmbelästigung, bis die Polizei kommt...)

In der zweiten Phase am Samstagnachmittag galt es nun, die Spielideen szenisch umzusetzen, auf ein vorzeigbares Produkt für den Abend hinzu-arbeiten. Es hatten sich mittlerweile aber immer mehr Jugendliche eingefunden, die durch Zuschauen oder aktives Mitmachen an der Arbeit der Gruppe beteiligt waren und Vorschlägen der Gründung einer zweiten Gruppe zunächst skeptisch gegenüberstanden. Im weiteren Probenverlauf machten alle Teilnehmer die Erfahrung, daß die Festlegung der Rollen, eine Geschichte mit einem Anfang und einem Ende zu spielen und die Begrenzung der Akteure zum Gelingen des Vorhabens — ein Stück aufzuführen — unbedingt notwendig wurden. Die Gründung einer zweiten Gruppe war dann nur noch eine Formsache. Aus Zeitmangel und dramatur-gischen Überlegungen, keinen zweiten „WG-Aufguß“ zu produzieren, machten wir den Vorschlag für eine Spielszene (Jugendliche sitzen im Bus, geraten mit älteren Leuten und dem Busfahrer aneinander, versuchen ein Mädchen „anzumachen“), der von den Jugendlichen sofort auf-genommen und bearbeitet wurde. Einige Jugendliche, die bislang nur Zu-schauer gewesen waren, entwickelten in Eigeninitiative mit unserer Hilfestellung Sketche und Szenen, die dann in das Gesamtprogramm des Abends aufgenommen wurden.

des Abends aufgenommen wurden. (Umgeänderte und abguckte Fern-sehensendungen, Roncalli-Nachahmungen.)

Um 20.30 Uhr versammelten sich Jugendliche und Betreuer in dem für die Aufführung mit verschiedenen Spielflächen und Scheinwerfern aus-gestatteten „Theatersaal“. Nach einer kurzen Begrüßung des Publikums begannen die Akteure mit ihrer Vorstellung, die nach ca. 1 Stunde unter donnerndem Applaus zu Ende ging. In der Pause wurden Dias vom letzten Zeltlager und Alkohol (... für jeden eine Flasche Bier) und andere Getränke verteilt. Im weiteren Verlauf des Abends gab es für alle Anwesenden, auch die Sozialarbeiter, die Möglichkeit, sich künstlerisch zu betätigen. (Eine Konzession an das Mitmachtheater, Festcharakter und dem „alle wollen spielen“.) Ein Teil des Publikums war zu Beginn des Abends durch Ver-teilen verschiedener Kärtchen mit Nummern in kleine Gruppen aufgeteilt worden, die sich mit großem Hallo suchten und fanden. Jede Gruppe sollte in 15 Minuten eine Improvisation zu unterschiedlichen, vorgegebenen Themen erarbeiten (Talkshow, Wahrsager, Liebeszene) und vor-führen.

Die Atmosphäre des Abends und die Aufführungen erzeugten eine wahre „Spielwut“, die sich nach den vorgegebenen Improvisationen in der Ent-wicklung spontaner szenischer Collagen fortsetzte. Mit der gleichen Be-geisterung, mit der die Akteure spielten, blieb das Publikum aktiver Zu-schauer. Immer neue Ideen, Sketche, Spielszenen entwickelten sich und wurden nach kurzen Absprachen vorgeführt. Dieser „Spielrausch“ dauerte bis in die Nacht und löste sich irgendwann in einem normalen Fest auf. Kommentar einer Sozialarbeiterin: „Ich hab noch nie Jugendliche mit so-viel Begeisterung und ohne Alkohol ein Theaterfest feiern sehen.“

... statt einer Auswertung — vier Thesen zur bisherigen Theater-Arbeit

A) Allgemein

1. Schnelles szenisches und dramaturgisches Agieren und Reagieren auf ein diffuses Bedürfnis nach Theater machen pädagogische und theaterliche Qualifikationen notwendig. Die Schaffung eines „ästhetischen Milieus“ (z. B. die Vorbereitung des Festes durch die Theateraktivitäten) setzt Energien bei den Jugendlichen frei, die im Rahmen einer Gesamtdramaturgie produktiv aufgenommen und verarbeitet werden müssen. Dabei offenbart sich soviel Lust, Spielwitz und Spiellaune, daß für das Gelingen einer Theaterproduktion eine Phase des Experimentierens und Ausprobierens unbedingt notwendig ist. Selbst im Rahmen einer theatrale Inszenierung muß Platz für spontane Improvisationen der Jugendlichen bleiben.
2. Am Anfang einer solchen Theateraktion steht die Animation, das „sich in Szene setzen“, um den Eindruck von dem Gegenstand Theater sinnlich erfahrbar zu machen.

B) Jugendarbeit im Zeltlager

3. Theaterarbeit im Rahmen eines Zeltlagers als sozialpädagogisches Feld muß der Freizeitpädagogik verhaftet bleiben. Dieser Freizeitcharakter wirkt sich auf die Qualität einer Produktion, Aufführung aus (keine Ernsthaftigkeit bei der Arbeit, fehlende Verbindlichkeit — es ist schließlich Urlaub . . .). Traditionelle Ferienaktivitäten (Lagerolympiade, Schnitzeljagd u. ä.) bestimmen im Selbstverständnis der beteiligten Sozialarbeiter den Charakter des Zeltlagers. Theater ist in diesem Rahmen ein Angebot neben vielen anderen auch.

Damit war auch unsere Berufsrolle bei der Gestaltung des Zeltlagers nicht eindeutig definiert. Einerseits sollten wir Theaterspiel für die Jugendlichen anbieten, andererseits sozialpädagogische Betreuung (Organisation, Spiele mitgestalten u. ä.) übernehmen.

4. Theaterarbeit soll auch im Rahmen eines Zeltlagers von allen Beteiligten als solche ernst genommen werden. Allen muß in diesem Zusammenhang klar sein, daß es sich bei der Aufführung nicht um „Professionelle“ handelt, andererseits führt eine falsch verstandene Loyalität nur zu Langeweile. Lieber eine Aufführung von wenigen Interessierten als vielen pädagogisch Motivierten.

*) Von der Redaktion gekürzter Beitrag aus: Von Menschen, Mäusen und Mimen. Ein Theaterprojekt mit Jugendlichen, herausgegeben von der Koordinierungsstelle für Jugendwohngemeinschaft e. V., c/o Roland Klahr, Lahnstraße 27, 2800 Bremen.

Gerd Koch, Rita Marx

Theaterbesuch mit Kindern — Erlebnisse mit dem Brechtschen „Kaukasischen Kreidekreis“

„Kinder beginnen ihre Reise durch die Welt als naive Realisten und vertrauen den Dingen so wie sie erscheinen.“

(Alexander Kluge, Die Macht der Gefühle)

„Hast du dir überlegt, was du den Kindern da zumutest? Vier Stunden stillsitzen, nur weil du dir in den Kopf gesetzt hast, sie ins Theater mitzunehmen. Muß es denn der 'Kaukasische Kreidekreis' sein? Geh doch mit ihnen in ein Kinderstück. Sie sind doch keine Versuchskaninchen!“

Zweifel hatten wir auch, ob wir unsere vierjährigen Zwillinge da nicht überfordern, sie zu etwas verführen, was mehr mit meinem beruflichen Interesse als Dozent für Theaterpädagogik zu tun hat, als mit ihrem Auffassungsvermögen und ihren Bedürfnissen. Doch dachten wir auch daran, daß die beiden einmal dahin wollten, wo sich des Abends ihre Eltern gern und häufig aufhalten, nämlich in einem „richtigen“ Theater.

Während des Sommers 1984 (die Zwillinge-Kinder waren etwa 3 1/2 Jahre alt) bot sich ihnen und uns Erwachsenen die Gelegenheit, dieses Gelände der ehemaligen Fabrik genauer kennenzulernen. Die Hamburger freien Theatergruppen nämlich hatten ein Sommertheater mit vielfältigem Programm zusammengestellt und neben den — eigentlichen — Kindervorstellungen gab es auch schon mal an späten Nachmittagen draußen auf dem Freigelände ein sog. Theater für Erwachsene. Wir müssen in der Tat noch etwas zu diesem Gelände sagen. Es ist auf den ersten Blick so ein Platz, wie ihn Kinder vor 50 oder 60 Jahren in Groß- und Kleinstädten und in Dörfern noch fanden: Nicht ein funktionaler Spielplatz, sondern ein z. T. gefährlicher, z. T. abenteuerlicher, z. T. ruhig-sicherer Ort, den man als Kind umnutzen, verfremden, mit anderen Worten: sich aneignen kann. Auf solchen Plätzen passierte ja das Unmöglichste und wurde das Unmöglichste arrangiert und inszeniert. Ein solcher Spielort ist dieses ehemalige Fabrikgelände, das sehr viele Freiflächen und großräumige ehemalige Fabrikhallen aufweist, die kaum oder gar nicht theaterspezifisch hergerichtet worden sind. Und auf diesem Fabrikgelände der ehemaligen Kampnagelfabrik passiert eben auch unerwartet Theater: Rapunzel wird im Krankenhaus der ehemaligen Fabrik eingesperrt; manchmal gibt es ein Zelt mit Experimentaltheater dort; eine Halle ist mit Masken, Probenfotos und einem Kuchenbuffet ausgestattet; Ausstellungen von Theaterbildern, aber auch aus ganz anderen Zusammenhängen, finden sich in diesen Räumen; ein ungewöhnlicher Spielort also, aber zugleich ein Spielort, der nicht einschüchtert. Das, was Ernst Bloch als Spezifikum des Zirkus' darstellt, nämlich die Offenheit und der fehlende doppelte Boden, das war auf diesem Gelände und seinen „Theaterbauten“ speziell durch Kinder zu erleben. So konnte es auch passieren, daß nach einer Vorstellung auch mal die wieder ganz alltäglich angezogenen Schauspielerinnen gesehen werden konnten und man sich mit ihnen aus Anlaß des Stückes unterhalten konnte. Kinder konnten z. B. beobachten, wie Requisiten geholt, weggeführt wurden; sie konnten aber auch auf dem Gelände schaukeln und Versteck spielen oder Kuchen essen. Soweit einige Vor-Geschichten. Als wir Erwachsenen nun in der plebejisch bis schön-folkloristischen Inszenierung des „Kaukasischen Kreidekreises“ in Hamburg waren, wollten wir darauf achten, ob man dieses Stück, diese Inszenierung mit den etwa 4-jährigen Kindern Sinah und Jule auch anschauen könnte. Weil es sich ja (auch) um ein Kind und eine Mutter in diesem Stück handelte,

weil die Inszenierung rundum schön anzusehen war, weil die erzählte Fabel der Grusche und des Michel relativ einfach erschien und weil wir bemerkt hatten, daß die Kinder aus einem jeden Theaterstück ihre Geschichte herausuchten, hatten wir die Idee, solch ein Stück (bzw. Teile davon) auch mit unseren Kindern anzusehen.

Der Ablauf des Theaterbesuches

Da die Kinder sich manchmal während Theateraufführungen gegenseitig ablenken, war abgemacht worden, daß jeweils ein Kind mit dem Vater zusammen in die Aufführung gehen sollte. Wir haben den Handlungsstrang, wie die Magd Grusche den kleinen Michel versorgt, vorher mehrmals erzählt, daß die Grusche von der Schauspielerin Angelika Thomas gespielt wird. Denn diese Schauspielerin war den Kindern indirekt schon bekannt, dadurch, daß sie mit ihrem Sohn auf Spielplätzen zusammen gespielt hatten. Außerdem war abgesprochen worden, daß spätestens nach der Pause nach Hause gegangen werden sollte, weil es dann schon ca. 20.00 Uhr sei. Wenn die Kinder aber wollten, könne auch früher gegangen werden. Durch einen Abzählspruch einigten sich die Kinder darauf, daß Sinah zuerst ins Theater mitgehen sollte.

Während der Aufführung freute sie sich, einen Platz zu haben, der eigentlich ein schlechter Platz war — würden die Erwachsenen sagen; denn ein Pfeiler störte den Blick auf das gesamte Bühnengeschehen. Das war aber nicht Sinahs Einschätzung. Gerade das Störende eines Fabrikhallen-Pfeilers wertete sie als etwas Günstiges, teilte doch der Pfeiler optisch den Spielort Bühne vom Ort der Musik und des Gesanges: Beide Künste konnten so — für Sinah zumindest — ihre Eigenart wahren (Eisler, Dessau oder Weill hätten sich gefreut!). Unsere Garderobe konnten wir vorn auf der Stuhlreihe niederlegen, was angenehm war, weil eine mögliche „Flucht“ während der Aufführung in Aussicht genommen werden konnte. Einige Male schien so etwas nötig zu werden; aber das Spiel ging ja weiter, zog beide mit, und so blieben dann die Mäntel auf dem Platz, weil: „Da kommt ja noch was! Das will ich auch sehen“ (so Sinah). Dies wurde übrigens geflüstert. Am Anfang der Aufführung war das Leisesprechen nicht einfach, gelang dann aber. Es wurde eine Kumpanei zwischen Kind und Erwachsenenem. Wir gaben uns Tips, bestätigten uns über Schönes und Gefährliches in diesem Stück usw. Zum Theaterbesuch gehörte übrigens auch das Ausziehen von Schuhen und Strümpfen und der Wechsel der Sitzfläche: Mal Stuhl, mal Schoß, mal Stehplatz — mal ankuscheln. Auch der offene Bühnenaufbau im Halbdunkel war Anlaß zum Flüstern und Vermuten, ebenso der Verfolg der Lichtkegel und das Lichtspiel überhaupt — und auch die Notbeleuchtung an Treppenabsperrungen mußten bedacht werden.

In der Pause nach etwa 2 Stunden, wollte der Vater — wie abgemacht — gehen. Sinah aber wollte ihr Mineralwasser trinken, der Vater nahm einen Rotwein, traf Leute, die er kannte, verlor seine Tochter fast im Gewühl der Pause. Nach dem Ende der Pause verließen wir gegen den Strom der Besucher das Theater und fuhren heimwärts. Sinah singt im Auto zwei Liedzeilen aus dem Stück: „Dein Vater ist ein Räuber. Deine Mutter eine . . .“ — eine Hur, sollte es heißen — ein ihr nicht gebräuchliches Wort, meine Übersetzungskünste fruchten derart, daß nachher gesungen werden kann: „Deine Mutter ist eine Rabenmutter.“ Das hatte ja tatsächlich mit dem Stück zu tun.

Sinahs schönster bzw. am besten (und bildlich) erinnertes Teil des Stückes war eine inszenatorisch fragwürdige Passage, nämlich die Wanderung der Grusche mit dem Kind Michael über einen Gebirgskamm; hinter sich die sie suchenden Panzerreiter, vor sich, unter und neben sich die Naturgewalten. Im Stück machte die Schauspielerinnen einen wahrlich circensischen Balanceakt daraus: Sie ging über ein Drahtseil. Dies zur Freude aller Zuschauer und auch zu Sinahs Freude: Das erinnerte sie an Zirkusaufführungen. Sie war nach der 1. Hälfte des Stückes, die sie ja gesehen hatte, übrigens der Meinung, im 2. Teil würde es mit dem Zirkushaften weitergehen, da würden sogar noch Elefanten auftauchen . . .

Daß die Magd Grusche Milch für den Jungen Michel teuer erstehen mußte, hatte Sinah ebenso in Erinnerung wie die lustige Szene vom Anfang, als zwei Kinderärzte mit ihren Arztkoffern gleichzeitig durch ein Tor wollten und sich wie in Slap-Stick-Komödien immer wieder verhakt und bremsen. Sinah spielte mit Jule solche und ähnliche Szenen nach. Man kann schon sagen, die Schwester Jule bekam einige Eindrücke vom Stück durch Sinah.

Mit Jule besuchte der Vater im Februar 1985 die **gesamte** etwa 4-stündige Aufführung! Während der Pause nämlich schien es Jule nicht mehr einleuchtend, daß für sie die Pause das Ende der Vorstellung bedeuten sollte. Sie wollte gerne weitermachen, was dem Vater nicht ganz geheuer war: Hält sie es durch? (Bin ich in der Lage, den Punkt des Weggehens zu erraten: Stört meine Tochter vielleicht und bin ich dann der blamierte Vater?) Vatersorgen?!? Erwachsenensorgen?!? Jule also traute sich's zu und der Biletteur meinte, wir sollten's mal versuchen . . . Nun, Vater und Tochter gehen nach der Pause zurück an ihre Plätze: Die Tochter Jule kennt den Weg dorthin; der Vater geht mit unsicheren Schritten.

Als das Stück vorbei ist, gibt's überall Beifall (zu Recht!). Jule klatscht, und als ihr der Vater sagt, wenn man's besonders gut gefunden habe, dann könne man auch mit den Füßen trampeln, da tut sie das auch und freut sich, daß die Schauspielerinnen der Grusche wieder am Rand der Spielfläche erscheint (bei der heutigen Vorstellung ist sie durch eine Fußverletzung gehindert, was auch dazu geführt hat, daß der so besonders empfohlene Drahtseilakt nicht gelingen kann: Die Schauspielerin wird vom Vorsänger durch die Schlucht und über den Bergkamm geführt). Natürlich ist der Darsteller des Kindes Michel ihr viel Beifall wert: Nach der Aufführung sitzen wir im Auto und fahren — es ist nach 21.00 Uhr — nach Hause. Jule's große Fragen sind nun, ob die Grusche mit „Ihrem“ Kind Michel jetzt auch zu Bett geht, warum dies Kind solange aufbleiben darf, ob es schon ein Schulkind ist, wie es geschehen konnte, daß es am Anfang des Stückes noch ein kleines Baby (eine Puppe, wie ich ihr mehrmals sagte) war und jetzt schon so groß ist . . .? Dann Fragen mit Bezug auf zu Hause: Ob die Schwester Sinah schon schlief, wie es mit dem Abendessen sei und: Sie habe nun das **ganze** Stück gesehen, sie habe nun mehr als ihre Schwester gesehen; die müsse das eigentlich nachholen dürfen.

Als wir daheim ankommen, hat Sinah hohes Fieber, sie schläft aber bereits. Jule ißt noch etwas und muß ihre Fragen danach, was Grusche und Michel nun machen, noch einige Male ihrer Mutter stellen. Auch muß noch mehrmals die hochkomplizierte Probe mit dem Kreidekreis nacherzählt werden und versucht werden zu erklären, wie es während dieser Probe dazu kam, daß die eine Frau umfiel, als sie das Kind nicht bekam, obwohl sie es doch zu sich gezogen hatte . . .

Da ja Sinah nun nicht „das zweite Stück“ (also den 2. Teil nach der Pause), wie Jule sagte, gesehen hatte und Jule die erste Szene „mit den Käsestreiten“ (gleich: Der Streit um das Tal), wie Sinah sagte, nicht mitgekriegt hatte und da wir der Meinung sind, daß — wie bei Bilderbüchern, Liedern, Abzählversen die Wiederholungen — auch das wiederholte Ansehen eines Theaterstückes nicht langweilt, sondern Spaß am (Wieder-) Erkennen, am Bekannten-Neuen und Neuen-Bekanntem weckt, besuchten wir mit Jule und Sinah (diesmal also zu viert) eine weitere Aufführung des „Kaukasischen Kreidekreises“, die glücklicherweise schon um 16 Uhr begann. „Gleich bauen sie die Türen auf“; „Das weiß ich ganz genau, gleich kommt das mit der Badewanne“; „Da ist Angelika Thomas“; „Das ist die Grusche“; „Da hängt nachher der Kopf“; „Auch, da oben aus dem Kasten kommt der Schnee“ . . . Diese und andere Äußerungen während der Aufführung zeigen, wie schön es war, alles noch einmal zu sehen. Wir blieben — natürlich — bis zum Ende des Stückes, sammelten noch den künstlichen Schnee und die Blüten aus Papierkreisen auf, sprachen mit der Schauspielerin Angelika Thomas, die am Ausgang für die Afrika-Hilfe „Menschen helfen Menschen“ sammelte, wobei Sinah sie richtig doll umarmte, und fuhren dann vergnügt nach Hause.

Die Wahrnehmungsmuster und die Verarbeitung

Die beiden Töchter haben durchaus unterschiedliche Wahrnehmungen und Verarbeitungsformen. Doch zunächst das Gemeinsame: Wichtigste Szene ist für beide, wie die Grusche auf dem Drahtseil balanciert. Diese Szene wurde auch zu Hause mehrmals nachgespielt und besprochen, wie schwer es wohl war, das zu üben. Sinah erinnert sich dabei an solche Einzelheiten, wie, daß die Spieler auf einer Kiste standen und daß das Seil zwischen den beiden Kisten gespannt war, überhaupt nimmt Sinah sehr viele Details wahr — positivistisch beschreibt sie, wie die Soldaten das Kind der Grusche wegnehmen und wie diese einen Soldaten niederschlägt. Jule bewertet viel stärker: Gut und böse, Angst und Freude zeigt

sie in ihrer Mimik und mit Gesten oder verbalisiert es. So **plekt** sie voller Schrecken mit ihrem Finger an die eigene Wange, um zu verdeutlichen, wie dicht die Panzerreiter ihre Spieße der Grusche auf die Haut gesetzt hatten. Oder sie sagt: „Das ist ja auch blöd, daß die richtige Mutter ihr Kind da liegengelassen hat“. Überhaupt ist für sie Michel eine wichtige Figur, dessen Schicksal sie sehr beschäftigt. Ob der Michel (Spieler und Rolle sind nicht immer getrennt) wohl auch Spielzeug habe, ob er schon zu Hause sei und schon schlafe; das sind Fragen, mit denen Jule die Mischung von Identifikation und Fiktion wahrnimmt und bricht. Für sie war es gut, zweimal beim „Kaukasischen Kreidekreis“ gewesen zu sein und dadurch mehr vom Fiktionalen, einschließlich der Technik „durchschaut“ zu haben.

Während Sinah sich also mehr über Details in Handlungen, Text und Gestaltung dem Stück zu nähern schien, meinten wir bei Jule eher so etwas wie szenisches Verstehen wahrzunehmen. Sie war von gespielten Stimmungen und Bedeutungen zunächst sehr angeregt. Beim zweiten Theaterbesuch jedoch relativierte sich diese unterschiedliche Wahrnehmungsstruktur und wir mußten auch unser Vorurteil über die Unterschiede etwas revidieren. So wußte Jule das Detail, daß beim ersten Mal die Chor-Sängerinnen etwas vom Kuchen während der Hochzeitszene abgekriegt hätten. Aber Sinah war so gefangen vom Theaterspiel, daß sie nicht realisierte, daß der Azdak ihr während des Spiels zweimal ganz offensichtlich zuzwinkerte, sie aber nicht reagieren konnte.

Natürlich gab es auch viele Dialoge, Lieder oder Handlungen, deren Sinn sicherlich für die Kinder verborgen blieb. Besonders der zweite Teil, in dem es um Rechtsprechung und Korruption, politische Herrschaft und Unterdrückung geht, überforderte sicher ihre kognitiven Fähigkeiten. Aber — nun wohl deshalb fanden sie eben auch diesen Teil gut — sie nahmen vermutlich die emotionalen Anteile wahr, waren einfach nur parteiisch oder verfolgten gespannt die Gesten oder Umbauten.

Wir glauben, daß die Kinder aus diesem guten, empirisch gesättigten, vielfältigen und balladesken Erwachsenen-Theater ihr eigenes Stück herausarbeiten, daß sie sich Bedeutungen und Sinn so aus dem Strang der Handlung herausziehen, daß ihre jeweiligen Bedürfnisse, ihre Phantasien und ihre positiven und negativen Gefühle einen Spiegel finden, daß sie ihre eigenen Projektionen vornehmen, daß sie also in sich ihre eigene Inszenierung vornehmen. Spezielle Kinderstücke lassen solche Verarbeitungen häufig eher nicht zu: Sie sind oft linear im Handlungsverlauf und dabei doch verworren. Im besten Falle sind sie ganz dort angesiedelt, wo das zuschauende Kind sich auch befindet und im schlechtesten Fall nimmt das Stück ein Kind so gefangen, gängelt es, schleust es unproduktiv durchs Geschehen, ohne individuelle Abweichungen in der Wahrnehmung und Verarbeitung zuzulassen oder zu fördern. Die Besuche in den normalen Kindertheatervorstellungen boten in der Regel nicht soviel Anlaß zu Gesprächen und zum Nachspielen, wie der Besuch beim „Kaukasischen Kreidekreis“. Das kann Zufall sein oder auch mit dem größeren Interesse der Eltern am Stück zutun haben. Das hat vielleicht auch etwas mit den sehr guten Schauspielern und mit der Inszenierung zu tun (Kinderstücke sind darin leider oft zweit- und drittklassig) und das hat sicher auch etwas mit den Identifikationsmöglichkeiten zu tun, die speziell dieses Theaterstück ihnen bot. Wir denken, daß Kindertheater besser werden muß, sowohl, was die Inszenierungen betrifft, als auch, was die Stücke betrifft. Wir wollen nicht eine generelle Empfehlung geben, mit Kindern ins sogenannte Erwachsenentheater zu gehen; dazu sind sicherlich einige Randbedingungen zu beachten. Auch darf „Theater als Lebensform“ Kindern nicht fremd sein. Sie müßten die Spielplätze kennen und auch selbst schon anders benutzen können/dürfen, als wir es aus den herkömmlichen Theaterhäusern kennen. Diese alten Theater sind für den Gebrauch von Kindern oder durch Kinder denkbar ungeeignet; nicht so aber Fabrikgebäude und Fabrikgebäude, auf denen oder in denen Theater gespielt wird. Aber auch für die begleitenden Erwachsenen gilt: Sie müssen Theater ebenso als Lebensmöglichkeit („Poesie als Lebensform“, wie es in der aufgeklärten Romantik hieß) in sich integrieren — nicht als Fremdheit, als Raum der Einschüchterung oder Wahrnehmung und Teilnahme an einer fast sakralen Handlung/Haltung verstehen. Die Theaterleute ihrerseits sind heute — Welch ein Glück — längst nicht mehr die unnahbaren Stars, sie sind längst in der Lage, mit anderem Publikum zu rechnen bzw. ein Publikum auch herzustellen, so daß ein eventuell „störendes“ Kind in diesem Environment schon kein Störfaktor mehr ist.

Verführung und Verführung — zwei pädagogisch schlimme Dinge!

Auf das pädagogische Problem der Verführung und Verführung, auf das wir im Zusammenhang mit dem Besuch des „Kaukasischen Kreidekreises“ immer wieder von Erwachsenen und gutmeinenden Pädagogen hingewiesen werden, wollen wir jetzt einmal unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs zwischen Kindertheater und Erwachsenentheater eingehen. Wir greifen dabei wiederum auf die Hamburger Inszenierungen des „Kaukasischen Kreidekreises“ und auf das „Theater für Kinder“ mit „Michel in der Suppenschüssel“, nach einer Vorlage von Astrid Lindgren, zurück.

Zunächst wollen wir auf den Aspekt der **Handlung** eingehen und stellen uns die Frage, was denn eigentlich eine „kindgemäße“ Handlung sein könnte. Eine theoretische Antwort könnte lauten, daß eine solche Handlung der Erfahrungswelt bzw. dem authentischen Erfahrungen-Machen der Kinder entsprechen sollte. Dabei ist sicher nicht nur an die **äußere Erfahrungswelt** zu denken, sondern auch an die **innerpsychische**

Realität (Phantasien und Wünsche, Ängste und Hoffnungen), die zur Darstellung gebracht werden sollte mit einer Inszenierung.

Kindertheater erfüllt diese Ansprüche mit dem Auftreten von Prinzessinnen, Kasperfiguren, ganz reichen oder ganz armen Menschen, mit starken, listigen oder klugen Personen (meistens Kinder). Diese sogenannten Hauptrollen, die häufig Kinder — von Erwachsenen gespielt — sind, bieten für die zuschauenden Mädchen und Jungen die Möglichkeit zur **Identifikation**. Auf dieser Identifikation baut dann das ganze Stück auf, damit werden die Kinder bei der Stange gehalten. Und um nun auch wirklich sicher zu sein, daß die Kinder „aufpassen“, „mitgehen“ oder sich gefangen nehmen lassen, wird die Identifikationsfigur in **vielfältige Geschehnisse** verwickelt, die mehr oder weniger zusammenhängend sind und die häufig der schlichten Dichotomie von gut und böse, lustig und langweilig folgen.

Theater für Erwachsene (was das ist, das läßt sich wohl noch weniger verallgemeinern; man denke nur an die Unterschiede zwischen „Ohnsorgtheater“ und „Schaubühne“) sollte auf der Handlungsebene sicher ähnlichen Ansprüchen genügen, wie sie für Kindertheater formuliert wurden. Da, wo Theaterstücke Erfahrungen von Menschen artikulieren, wo sie Utopien und Krisen zum Ausdruck bringen, wo sie gleichermaßen Aufklärung, Läuterung und Belehrung sowie Genuß und Vergnügen sind, überdauern sie als sogenannte Literatur historisch, gesellschaftlich und z. T. individuell. Im Gegensatz zu den sogenannten Kinderstücken sind diese Stücke **vielschichtig** und **deutungsoffen**. Identifikationsfiguren werden gleichermaßen aufgebaut, aber — und dies nun allerdings besonders bei Bert Brecht — auch **Brüche** in den **Identifikationen** werden vorgenommen.

Damit scheinen auf der Ebene der Handlung die wichtigsten Unterschiede zwischen Kinderstücken und Erwachsenenstücken benannt: Vielschichtigkeit gegenüber Vielfältigkeit, Brechung der Identifikation gegenüber vollständiger Identifikation.

Am Beispiel der beiden Theaterstücke stellte sich das so dar: „Michel in der Spennschüssel“, der aus der Astrid-Lindgren-Geschichte den Kindern schon bekannt war, dessen Name auch den Titel bestimmt, war ob seines freundlichen Aussehens natürlich die Identifikationsfigur von Anfang an. Er war das Zentrum der verschiedenen kleinen Geschichten, die sich um seine Streiche rankten. Wengleich — zumindest unseren Kindern — nicht klar war, warum Michels Verhalten bestrafenswert war, wurde doch immer wieder besungen, wie frech dieser Michel sei. Die Identifikation gelingt vermutlich auch nur deshalb, weil Michels „Streiche“ nicht wirklich schlimm sind und zum Glück für die Kinder leidet Michel nicht wirklich unter den Bestrafungen, sondern wendet sie positiv. Alles, was er denkt und fühlt, wird gesagt und gezeigt — wobei die zuschauenden Kinder keinen Platz mehr für ihre Gefühle und Gedanken finden, sondern denen von Michel quasi automatisch folgen müssen. Die Kommentare unserer Kinder machten das deutlich: „Am tollsten fand ich Michel“; „Und dann auch die mit dem schönen Kleid“ (Michels Schwester). Auf die Frage, was sie denn an Michel gut gefunden hätten, kam nur: „Na, wie der so aussah“.

Der „Kaukasische Kreidekreis“ nun bietet eine Handlung an, deren reduzierte Fabel wir den Kindern schon vorher erzählt hatten. Die Geschichte wird dann in der Aufführung quasi doppelt vermittelt — einmal als Erzählung in den Liedern des Vorsängers, des Chores oder einzelner Spieler und dann als eigentliches Spiel. Sicher haben die Kinder nicht alle Details der Handlung verstanden (im kognitiven Sinne), aber sie haben sehr viel von den gezeigten Gefühlen, von den dargestellten Problemen wahrgenommen. Sie hatten Spielraum für ihre Bedeutungen und Deutungen — was sicher auch an der schönen ruhigen Inszenierung lag. Identifikationsfiguren sind im „Kaukasischen Kreidekreis“ die Grusche und speziell für Kinder der Michel. Dadurch, daß der Vorsänger, z. B. die Gefühle und Verhaltensweisen der Grusche kommentiert, dadurch, daß diese selbst in den Liedern — einem anderen Medium — ihre Situation reflektiert, entstehen auch für die Kinder wahrnehmbar Brechungen der Identifikation. Sie merken, daß ein Handlungsverlauf unterbrochen wird, daß eingehalten wird, mitten in einer Geste beispielsweise. Ob Zufall oder nicht, die Reaktionen unserer Kinder auf die Identifikationsfigur der Grusche waren auf ihre Handlungen gerichtet (nicht auf ihr Aussehen). — „wie sie den Panzerreiter niedergehauen hat“, „wie sie über das Seil gegangen ist“ — und verbanden sich mit Bewertungen: „fand ich gut, daß sie den Michel mitgenommen hat“. Die Subjektivität und das Denken und Deuten der Zuschauer, eben auch der Kinderzuschauer, wird hier angeregt und gefördert.

Ein revolutionspraktischer Nachsatz

Betty Nance Weber hat untersucht, was alles sich im Stoff des „Kaukasischen Kreidekreises“ verbirgt oder verbergen kann. Sie ist den Einflüssen linker Politik, grusinischer und russischer Geschichte der Revolution usw. auf Brechts Konzeptionierung des „Kreidekreis“-Stückes nachgegangen. Ihre Angebote sind frappierend; ihre ermittelten Lesarten lassen eine theaterpädagogischen Schluß zu, der zugleich praktisch-gesellschaftsverändernde Relevanz hat: Wer immer dieses Stück sieht, sei er jung oder alt, politisch oder vermeintlich unpolitisch, immer wird er konfrontiert mit einem „Revolutionsstück“ (B. N. Weber) und mit einem Stück Revolution im Individuellen wie historisch Kollektiven. Denn: Je nach dem

Stand der Sozialisation, des Interesses, der politischen Bildung, der gesellschaftlichen Arbeit usw., in dem man sich befindet, wird man andere Dimensionen, Sichtweisen, Ebenen (oder wie man's nennen mag) in diesem Stück, aus dieser Vorlage und vermittels der Brechtschen Vorgaben herauslesen/-holen/-arbeiten. Immer neue 'Schichten' des Stückes können bei häufigerem Sehen und bei unterschiedlichen Einstudierungen dechiffriert werden. Die Konzeption Brechts ähnelt, legt man Webers Interpretation zugrunde, Ernst Blochs politischem Analyse- und Aktivierungsansatz des 'Ungleichzeitigen im Gleichzeitigen' und der 'Pflicht zur Dialektik' von beidem als Tugend im revolutionären Prozeß. Privates, Biographisches, Historisches, Juristisches, Revolutionspraktisches, Partnerschaftliches, Traditionelles usw. werden durch Brechts Stückentwurf gewendet, gedreht, gehoben, kritisch beerbt (ganz im Volksfrontverständnis von Ernst Bloch; wenn man Trautje Franz' Untersuchung zu Bloch folgt, wird man Belege hierfür finden.). Ein großartiges humanes Angebot für lange Zeit . . .!

Literatur-Hinweise

- Bertolt Brecht. Der kaukasische Kreidekreis. In: Gesammelte Werke (Werkausgabe edition suhkamp), Bd. 5. Frankfurt 1967, S. 1999 ff.
Brecht inszeniert. Der kaukasische Kreidekreis. Text von Angelika Hurwicz. Fotos von Gerda Goedhart. Velber 1964.
Brechts Lai-tu. Erinnerungen und Notate von Ruth Berlau. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Hans Bunge. Darmstadt, Neuwied 1985, S. 199 ff.
Brecht/Dessau. Lieder und Gesänge. Berlin 1963. Neue, erw. Auflage, S. 52 ff.
Peter Brückner. Freiheit, Gleichheit, Sicherheit. Von den Widersprüchen des Wohlstands. Frankfurt 1973, S. 24 ff. Vgl. S. 128 ff.: Der soziale Friede als verwirklichter Traum der Revolution, S. 146 ff. (in Titel und Inhalt beziehungsreich!): „Ich aber will dem Kaukasos zu“ (Hölderlin).
Trautje Franz. Revolutionäre Philosophie in Aktion. Ernst Blochs politischer Weg, genauer besehen. Hamburg 1985, S. 146 ff.
Werner Hecht (Hrsg.). Brechts Theaterarbeit. Seine Inszenierung des „Kaukasischen Kreidekreises“ 1954. Frankfurt 1985.
Gerd Koch. Für Kinder nicht geeignet? In: spielen und lernen, H. 9, 1985, S. 12.
Tadeusz Kulisiewicz. Zeichnungen zur Inszenierung des Berliner Ensembles. Bertolt Brecht: Der kaukasische Kreidekreis. Berlin 1956. Materialien zu Brechts „Der kaukasische Kreidekreis“ (zusammengestellt von Werner Hecht). Frankfurt 1974. 5. Auflage.
Netty Nance Weber. Brechts 'Kreidekreis', ein Revolutionsstück. Eine Interpretation. Mit Texten aus dem Nachlaß. Frankfurt 1978.

Eberhard Preussner

Der Jasager (1930)

Es ist der alte Fehler, daß man glaubt, Kinder wollten es möglichst leicht gemacht haben, sie bevorzugten auch in der Musik das Leichte, das Heitere, das „Kindliche“. Diese „kindliche“ Musik wirkt auf Kinder langweilig, sie beschäftigt sie, wenn ich so sagen darf, als Phänomen gar nicht. Sie wird mitgenommen, aber nicht aufgenommen, geschweige denn erlebt . . .

Bedenken hat man dem Text entgegengebracht, gerade in pädagogischer Hinsicht. Auch hier warne ich vor dem Standpunkt des Erwachsenen, jenes durch Erlebnis, Milieu, Beruf, Politik verbildeten und unfreien Standpunktes, und halte für wichtig nur die Frage: wird die Seele des Kindes durch den Text etwa beleidigt? Das ist nun durchaus nicht der Fall. Kindern ist diese Geschichte von der Aufopferung und diese Lehre von der Wichtigkeit des Einverständnisses verstraub, ja, ich möchte fast sagen, als eigene Geschichte bekannt. Mißverständnisse bringt erst der nachrechnende und überlegende Verstand des Erwachsenen hinein.

In: David Drew. Über Kurt Weill. Frankfurt 1975, S. 66 f. Auch in: Jürgen Schebera. Kurt Weill. Leben und Werk . . . Königstein 1984, S. 300.

„Asiatische Moral“ und „jüdisches Anpassungsvermögen“

„Deutsches Nationaltheater“ — so der Titel von Heft 12 der „Nationalsozialistischen Monatshefte“ (März 1931, Hrsg. Adolf Hitler) —, nicht aber „Ausländerei und Dekadenz“ lautet die Forderung der Nationalsozialisten. Es überrascht keineswegs, daß in diesem Kontext die „Theaterskandale“ des „Kulturbringers“ Bertolt Brecht, die „widerlichen Bilder“ und „niedrigen Instinkte“ von „Mann ist Mann“, „Dreigroschenoper“ und „Maha-gonny“ erwähnt werden. Auffällig dagegen ist, wie intensiv und aggressiv sich der Autor (Tr.-Sch.) des Artikels „Neue Opern, Kultur“. Der Einfluß auf die Jugenderziehung durch die amtlich unterstützten Schulmusikversuche von Kurt Weill und Bert Brecht“ (S. 120-126) mit den „Erziehungsversuchen“, sprich den Lehrstücken „Lindbergh-Flug“ und „Ja-Sager“ beschäftigt. In ihnen findet der Verfasser nämlich nicht nur Mut zur Tendenz und Propaganda, eine Haltung, die dem bürgerlichen Theater neben der Kunstfähigkeit ansonsten völlig abgesprochen wird, sondern auch ein **politisch-pädagogisches Eingreifen in die „Jugenderziehung“**, was — entsprechend der besonderen Relevanz der Jugend in der nationalsozialistischen Politik — „mit allen erlaubten Mitteln“ zu verhindern sei. Dabei unterliegt der Verfasser jedoch dem gleichen Mißverständnis wie — mit Ausnahme W. Benjamins — die zeitgenössischen Rezensenten und Kritiker anderer politischer couleur: Der Inhalt der Stücke sei die Lehre, die der Rezipient übernehmen solle. Beispielhaft werde eine Moral vorgeführt, die vom nationalsozialistischen Standpunkt aus vor allem aus rassistischen Gründen abzulehnen ist; „Deutschtum“ gegen „asiatische Moral“ und „Negerrhythmen“ heißt die Kontroverse, wie die folgenden Textauszüge belegen:

„Als weiteres Beispiel der Jugenderziehung durch Schulmusikpflege diene die Schulooper 'Der Ja-Sager' (Text und Musik von Brecht-Weill). Dem Brechtschen Text liegt ein japanisches Märchen zugrunde, wie denn überhaupt eigene Erfindung diesen 'Dichtern' vollständig abgeht. Auf eine deutsche Vorlage wurde hier wohl deshalb verzichtet, weil sich in keinem deutschen Märchen eine derart unerhörte Zumutung östlicher Grausamkeit finden läßt, wie in dem benutzten japanischen Text. (...)

Für unser deutsches und überhaupt abendländisches Empfinden ist es weder vom ethischen noch vom ästhetischen Standpunkt aus irgendwie verständlich, daß irgendwo im 'fernen Osten' ein 'Großer Brauch' besteht, wonach Kranke zu töten seien. (...)

Wir müssen diese asiatische Moral als Lehrstück für die Schuljugend völlig ablehnen. Möglich ist, daß der Jude in seinem bekannten Anpassungsvermögen an fremdes Volkstum sich auch in eine solch barbarische Tötungsvorschrift — (Schächten!!) — hineinfegen kann; möglich aber auch, daß er bewußt fremde Sitten aufgreift, um deutsches Gefühl zu vergiften. (...)

Einige grundsätzliche Worte zur musikalischen Seite der Angelegenheit: Das hervorstechendste Merkmal der Weillschen Musik ist der Jazzrhythmus. Hier an dieser Stelle sei einmal mit aller Deutlichkeit ausgesprochen, daß wir einen sehr scharfen Trennungsstrich ziehen müssen, zwischen fremdrassiger Musik, die als solche selbstverständlich ihre Berechtigung hat, und dem Verpflanzen eines solchen, vielleicht reizvollen Gewächses auf deutschen Musikboden. Wenn Weill hier ganz bewußt Negerrhythmen in die deutsche Kunstmusik hineinträgt, und das mit ernstem Willen, so führt er nur praktisch aus, was der Jude Bernhard Sekles als Direktor des Hochschen Konservatoriums in Frankfurt a. M. bei der Einführung der Klasse für Jazzmusik ungefähr aussprach, daß uns eine Transfusion mit Negerblut nicht schaden könne. Also das Volk, das einen Bach, Mozart, Beethoven, Wagner hervorgebracht hat, bedarf einer Auffrischung durch Negerblut. Negerblut, welches gerade Sekles und seinen semitischen Rassegenossen verwandt sein dürfte.

Endlich sei noch bemerkt, daß das unserer Musik Wesenhafte, 'die Seele', dem Weillschen Schaffen vollkommen abgeht, ohne Gefühl, erklügelt und monoton in stampfenden Negerrhythmen bewegt sich langweilig die Weillsche Musik dahin.

Zusammenfassend kann man nur immer und immer wieder sagen, daß Brechtsche Texte und Weillsche Musik niemals als deutsche Kunst anzusehen sind und daher niemals in eine deutsche Schule hineingehören.“

Münsteraner Arbeitsgruppe (Jutta Biesemann, Martin Jürgens, Rainer Lenze, Jürgen Reiche)

„Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ — Versuch einer Rekonstruktion

Die erweiterte Fassung unseres Vortrags auf dem Hamburger Lehrstückkolloquium im November 1984 soll nach der überblicksweisen Darstellung des Materials und des Inhalts des „Fatzer“-Fragments unseren Interpretationsansatz darstellen, den wir — gewichtet nach unserem aktuellen Erkenntnisinteresse — aus der Kenntnis des ganzen „Fatzer“-Konvoluts gewonnen haben und nach dem sich unser methodisches Vorgehen richtete. Auf Grund der gebotenen räumlichen Begrenzung verzichten wir auf eine ausführliche Darstellung der Kriterien (Vollständigkeit, Authentizität, höchste Bearbeitungsstufe, Widerspruchsfreiheit, Verständlichkeit), die unserer Rekonstruktion zugrunde gelegen haben, verweisen auf deren stichwortartige Erläuterung in unserer Vorlage für das Kolloquium. Der Darstellung unseres methodischen Vorgehens und des Ziels der Rekonstruktion — eine spielbare Bühnenfassung des Fragments — folgen eine lediglich skizzierte Abgrenzung von einem anderen Versuch des Umgangs mit dem „Fatzer“-Material sowie unsere in zusammenfassenden Thesen mitgeteilte Auffassung von Lehr- und Lernwert des „Fatzer“.

Beschreibung des Materials

Der Entwurf des Stückes „Untergang des Egoisten Johann Fatzer“, an dem Brecht von 1927 bis 1931 mit Unterbrechungen arbeitete, ist der wohl umfangreichste in Brechts Nachlaß. Nach den — unveröffentlichten — Transkriptionsarbeiten Reiner Steinwegs und seinem Versuch der Strukturierung (1) sowie unserer eigenen Überprüfung und Sicherung des so aufbereiteten Textmaterials im Bertolt-Brecht-Archiv (BBA) umfaßt das gesamte Konvolut inklusive aller Abschriften und Durchschläge ca. 550 Fragmente, die zu 60 % aus handschriftlichen Notizen bestehen. Ungefähr die Hälfte der Texte findet sich in Notizbüchern, der Rest auf losen undatierten und nur grob sortierten Blättern, die vom BBA in Archivmappen zusammengefaßt worden sind; lediglich ein Teil des Fragments wurde von Brecht im ersten Heft der „Versuche“ veröffentlicht (2).

Das Ganze „bietet sich zunächst dar als gänzlich chaotisches Aggregat von Szenen, Dialog- und Monologteilen, Chören, theoretischen und semi-theoretischen Texten und etwa fünfzig Fabelskizzen und Szenenübersichten mit vielfältigen Wiederholungen, Variationen, Erweiterungen, Differenzen“ (3).

Gleichwohl liegt diesem eine Grundstruktur der Handlung zugrunde, die sich rekonstruieren läßt; das Ergebnis dieser Rekonstruktionsarbeit ist der Vorschlag einer Spielfassung, der in diesem Jahr veröffentlicht werden soll.

Zum Inhalt des rekonstruierten Stücks

Das Stück spielt am Ende und nach dem Ende des ersten Weltkriegs: Vier Soldaten desertieren von der französischen Front; treibende Kraft ist Fatzer. Die vier Männer setzen sich nach Mülheim an der Ruhr ab und finden bei der Frau von einem von ihnen ein enges Quartier. Sie leben im Untergrund, schlagen sich mühsam durch. Fatzer, ihr Anführer, erweist sich zunehmend als unzuverlässig. Immer erneut stellt er seine individuell-anarchischen Interessen über die Normen und Überlebensinteressen des kleinen Kollektivs, das auf ein Ende des Krieges und auf eine Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse wartet. Die Lage spitzt sich schließlich soweit zu, daß beschlossen wird, Fatzer zu liquidieren. Hierzu kommt es nicht mehr. In den Kämpfen im Zusammenhang mit der November-Revolution kommen alle vier um.

Grundlinien der Interpretation

Betrachtet man den ersten Gesamtentwurf von 1927 unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Individuum und Masse, von Subjekt und Opfer, so läßt sich eine relativ undialektische Behandlung dieses Themas feststellen, was erst in den späteren Entwürfen auf der Basis der „Lehren der Klassiker“ in eine dialektische Beziehung gebracht wird. Der Versuch der Vier, den Weltkrieg zu liquidieren — was sie mit Desertion und dem Rückzug ins Private gleichsetzen — ist zum Scheitern verurteilt, da die Flucht aus dem sich objektiv vollziehenden Geschichtsprozeß ihnen von vornherein jede Möglichkeit des Eingriffes in diesen nimmt. Der Imperialismus, dem sie durch die Flucht zu entgehen hofften, holt sie im Bereich des Privaten wieder ein und trifft sie dort mit unverminderter Härte. Zwangsläufig entwickelt sich die Handlung gradlinig auf den Untergang der Vier hin. Dieser Zwangsläufigkeit liegt eine mechanistisch-deterministische Wirklichkeitsauffassung zugrunde, die dem Objekt einseitig das Primat der Wirklichkeit zuerkennt. Da Subjekt und Objekt damit in ihrer dialektischen Wechselbeziehung auseinandergerissen werden, bleibt den Vieren als Konsequenz nur die Anschauung, die passive Betrachtung des

sich vollziehenden Geschichtsprozesses, dem sie ohne Einflußmöglichkeiten unterliegen. Das verobjektivierte Subjekt, das diesem Prozeß hilflos gegenübersteht, besitzt allein die Möglichkeiten der Anpassung an bestehende Verhältnisse oder des Untergangs. Die reale historische Alternative, das Subjekt, das sich aktiv der revolutionären Bewegung gegen den Krieg anschließt, daß nicht desertiert, sondern unter den Soldaten agiert für die Beendigung dieses Krieges und aller Kriege durch die Umwandlung des imperialistischen Krieges in den Bürgerkrieg, gelangt hier noch nicht in die Sicht.

Erst in den späteren Bearbeitungsstufen der Jahre 1929/30 wird die Dialektik von Subjekt und Objekt hergestellt, der anarchische Individualismus Fatzers — vorher ein „großartiges“ asoziales Muster — der materialistischen Kritik unterzogen. Die Abspaltung der Vier von der Masse und das Beharren Fatzers auf seinem Individualismus werden in ihrer Relevanz für das Scheitern der Revolution 1918/19 gezeigt.

Die Figur Koch, vorher allein mit dem indifferenten Attribut des „Ge-rechten“ gekennzeichnet, findet ihre dialektisch-materialistische Fundierung — ihr Name wird in „Keuner“ geändert. Sie wird vom Chor aufgefordert, Besseres zu suchen als ihre „Sache, den Fatzter“ und den Krieg in einen Bürgerkrieg zu verwandeln „welches eure Aufgabe ist in jedem Krieg / der sein wird von jetzt bis zum / Ende aller Kriege.“ (BBA 109/45), denn — so lautet die Begründung — „vor ihr euer bürgertum nicht vernichtet habt werden / kriege nicht aufhören.“ (BBA 109/46). Der Aufbau der Keuner-Figur als Widerpart zum starken Individuum Fatzter vollzieht sich analog der zunehmenden Entstehung von kommentierenden und kritisierenden, in die Handlung eingreifenden Chören, die die individualistische Dimension des Verhaltens der Vier verstehbar und kritisierbar machen. Die antithetischen Positionen der Chöre verweisen auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Bedingungen und führen vom konkreten Schicksal der Vier weiter zur Analyse der historischen Situation, z. B. durch den Hinweis auf die revolutionäre Situation in Deutschland und der Welt (Zwischenszene).

Erst mit der dialektischen Behandlung des Verhältnisses von Subjekt und Objekt wird das Verhalten der Vier — in Relation gesetzt zu den gesellschaftlichen Bedingungen — als Individualisierung und Privatisierung deutlich, wird der Mensch als subjektiver Faktor der Geschichte mit der Möglichkeit des Eingreifens in den Geschichtsprozeß begreifbar und kritisierbar.

Darstellung und Kritik divergierender methodischer Vorgehensweisen

Eine genetische Aufschlüsselung des Materials ergibt — wie erwähnt — eine veränderte Gewichtung von rein handlungsbezogenen auf mehr theoretische Texte, die den „Fatzter“ zunehmend zu einem Lehrstückprojekt werden lassen und zwar zu einem Projekt der „Großen Pädagogik“, von der Brecht sagte: „Die Große Pädagogik verändert die rolle des spielens vollständig, sie hebt das system spieler und zuschauer auf, sie kennt nur mehr spieler, die zugleich studierende sind, nach dem grundsatz „wo das interesse des einzelnen das interesse des staates ist, bestimmt die begriffene geste die handlungswiese des einzelnen“ wird das imitierende spielen zu einem hauptbestandteil der pädagogik demgegenüber führt die Kleine Pädagogik in der übergangszeit der ersten revolution lediglich eine demokratisierung des theaters durch, die zweiteilung bleibt im grunde bestehen, jedoch sollen die spieler möglichst aus laien bestehen (die rollen so sein, daß laien laien bleiben müssen) berufsschauspieler samt dem bestehenden theaterapparat zum zweck der schwächung der bürgerlichen ideologischen positionen im bürgerlichen theater selber verwendet und die zuschauer aktivisiert werden stücke und darstellung sollen den zuschauer in einen staatsmann verwandeln, deshalb soll im zuschauer nicht an das gefühl appelliert (!) werden, daß ihm erlauben würde, ästhetisch abzureagieren, sondern an seine ratio, die schauspieler müssen dem zuschauer figuren und vorgänge entfremden, so daß sie ihm auffallen, der zuschauer muß partei ergreifen, statt sich zu identifizieren.“ (4)

Wenn mit der „Übergangszeit der ersten Revolution“ die proletarische Revolution gemeint ist, für die die „Kleine Pädagogik“ — den Funktionswandel des Theaters zum integralen Bestandteil einer revolutionären Strategie vollziehend — eingesetzt werden soll, „dann setzt die Große Pädagogik jene radikale Umwälzung als bereits vollzogen voraus. Nur dann nämlich kann das (...) angeführte Grundgesetz Geltung haben.“ (5)

Der von Brecht gemeinte Staat ist somit der der sozialistischen Produktionsweise auf dem Weg zur klassenlosen Gesellschaft. Aufgrund der im „Fatzter“ vorhandenen Kommentare kann der von Steinweg (6) rekonstruierte Operationsplan einer Großen Pädagogik zumindest für eine bestimmte Entstehungsphase angenommen werden. (7)

Angesichts bestehender theater- und kulturpolitischer Verhältnisse, die sich nicht zuletzt einer Produktionsweise verdanken, die alles von jener „ersten Revolution“ zu fürchten hätte, verbietet sich jedoch die Rekonstruktion des Stückes nach diesem Operationsplan, da seine Voraussetzungen — „das Vorhandensein sozialistischer Pädagogien und die vollständige Verfügung der Massen über die Theaterapparate“ (8) — nicht gegeben sind. Vielmehr ist der an den realen gesellschaftlichen Verhältnissen orientierte Aspekt der Theater-Theorie Brechts zu betonen, der seine Mittel nach den konkreten historischen Gegebenheiten bestimmte und dem wir

zu folgen versuchten, indem wir den „Fatzter“ als eine spielbare Bühnenfassung konzipierten. Rechtfertigen läßt sich dieser Versuch auch innerhalb des Textes mit der früheren Phase einer Konzeption des „Fatzter“ als Schaustück, dessen szenische Texte und das in Gliederungen und Fabeln skizzierte Handlungsgefüge in der weiteren Arbeit am Stück durch hinzukommende, kommentierende Chöre variiert und erweitert werden. Das „Großartige“ asoziale Muster des Individualisten Fatzter, der das Leben im „Hier und Jetzt“ genießen will und diesem Wollen die Moral- und Normvorstellungen des Kollektivs unterordnet, wird dort von einer zunehmend materialistischen Position aus kritisiert; das Grundmuster aber (in der Inhaltsparaphrase angegeben) bleibt die Folie dieser vorgenommenen Umarbeitungen. Zudem bildet gerade die Handlungsstruktur in ihrem geradlinigen Zulaufen auf den Untergang der Vier, der „von Anfang an voraussehbar“ war auf Grund ihrer „Trennung von der Masse“, die Grundlage für eine konsistente Spielfassung, da der Stückverlauf nicht so beliebig ist, die Handlung nicht in so heterogene Elemente zerfällt, wie es der fragmentarische Charakter suggerieren mag.

Vielmehr läßt sich in den Umarbeitungen — auch in der Überlagerung der dramaturgischen Konzeptionen — anstelle des Scheiterns Brechts an seinem „Gegenstand Fatzter“ (9) eine Zuspitzung der Widersprüchlichkeiten sehen, die sich durchaus auf die Bühne bringen läßt.

„Das Thema der Kunst ist, daß die Welt aus den Fugen ist.“, zitieren Ralf Schnell und Florian Vaßen in ihrem Bericht über ihre Erfahrungen mit der gestischen Interpretation des „Fatzter“ Brecht selbst (10) — folgern aber daraus, daß für Brecht „der Widerspruch zwischen ungebärdigem, unbändigem, anarchischen Subjekt und der Disziplin einer Gruppen-Moral unlösbar war: ästhetisch unlösbar.“ (11)

Wenn man das Theater Brechts aber als eben jene Ästhetik der Widersprüche bezieht, die das Zitat belegt, dann fragt sich, ob Brecht diese Widersprüche überhaupt hätte lösen wollen.

„der zweck wofür eine arbeit gemacht wird ist nicht mit jenem zweck identisch zu dem sie verwertet wird, so ist das fatzterdokument zunächst hauptsächlich zum lernen des schreibenden gemacht, wird es späterhin zum lehrgegenstand so wird durch diesen gegenstand von den schülern etwas völlig anderes gelernt als der schreibende lernte, ich der schreibende muß nichts fertig machen, es genügt daß ich mich unterrichte, ich leite lediglich die untersuchung und meine methode dabei ist es die der zuschauer untersuchen kann.“ (BBA 520/07) (12)

In der Untersuchung der Widersprüchlichkeit der „Fatzter“-Figur wie des Fragments überhaupt eröffnet sich nun aber keineswegs ein Raum, der von den Spielern „mit unterschiedlichen Vorstellungen“ zu füllen wäre (13), da gerade diese behauptete Heterogenität und Heteronormität der zu machenden Erfahrungen im Stückkontext keine Entsprechung findet.

So ist es u. E. ein von vornherein problematischer Zugang, wenn aus dem Konvolut von 500 Fragmenten eine Auswahl von 30 Textteilen getroffen wird, die ihre Kriterien gewinnt (und das scheint symptomatisch):

„weder aus der inhaltlichen Kontinuität noch aus einer möglicherweise herstellbaren dramaturgischen Homogenität, sondern ausschließlich aus der Fragestellung, welche Sequenzen ihrem Rhythmus, ihrer Bild- und Sprachkraft, ihrer inneren Spannung nach hinreichend Anlaß für eine körperlich-räumliche und sprachliche Auseinandersetzung bieten könnten.“ (14)

Das derart „zerschissene“ Fragment leistet aber in seiner isolierten, vom Stückganzen abstrahierenden Verwendung nur noch Therapiearbeit an einer fragmentarisierten Erfahrung, erlaubt weder innerhalb des Textes die Bestimmung von Kausalitäten und Sinnzusammenhängen (Warum gehen die Vier unter?), noch außerhalb seiner eine historisch fundierte Orientierung angesichts gesellschaftlich aktueller Problemstellungen (Vgl. S. 10). Das der kritischen Untersuchung zugängliche szenische Diskutieren von Lösungsstrategien in der Darstellung ihrer Widersprüchlichkeit kann nur im Rahmen eines Kontextes funktionieren — ansonsten wird die intendierte Erfahrung beliebig.

Ein Beispielspiel: Schnell/Vaßen zitieren (S. 165) das Fragment BBA 110/11: „FATZER (erhebt sich in der Nacht geht in die Mitte und schreit) / he / wo seid ihr? hier / bin ich fatzter ich kanns / nicht mehr aushalten ist hier / keiner der mich schießt / ich bin der dreck / in mich / kann einer schiessen / he

Interpretiert wurde dieser Text als Äußerung eines Kindes (wenn Fatzter der Sprecher ist?), eines Betrunknen, eines Zynikers, eines verunsicherten Intellektuellen, als Gestus des Aufschreis. Nach der Diskussion einigte man sich auf den Zyniker. Von diesem wurde eine „Bewegungstypologie“ erstellt, die in einer späteren Arbeitsphase mit den (an „jeweils einer Textzeile“ orientierten (S. 166) anderen Interpretationen wieder zu einer „widerspruchsvollen Gesamtinterpretation“ zusammengesetzt wurde. Die Beliebigkeit und Inadäquatheit solch „geistiger Montage“, die in ihrer Fragmentierung kaum noch die Bedeutung des Textes zu bewahren vermag, sollte deutlich werden, wenn man den Text in den Stückkontext einordnet.

Die verzweifungsvolle Aufarbeitung des als Schicksal erfahrenen Kriegsgeschehens, was bei Büsching und Koch in Texten, die eindeutig dem Komplex „Liquidierung des Weltkriegs“ zuzuordnen sind, in eine geradezu apokalyptische Denkweise mündet, die sich in ihrer Verzweiflung nur noch gegen die Gattung selbst zu richten vermag — „Der Mensch ist der Feind und muß aufhören“ (BBA 110/16) — stellt sich Fatzter als Aufgabe nach dem

Verlassen des Krieges. Fatzer, der als starkes Individuum zwar den Krieg verlassen hat, kann sich dennoch von dem, was ihm in diesem Krieg angetan wurde, nicht freimachen, thematisiert in diesem Aufschrei seine widersprüchliche Wirklichkeitserfahrung.

Zum „Scheitern“ Brechts; das Kollektivismus-Problem

Die These der ästhetischen Unlösbarkeit der aufgeworfenen Widersprüche als Ursache des Abbruchs der Arbeit am „Fatzer“-Projekt wird (nicht nur) von Schnell/Vaßen gestützt mit folgendem Zitat: „das ganze Stück, **da ja unmöglich**, / einfach zerschmeißen für experiment, ohne realität! / zur **„selbstverständigung“**“ (BBA 109/56).

Die „Unmöglichkeit“ der Lösung der kontroversen politisch-ästhetischen Stück-Konzeptionen scheint nun aber keineswegs das entscheidende Motiv zu sein, da Brecht — wie gezeigt — diese Unmöglichkeit möglicherweise gar nicht als Belastung empfand; dagegen scheint uns das Aufkommen des Faschismus dem Fragment unter zwei Gesichtspunkten die „realität“ zu entziehen:

Angesichts der wachsenden Macht der Faschisten, die bei den Reichstagswahlen 1928 noch 800 000 Stimmen erhielten (2,6 %), 1930 aber bereits 6,4 Millionen (18,3 %), verbot sich die Hoffnung auf eine umfassende Kulturrevolution, an der das Theater der Kleinen Pädagogik hätte partizipieren können. Der Funktionswechsel des Theaters mit der Konzentration auf die Kritik der herrschenden Verhältnisse anstelle der Projektion eines Theatermodells für die sozialistische Gesellschaft ließ epische Stücke wie „Die Mutter“ als von größerer Wichtigkeit erscheinen, und gerade dies noch aus einem anderen Grund:

Geht man nämlich von der skizzierten Thematik des Verhältnisses von Individuum und Masse aus — untersucht an den konkreten revolutionären Ereignissen der Jahre 1918/19 —, so läßt sich das Projekt sehen als der Versuch einer Aufarbeitung der unabgeholten Erfahrungen der gescheiterten Revolution unter eben diesem Aspekt des Kollektivismus, wobei die verwickelten Abhängigkeiten in der kleinen Gruppe die historischen Abhängigkeitsverhältnisse durchaus reflektieren.

Brecht läßt seine Figur Fatzer sich sperren gegen die Forderung: „Die Einzelpersonlichkeit hat ihre Funktionen an die großen Kollektive abzutreten.“ (15), bringt in der bewußten Zuspitzung des Antagonismus von individueller und kollektiver Moral diese Haltungen in die Krise, um ihre Kompetenz als Strategien von Problemlösungen zu überprüfen. So faßt er zusammen:

„Die tragik des schlußteils ist eine dialektische! / insofern als fatzers schädlichkeit / als typ / dadurch / sichtbar wird als er alle andern 3 in privates verwickelt / — indem er sie verlockt ihn zu vernichten vernichtet er / sie — richtig wäre es, niemals den „anschluß an morgen“ / zu verlieren, um zu vergessen was gewollt wird, / alles andere als hindernis zu sehen nichts als hauptsächlich / zu bewältigendes, was dann ziel wird, richtig für / sie abzuhalten und dem typ fatzer die beachtung zu versagen. / sie gehen daran zugrunde daß sie solidarität anwenden / auf einen der sie nicht hat, für sie ist es selbstverständlich; nur alle zusammen heraus oder keiner, sie wollen ihn / bis zuletzt mitnehmen ob er will oder nicht.“ (BBA 827/11)

Die für den „Fatzer“ konstitutive Dialektik des Verhältnisses von Individuum und Masse — in der „großartigen“ Darstellung des asozialen Musters einer anarchischen Individualität diese in ihrer ganzen historischen Bedingtheit (und Überlebtheit) zeigend, gleichzeitig die Probleme solidarischen und kollektiven Handelns thematisierend — findet in den faschistischen Massenbewegungen ihr Ende. Die aufgefächerte Problematik ist in dieser Hinsicht „ohne realität“.

Ralf Schnell / Florian Vaßen

Gegen die Harmonisierung von Widersprüchen — Eine Erwiderung auf die Münsteraner Arbeitsgruppe

Um gleich in medias res zu gehen: In der Polemik der Münsteraner Arbeitsgruppe wird unser Vorgehen als „Therapiearbeit an einer fragmentarisierten Erfahrung“ denunziert, deren „Beliebigkeit und Inadäquatheit“ offenbar sei. Dahinter steht, so scheint uns, eine kontroverse Auffassung des Begriffs „Widerspruch“.

Denn auf die Frage, wie die Widersprüche im Fatzer-Fragment Brechts — die seiner Entstehungsgeschichte wie die seiner Struktur und seines Gehalts — aufzunehmen seien, geben sowohl unsere Text-Arbeit als auch die Text-Rekonstruktion der Münsteraner eine Antwort. Richtig ist: Brechts Theorie enthält — im Unterschied zu der Georg Lukács — „Widerspruch“ als zentrale Kategorie. Sein Konzept der widerspruchsvollen Prozessualität, des Eingreifens und Veränderns, ist ohne diese Kategorie nicht zu denken. Nichts ist „fertig“ — sonst wäre es „erledigt“. Aber diese geplanten Widersprüche, dieses bewußte Offenhalten, liegen auf einer anderen Ebene als die Widersprüche, mit denen Brecht selbst nicht „fertig“ geworden ist, und dazu gehört zentral der zwischen **individuellem Glücksverlangen** und **gesellschaftlichem Anspruch**.

Zusammenfassende Thesen zum Lehr- und Lernwert

— Durch die Darstellung „großartiger“ asozialer Muster wird eine Erkenntnis befördernde Kritik angeregt. Mit Hilfe der experimentellen Theatersituation werden Anschauungen darstellend untersucht; indem diese in bewußter Zuspitzung in die Krise gebracht werden, erweisen sie ihre Kompetenz zur Lösung von Problemstellungen (insbesondere in der für den Zuschauer möglicherweise handlungsanleitenden Untersuchung der Praktikabilität bestimmter Entscheidungen).

— Durch das Diskutieren der bereitgestellten Lösungsmuster als Folge der kritischen Untersuchung eines historischen Stoffes wird die Orientierung auf gesellschaftlich aktuelle Fragestellungen möglich — z. B.: was leistet das Leninsche Theorem der notwendigen Umwandlung des imperialistischen Krieges in den Bürgerkrieg und die proletarische Revolution als einzige Möglichkeit der Erlangung des Weltfriedens unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen, bzw. wie wäre es produktiv zu machen? Oder kürzer: Wie bricht man einen Krieg ab?

— Aktuelle gesellschaftliche Probleme werden heute häufig genug vom Einzelnen als persönliche Bedrohung seiner Lebensumstände erfahren. Ebenso häufig wird danach getrachtet, diese Probleme nicht auf einer mit theoretischen Anstrengungen verbundenen Ebene bewußt zu klären, indem man sie erklärt, sondern lediglich zu vermeiden. (16) Die Folge ist — besonders angesichts des notfalls in Kauf genommenen nuklearen Völkermordes — eine Stimmung, in der das Denken um die Begriffe Katastrophe/Apokalypse und Fatalismus kreist, die (oberflächlich) auch dem „Fatzer“ zu eigen sein scheint, gegen die das Stück sich aber — in der Aufforderung zur theoretischen Anstrengung und nicht zuletzt der Antizipation eines „eingreifenden Denkens“ — bewußt wendet.

- (1) R. Steinweg: Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1976. S. 230-255.
- (2) B. Brecht: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Frankfurt 1967. Bd. 7. S. 2893 ff.
- (3) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 231.
- (4) BBA 521/96; veröffentlicht in R. Steinweg: Lehrstück. S. 23.
- (5) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 207.
- (6) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 208 f.
- (7) Vgl. z. B. den „Fatzer-Komm(entar)“ (GW 7. S. 2907 ff.), der die Theorie der Großen Pädagogik zu widerlegen scheint (s. H. Berenberg-Gossler, u. a.: Das Lehrstück — Rekonstruktion einer Theorie oder Fortsetzung eines Lernprozesses? in: J. Dyck, u. a.: Brechtdiskussion. Kronberg 1974. S. 150 ff.), zumindest eine differenzierte Untersuchung der Kommentare erforderlich werden läßt.
- (8) R. Steinweg: Das Lehrstück. S. 210.
- (9) R. Schnell u. F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung als Widerstandsform. Zur gestischen Interpretation des „Fatzer“-Fragments. In: Asoziales Theater. Hg. v. G. Koch. R. Steinweg und F. Vaßen. Köln 1983. S. 163.
- (10) GW 15. S. 334. Zitiert bei R. Schnell/F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung. S. 163.
- (11) R. Schnell/F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung. S. 163.
- (12) Vgl. in diesem Zusammenhang den Epilog im „guten Menschen von Sezuani“, GW 4. S. 1607.
- (13) R. Schnell/F. Vaßen: Ästhetische Erfahrung. S. 164.
- (14) Ebd. Die sich hier andeutende Zielrichtung der gestischen Interpretation scheint mehr die selbstreflektorische Klärung der körperlichen Befindlichkeit zu sein als eine kohärente Erfahrungsbildung. Vgl. S. 173, wo das „Staunen über den eigenen Körper“ den expliziten Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses bildet und S. 174: „Der Umgang mit dem Text ist, entscheidend, nicht sein revolutionärer Inhalt.“
- (15) GW 15. S. 244.
- (16) Vgl. beispielsweise die Analyse gewisser irrationalistischer Tendenzen (nicht zuletzt) in der Freiheitsbewegung von Karl Pawek (Die nützliche Mär von der bösen Gewalt) in der neuen und wichtigen Zeitschrift „Düsseldorfer Debatte“ 1/84. S. 39 ff.

Brecht hat in diesem Kontext vor allem drei „Versuche“ unternommen:

1. Schon das frühe Drama „Baal“ verweist auf einen Strang in Brechts Biographie und literarischer Produktion, der, seit der Hinwendung zum Marxismus gebrochen und teilweise verdeckt, doch immer lebendig war. Neben Galilei, Puntilla und Azdak in den Schautücken sind es vor allem der „böse Baal der asoziale“, der „Egoist Fatzer“ und der „Glücksgott Baal“, die diesen Aspekt, Sinnlichkeit und Körperlichkeit, vertreten.

2. In dem Lehrstückfragment „Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer“ treibt Brecht seine Moralkritik und das Primat der in der Regel asozialen materiellen Bedürfnisse zu ihrer extremsten Form und nimmt sie doch zugleich wieder zurück. In den frühen Fassungen ist der asoziale Fatzer auch der „virtuelle Revolutionär“ (Walter Benjamin). Benjamin bezieht sich damit auf Marx, der die Revolution aus „ihrem schlichtweg anderen, dem Kapitalismus hervorgehen“ läßt und der das Böse durchaus als gesellschaftliche Triebkraft sieht. Auch Brecht wendet sich nicht nur gegen die alte bürgerliche Moral, er wehrt sich auch gegen Gesinnung als zentrale revolutionäre Triebfeder, gegen Opferbereitschaft und Heldenmut. Doch Brechts

Versuch, „den Revolutionär aus dem schlechten, selbstischen Typus ganz ohne Ethos von selber hervorgehen (zu) lassen“ (Benjamin), wird in dem Maße zurückgenommen, in dem Brecht sich dem proletarischen Kollektiv zuwendet. In den späteren Überarbeitungen wird Fratzter mit einer Moral konfrontiert: der des Kommunismus.

3. Auch Brechts später Versuch, die Baal/Fatzer-Problematik wieder aufzugreifen und in der Figur des Glücksgottes das unsterbliche Glücksverlangen der Menschen zu gestalten, bleibt unvollendet. Als Gott der Niedrigkeit läßt Brecht Baal „die Gaumen und die Hoden“ preisen, als Fruchtbarkeitsgott den Pflügern und Säern Schutz bieten, als „Agitator, Schmutzaufwirbler, Hetzer“ arbeitet er illegal für eine radikale gesellschaftliche Veränderung. Wiederum sind es Sinnlichkeit und Fruchtbarkeit, materielle Bedürfnisse und individuelle Interessen, die als revolutionärer Impuls dienen.

Wir meinen diese drei nicht vergeblichen, aber doch abgebrochenen Versuche belegen eindeutig, daß hier Brecht nicht als lernend Lehrender dem lernenden Publikum mit „einer Zuspitzung der Widersprüchlichkeiten“ gegenübertrat, sondern daß er für diese Widerspruchskonstellation noch keine politisch befriedigende Antwort gefunden hatte.

Deshalb haben wir geschrieben, Brecht sei an dem Fatzer-Stoff ästhetisch gescheitert. Darunter ist nicht eine poetisch unzulängliche Textproduktion zu verstehen. Vielmehr hat Brecht von sich aus die literarische Arbeit am Fatzer eingestellt, freilich auch immer wieder aufgenommen — darin dem objektiven gesellschaftlichen Widerspruch Ausdruck gebend, in dem die unterschiedlichen Konzeptionen „Großer und Kleiner Pädagogik“ standen. Ob angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Widersprüche eine Sinnstiftung im galileisch-aufklärerischen Sinne eine hinreichende „historisch fundierte Orientierung“ noch zu leisten vermag, wie die Münsteraner Arbeitsgruppe formuliert, darf durchaus bezweifelt werden. Die Konstruktion von „Kausalitäten und Sinnzusammenhängen“ erscheint uns vielmehr erheblich beliebiger als eine Konfrontation mit der im poetischen

Text selber sedimentierten historischen Erfahrung — diese nämlich ermöglicht einem entfremdeten Alltagsbewußtsein allererst, eine blockierte Erfahrungsproduktion qua Ästhetik freizusetzen. Brechts/Fatzers ungelöste Widersprüche verweisen auf „Heterogenität und Heteronomität“, keinesfalls produzieren sie — weder heute noch damals — das proletarische Kollektiv und eine neue, darin integrierte Individualität. Gar die Reduzierung des Fatzer-Musters auf „aktuelle Fragestellungen . . . — z. B.: was leistet das Leninsche Theorem der notwendigen Umwandlung des imperialistischen Krieges in den Bürgerkrieg und die proletarische Revolution als einzige Möglichkeit der Erlangung des Weltfriedens unter den gegenwärtigen Machtkonstellationen, . . .“ führt vollends in die Sackgasse des simplifizierenden Transfers, der politischen „Nutzanwendung“.

Die Legitimität von Fragmentarisierung zumal eines schon fragmentarischen Textes — von Brecht im übrigen in der Lehrstückpraxis ausdrücklich als Vorgehensweise akzeptiert — ist schließlich auch eine Frage der Text- und Theatertheorie. Die Montage als wichtigste Formkonstituente der Moderne fordert im Produktionsprozeß wie im Rezeptionsprozeß einen „zerfallenden“ Zugriff. Das Erzählkontinuum und die Dramaturgie des „roten Fadens“ verstellen den Blick. Als literarische Technik reproduzieren sie nicht nur Ideologie, sondern sind auch selbst falscher Schein.

Der literarhistorischen Rekonstruktion einer Spielfassung des „Fatzer“ durch die Münsteraner Gruppe liegt ein affirmativer Gestus zugrunde; affirmativ und damit unproduktiv vor allem wegen des methodischen Ansatzes mit seinem ideologischen Absolutheitsanspruch. Schon die knappe Textinterpretation der Münsteraner suggeriert eine gradlinige Weiterentwicklung Brechts von einer mechanistisch-deterministischen Wirklichkeitsauffassung (1927) zu einer dialektisch-materialistischen (1929/30). Ein Blick „gegen den Strich“ — „Fatzer“ als „Materialschlacht Brecht gegen Brecht“, als „Drehscheibe vom Anarchist zum Funktionär“ (Heiner Müller) — hätte dagegen die Widersprüche in Brecht selbst offengelegt. „Brecht gebrauchen, ohne ihn zu kritisieren, ist Verrat.“ (H. M.)

Axel Schnell

Das Abbild des Schaurigen oder Einige Betrachtungen zu den Lehrstückmustern

Die großen Epochen unseres Lebens liegen dort, wo wir den Mut gewinnen, unser Böses als unser Bestes umzutauften.

Friedrich Nietzsche

Das Ende der 20er, Anfang der 30er Jahre von Brecht konzipierte Lehrstück war primär zur Selbstverständigung proletarisch/revolutionärer Kollektive gedacht. „das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird.“ (1)

Nicht auf der Bühne, sondern in den Kollektiven selbst sollte das Lehrstück als soziologisches Experiment, als Geschmeidigkeitsübung dienen — „... für die Art Geistesathleten, wie sie gute Dialektiker sein müssen.“ (2) Eine entscheidende Rolle für diese Art von Übungen spielen sog. hochqualifizierte Muster: Figuren und Typen, in denen Brecht unsere Gesellschaft auf den Punkt zu bringen versucht, sie sozusagen für die Lupe präpariert. Wie in allen Präparaten steckt in den Mustern Brechts schon vorgängig ein hohes Maß an Abstraktion: „Präparat . . . 2) zu Lehrzwecken hergerichtete Schaustück.“ (3) Zum Zwecke der Herrichtung, der kunstgerechten Zubereitung, muß das zu Analysierende einer Vielzahl von wissenschaftlichen Verfahren (Verdichtung, Beschleunigung etc.) unterworfen werden. Erst in der Herauslösung eines Objektes aus seinem organischen Zusammenhang realisiert es sich als Präparat. Aus dem ehemals Organischen/Lebendigen wird so etwas Artifizielles, gleichsam Totes. Mit Gewalt seinem vormaligen Zusammenhang entrissen, wird das Präparat mit ebensolcher Gewalt in einen neuen Zusammenhang gepreßt und bleibt fürderhin mit dem Stigma der Gewalt, die ihm angetan wurde, belastet. Dem gewaltsamen Prozeß der Denaturalisierung des Präparates/des Untersuchungsgegenstandes, der jedem Experiment vorausgehen muß, entspricht auf gesellschaftlicher/historischer Ebene der gewaltsame Prozeß, der die Unterdrückung der äußeren Natur und der inneren Natur, gemeint ist die des Menschen, zur Folge hatte.

Auch Brechts hochqualifizierte Muster sind das Ergebnis eines Denaturalisierungsprozesses: Individuelle und gesellschaftliche Phänomene werden in ihnen im doppelten Sinn des Wortes verdichtet, indem diese Phänomene zunächst aus ihrem organischen Zusammenhang gelöst werden. Das Ergebnis ist eine Kunstfigur, die als empirisches Subjekt wohl kaum lebensfähig wäre. Dennoch führen diese Muster ein höchst eigentümliches

Leben, sobald sie von den Teilnehmern an einem solchen Lehrstückexperiment spielerisch realisiert werden. Innerhalb der Spielversuche verhalten sich die Muster oftmals so, als seien sie das eigentlich Lebendige. Das Objekt schwingt sich zum „Chef“ auf und die Lehrstückspieler reagieren darauf mit allen Anzeichen psychischer und auch physischer Betroffenheit, wie sie gemeinhin nur der Bedrohung durch eine wirkliche Gefahr entsprechen. So läßt sich etwa die gesamte Palette psychischen Abwehrverhaltens gegenüber real gefährlichen Situationen auch in der Auseinandersetzung mit den Lehrstückmustern finden. (4) Was bringt diese Teilnehmer an einem Experiment dazu, so aufgeregt gegenüber einem Präparat zu reagieren, das ja gemeinhin ruhig und tot auf einem Seziertisch liegt? Das Besondere am Brechtschen Präparat ist, daß die Muster nicht nur ein Konglomerat aus gesellschaftlichen und individuellen Phänomenen sind, endgültig fixiert und passiv. Darüberhinaus sind sie im eigentümlichen Sinne handelnd, mit Aktivität begabt. Der vitale Teil der Muster, der sie zum Leben bzw. zur Revitalisierung durch den Lehrstückspieler hindurch drängt, findet sich in der Asozialität und Bosheit dieser Muster. In diesem Bereich, der sich der gesellschaftlichen Aufarbeitung und Lösung entzieht, finden sie ihren Topos „der Kraft“ im Freudschen Sinne. Wir neigen dazu, die Muster als eine Form der Wiederkehr des Verdrängten zu betrachten.

Ein Beispiel:

Ich möchte mich im folgenden exemplarisch mit dem „Bösen Baal“ auseinandersetzen und habe hierfür aufgrund ihrer Kürze und ihrer inhaltlichen Stringenz die Szene „DER BÖSE BAAL DER ASOZIALE UND DIE ZWEI MÄNTEL“ (5) gewählt. In dieser Szene wird ein Zustand äußerster Kälte beschrieben, in dem der arme und jämmerlich frierende, da nur mit einer dünnen Joppe bekleideten Josef auf den trefflich mit zwei Mänteln ausgerüsteten Baal (nicht frierend) trifft. Josef geht Baal zügig um einen Mantel an und soll ihn auch gerade erhalten, als er den Fehler begeht, Baal, „Bruder“ zu nennen. Baal streift flugs den Mantel wieder über und versucht, sich zu besinnen, ob er einen Bruder namens Josef habe. Josef, nun ganz darum bemüht, das Nachsinnen Baals zu unterstützen, überreicht Baal zunächst einen Stuhl (potentielles Heizmaterial) und dann auch noch seine Jacke, damit der offensichtlich auch so schon gutgerüstete Baal bequem sitzen und nachdenke. Die Ausführungen Baals zur Kälte im allgemeinen und zum Erfrieren im besonderen enden mit dem Kältetod Josefs. Dies ist Anlaß genug für Baal, sich zu freuen (er lacht) und darüberhinaus zu einer posthumen Ansprache an die arme kalte Leiche. „BAAL Josef du warst einer der zum Erfrieren bestimmt war.“ (6)

Es ist nicht nur die eigenwillige Interpunktion und Rechtschreibung, die hier zu denken gibt, sondern auch der höchst eigenwillige Umgang mit unserer vom christlichen Gedankengut motivierten Gesellschaft. Die Nähe zur Legende über den Heiligen Martin, der seinen einen (sic!) Mantel mit den Armen teilte, ist augenscheinlich. Ebenso augenscheinlich ist, daß Baal nicht einmal seinen Zweitmantel hergeben will, so man ihm christlich, d. h. als falscher Bruder daherkommt. Wer vermutet, daß es in der von Brecht inszenierten Kälte, die ja auch die Kälte der zweiten, der gesellschaftlichen Natur ist, noch Brüder gebe, muß wohl einem Bären aufgefressen sein, der nicht einmal wärmt (etwa als Fell), sondern verschlingt. Ein Namensvetter des armen Josef hatte — vielleicht nicht zufällig — ebenfalls sehr wenig Glück mit seinen Brüdern. Auch der alttestamentarische Joseph wird von den mißgünstigen älteren Blutsverwandten verkauft (hier im umfassenderen Sinn des Wortes zu verstehen). Und last not least ist Baal im biblischen Sinne keineswegs unvorbelastet. Im Alten Testament finden sich häufig Hinweise auf Kämpfe, die die Vorfahren der späteren Juden im 12. Jahrhundert v. Chr. mit den Anhängern des Gottes Baal in Kanaan auszufechten hatten. Am Ende einer wahrhaft göttlichen Schlichterei gewinnen die Anhänger des Gottes Jehova die Auseinandersetzung.

Baal ist ein Vegetationsgott, dem ein üppig-sinnlicher Kult einschließlich sakralen Beischlafs geweiht ist. Die Anhänger Baals, die nur wenig Grund haben, mit der Natur zu hadern, treffen auf die Vertreter eines Gottes, der seine Anhänger im wahren Sinne des Wortes in die Wüste geschickt hatte. Dieses Vorgehen Jehovas ist methodisch durchaus sinnvoll zu nennen, sollten sich doch die Sinne seiner Anhänger von der Natur und dem Naturhaften des Menschen, dem konkret-sinnlich Faßbaren abwenden und sich einem Dasein höherer Form (im Jenseits) zuwenden. In dieser Dialektik von konkreter Wüste, die Moses und sein Stamm vierzig Jahre durchwandern, und dem Versprechen eines fernen „Gelobten“ Lands“ entstehen notwendig Formen abstrakten Denkens, die durchaus als eine der Wiegen rationalen Denkens gelten können. Noch heute scheint das rationale/abstrakte Denken zwischen den beiden Polen Wüste und Gelobtes Land zu oszillieren. Einem unerträglichen Jetztzustand wird eine künftige Verheißung zugesellt. Die Zukunft wird mit allen Freuden beseelt, während die Gegenwart, einmal als freudloser Ort erkannt, der Versteppung anheimgegeben wird. Die Fähigkeit des abstrakten Denkens einem konkreten Ort oder einer konkreten Zeit antizipatorisches Denken entgegenzustellen, scheitert zumeist daran, daß sich diese Form des Denkens in die Utopie verliebt und nicht zum schmutzigen, realen Jetzt zurückkehrt, und so gilt Nietzsches: „Die Wüste wächst: weh dem, der Wüsten birgt!“ (7)

Ein Teufel

Im Pantheon Kanaans ist Baal der König oder, wenn man so will, der „Fürst dieser Welt“, während sich das Prinzip der abstrakten göttlichen Herrschaft in der Gestalt des Hauptgottes El manifestiert. Letzterer zeigt allerdings wenig Neigung, in die Belange dieser Welt einzugreifen, und so gilt das Hauptinteresse der Kanaaniter dann auch Baal. Seinem Tod und seinem Wiedererwachen, die im Mythos Kanaans analog zum Tod und Wiedererwachen der Vegetation sind, ist die überwiegende Mehrzahl der kultischen Handlungen geweiht. Der Vegetationsgott Baal ist der Gott einer Gesellschaft, deren Denken und Handeln sich an den natürlichen Zyklen der Jahreszeiten orientiert. Was das Denken der Kanaaniter von den uns bekannten Denkformen unterscheidet ist, daß sie die Welt nicht Schritt für Schritt erklären, also nicht wissenschaftlich, sondern aus dem Totalen, dem Mythos. „Das heißt, es handelt sich um eine Art des Denkens, die beinhaltet, daß man, solange man nicht alles versteht, nichts erklären kann.“ (8)

Der Mythos, das ist die „Grammatik der Archetypen“ (Levi-Strauss), die Möglichkeit, Symbole oder Bilder mit Sinnüberschuß zu lesen und in Zusammenhang zu bringen. Eine Möglichkeit, die uns weitestgehend verlorengegangen ist: So läßt sich etwa die Bedeutung des Symbols Erde nur unzulänglich in unserer Sprache ausdrücken, das was sie noch ist, ihr Sinnüberschuß, ihre mythologische Bedeutung, entzieht sich den Regeln der logischen Grammatik. Dennoch verkommt dieses Mehr des blauen Planeten keineswegs zur Bedeutungslosigkeit. Der Traum bedient sich

in der Regel nicht unserer Sprache, sondern redet in Symbolen und Bildern, die auf die rege Tätigkeit des Unbewußten hinweisen. Der Traum speist sich aber nicht nur aus dieser eher düsteren Quelle. Freud kommt bei seinen Untersuchungen zu dem Schluß: „... daß man keine besondere symbolisierende Tätigkeit der Seele bei der Traumarbeit anzunehmen braucht, sondern daß der Traum sich solcher Symbolisierungen, welche im bewußten Denken bereits fertig enthalten sind, bedient.“ (9) Die Symbole oder Bilder sind also durchaus präsent. Sie gehören genau wie die gesellschaftlich erarbeitete Sprache dem Bereich des bewußten Denkens an. Ihre Deutung ist allerdings mehr, als Sprache zu leisten vermag, und so entsteht das verwirrende Gefühl, daß sich mehr sehen als ausdrücken läßt. Dieses Mehr als Quelle virulenter Kraft verlegt das Moment des Vitalen auf die Seite der Symbole.

Paul Ricoeur weist den Mythen und Symbolen, die dem Reich des Bösen angehören, einen bevorzugten Platz zu und führt aus: „... daß die Symbolik des Bösen kein Beispiel unter anderen ist, sondern ein **bevorzugtes** Beispiel, vielleicht der Ursprungsort jeder Symbolik...“ (10) Der Vegetationsgott Baal, der „Fürst dieser Welt“ oder, wenn wir seine hebräische Bezeichnung in lateinische Schrift übertragen: der Beelzebub, dürfte auf dieser Seite der Symbolik ein beträchtliches Gewicht haben. Eine Gesellschaftsformation wie die unsere ist wohl kaum in der Lage, Worte bereitzustellen, die das Böse hinlänglich beschreiben. Gemeinhin sollte an das Böse nicht einmal gerührt werden, und so ist es mit einem Eigenleben begabt, das über die Möglichkeiten anderer Symbole hinausweist, die immer hin noch „salonfähig“ sind.

Ein Verdienst

Das Muster Brechts, der böse Baal, speist sich aus der langen Traditionslinie dessen, was da im Bösen eigentlich ausgespart wird. Der Kampf der Anhänger Jehovas und ihrer modernen Zeitgenossen galt und gilt der Naturhaftigkeit des Menschen, die mehr ist als etwa sakraler Beischlaf. Es geht um die tendenzielle Unregierbarkeit des Menschen, der seiner Sinnlichkeit „abzuschwören“ hatte, um zum Interesse der Fürsten dieser Welt, nicht des „Fürsten dieser Welt“, zu funktionieren. Der antireligiöse Kampf der Aufklärung, setzte vom Ergebnis her nur eine Form der Herrschaft über eine andere. Und so ist das Unregierbare weiterhin das Böse oder das, wenn man so will, Irrrationale.

Brechts Verdienst ist es meines Erachtens, daß er gerade das Böse/Irrrationale im Lehrstück wieder zu einem „heimtückischen“ Leben erweckt. Er stellt das Böse keineswegs zu einer wortreichen Debatte, sondern beläßt ihm seine eigentliche Stärke, indem er es zum Symbol/Bild gestaltet. An diesem Bild hat sich der Lehrstückspieler abzuarbeiten und es mit seiner eigenen Symbolik zu konfrontieren. Die Angst, die dabei Baal entgegengebracht wird, weist auf die Präsenz des Bösen im Lehrstückspieler selbst hin. Die Transformation der Angst in freudige Anerkennung des Bösen Brechtscher Provenienz dürfte die Unregierbarkeit der „Habenichtse“ befördern. Der Josef des Lehrstücks, der an den Verhältnissen verstirbt, könnte für die realen Josefs das Lehrmaterial bieten, nicht im Guten zu sterben, sondern im Bösen gut zu leben.

- (1) Bertolt Brecht, in: Reiner Steinweg (Hg.), Brechts Modell der Lehrstücke — Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen. Frankfurt a.M. 1976, S. 164.
- (2) Bertolt Brecht, in: *alternative* 78/79, 14 (1971), Brechts Modell der Lehrstücke, S. 131.
- (3) Das große Stauffacher Lexikon in drei Bänden, 3. Band, Zürich 1974, S. 2867.
- (4) Vgl. Lutz Carsten Gecks/Axel Schnell, Die Angst vor Baal oder das Nagen am Alltag, in: Koch u. a. (Hg.), *Assoziales Theater*, Köln 1984, S. 54 ff.
- (5) Dieter Schmidt (Hg.), Baal. Der böse Baal der asoziale. Texte, Varianten, Materialien. Frankfurt a.M. 1973, S. 84 ff.
- (6) Ebenda, S. 85.
- (7) Friedrich Nietzsche, Werke Band 3, Hrsg. von Karl Schlechta, Dionysos/Dithyramben, Ulm 1984, S. 693.
- (8) Levi-Strauss, Mythos und Bedeutung, Frankfurt a.M. 1980, S. 29, zit. n. Annegret Main, Exotismus und der ethnographische Blick, Hannover 1982 (unveröffentlichte Examensarbeit).
- (9) Sigmund Freud, in: Paul Ricoeur, Die Interpretation, Frankfurt a.M. 1974, S. 112.
- (10) Ebenda, S. 53.

Wolfgang Schlüs

„Der Jasager“ und „Der Neinsager“

Ein Lehrstück von Bertolt Brecht, Musik von Kurt Weill

Aufführung in der Paulskirche Altona am Sonntag, den 30. Juni 1985, 17 Uhr

Das Stück vom Jasager und Neinsager ist ein Lehrstück. Es soll in Symbolen und Metaphorik Einsicht und Verständnis geschult werden; so ist zum Beispiel der schmale Pfad als Pfad des Lebens zu verstehen. Alle handelnden Personen haben ihre gesellschaftliche Stellung und damit eine bestimmte Aussage.

Im Jasager wird das Gesetz, „der grosse Brauch“, dogmatisiert. Der Knabe stellt sich mit seinem Ja unkritisch unter das Gesetz und wird Opfer seiner Unterwerfung. Der Lehrer tritt feige beiseite und schreibt die bestehende Ordnung fort. Indem er nur die reine Lehre verkündet und nicht kritisch reflektierend eingreift, wird er an dem Tod des Knaben schuldig. Er läßt die Studenten handeln, die für das tradierte gesellschaftliche Bewußtsein stehen. Der Chor vermittelt die Moral und kommentiert das Geschehen. Er steht für die bloßen Zuschauer, an denen unsere Gesellschaft keinen Mangel hat.

Wohin führt uns heute das unkritische Zuschauen und Jasagen, zum Atomkrieg und zum Krieg der Sterne?

Im Neinsager paßt sich der Knabe nicht an, mit seinem Nein rettet er sein Leben. „Tut Buße“, sagt Johannes der Täufer, wörtlich: „ändert euren Sinn“. Die Studenten machen eine Bewußtseinswandlung durch, sie respektieren den Knaben, greifen seine Gedanken auf und verwirklichen, was Paulus an die Galater schreibt: Einer trage des anderen Last. Ein Ja zu Christus, der der Herr des Lebens ist, erfordert ein uneingeschränktes Nein zu tobringenden Vereinbarungen und schlimmen Bräuchen, die die Schöpfung Gottes und das Leben bedrohen, ein Nein unabhängig davon, was die anderen tun. Das ist die Botschaft, die das Stück überbringen will.

Teilnahme und Beobachtung und der ethnomethodologische Forschungsansatz — ihre Bezüge zur Arbeit mit Lehrstücken *)

Die (Theater-)Arbeit mit den Lehrstücken unterscheidet sich wie alle schulischen und außerschulischen Bildungsveranstaltungen in einem zentralen Punkt von sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen wie der Methode der Teilnahme und Beobachtung der Ethnomethodologie oder Feldforschung; denn die Mitglieder der Gruppe, hier Spieler, befinden sich **nicht** in ihrer **alltäglichen Umgebung** und erleben deshalb **nicht** ihre **gewohnten Interaktionsstrukturen**. Sie müssen daher neue Formen des Austauschs finden oder zumindest die eingeübten auf ihre Angemessenheit hin überprüfen. Auch wenn es sich um eine relativ eingespielte Gruppe mit festgelegter 'Hackordnung' handelt, wird durch das Theaterspiel eine Verhaltensänderung notwendig. Vielleicht könnte auch nur eine neue Rangordnung für das Spiel entstehen.

Die dem Lehrstücktext zugrundeliegenden (Handlungs-)Muster sollen allerdings die Spieler provozieren, ihre eigenen, bekannten Interaktions- und Handlungsmuster darzustellen und durch genaue, detaillierte Handlungsanweisung ihre Alltagswelt zu **rekonstruieren**. Die gewohnten Interaktionen und Handlungen werden reflektiert und ins Spiel gebracht, so daß die Spieler sich in einer zweigeteilten Situation befinden. Auf der einen Seite sind sonst übliche Interaktionen nicht mehr direkt möglich, auf der anderen Seite werden sie zum Thema des Spiels. Brecht spricht an diesem Punkt von einer Laborsituation und fordert die Spieler auf, übliche Verhaltensweisen und Haltungen einzunehmen, also Alltagswelten zu rekonstruieren; sie aber gleichzeitig kritisch, d. h. mit Distanz, zu betrachten. Für die sozialforscherische Methode der Teilnahme und Beobachtung bedeutet das, daß zwei Lebenswelten in Teilen miteinander verglichen werden können.

Wie bei der Ethnomethodologie kommt es bei der Rekonstruktion der Alltagswelt darauf an, 'Wie-es-gemacht-wird' zu zeigen, indem der Spieler bestimmt, wie welche Handlungen im Spiel möglichst authentisch vollzogen werden sollen. Die subjektiven Interpretationen der Alltagswelt werden so zum Gegenstand des szenischen Spiels. Die Arbeit mit Lehrstücktexten setzt voraus, daß die Spieler ihren Alltag meistern und ihr Handeln innerhalb ihres Kontextes rational ist. Nur unter dieser Bedingung kann eine partielle Rekonstruktion der Alltagswelt erfolgen. Die Lehrstückarbeit basiert also in hohem Maße auf der Kompetenz der Spieler für ihre alltäglichen Interaktionsstrukturen. Der Lehrstücktext ermöglicht die Rekonstruktion unabhängig von den jeweiligen Lebenswelten der Spieler. Er ist so konkret, daß allgemeine (Handlungs- und Interaktions-)Muster erkennbar sind, aber wiederum so abstrakt, daß ein Bezug zum persönlichen Alltag nicht direkt offensichtlich ist. Die Arbeit mit dem Text ähnelt an diesem Punkt dem Vorgehen der qualitativen Sozialforschung, deren Verfahren ebenfalls offen sind, also hypothesengenerierend und je nach Kontext, Zielsetzung und Erkenntnisinteresse unterschiedlich ausgeprägt. Versteht man einen Spielversuch mit dem Text als spielerische Hypothese, so wird in den veränderten Spielversuchen eine genauere und differenzierbare Hypothese gewonnen, deren Bezug zur Alltagswelt klarer wird. Der Prozeß der Rekonstruktion der Alltagswelt im Lehrstückspiel kann demnach als eine Folge aufeinander aufbauender Hypothesen beschrieben werden.

Exemplarisch: Die Teamer in Lehrstückseminaren — ein Forscher im Feld?

Grundsätzlich gilt wie bei der sozialen Forschungsweise, daß eine große soziale Distanz zwischen Teilnehmern und Teamern das Einbringen von Interaktionserfahrungen zur Rekonstruktion der Alltagsmuster erschwert. Das zeigt sich sowohl auf der persönlichen Ebene im Freizeitbereich als auch während der spielerischen während des Spielprozesses. Kann der Teamer die Signale und Informationen aufgrund anderer Alltagsstrukturen nicht verstehen bzw. nur inadäquat interpretieren, so kann auch der Spielprozeß an keinem gegenseitigen Verständnis anknüpfen. Spieler und Teamer sprechen quasi eine andere Sprache bzw. benutzen eine andere Grammatik, um die Signale zu deuten. Da Teamer und Spieler aber gemeinsam an dem Spielprozeß teilnehmen, also der Teamer gleichzeitig auch Spieler ist, müssen einige grundlegende Interaktionsstrukturen bekannt sein. Grundsätzlich bedeutet das für den am Spielprozeß teilnehmenden und beobachtenden Teamer, daß er durch Vorinformationen, bekannte Strukturen oder bestehende Kontakte zu einzelnen Spielern versucht, schon vor Seminarbeginn ein begrenztes Vorverständnis zu erlangen. Durch seine Teilnahme und Beobachtung am Rekonstruktionsprozeß kann er sein Verständnis der Interaktionsstrukturen überprüfen und verändern. Bei ihm findet also eine zweifache Hypothesengenerierung statt: a) bei der Rekonstruktion der Alltagswelt durch die Spieler; b) bei der Überprüfung der Hypothesen, die er im Vorfeld des Seminars entwickelte. Die Beobachtung endet also nicht mit Beginn des Seminars, sondern wird hier fortgeführt.

Grundsätzlich gilt auch hier, daß der Teamer sich den Interaktions- und Handlungsstrukturen anpassen muß, ohne dabei seine Persönlichkeit zu verleugnen oder sich als Auch-nur-Teilnehmer anzubiedern, indem er blind, z. B. Sprechgewohnheiten übernimmt. Gleichzeitig besteht auch bei 'freiwilliger' Seminarteilnahme die Möglichkeit, daß der Teamer in seiner Funktion massiv abgelehnt wird. Dabei gilt es zu unterscheiden, ob die Ursache der Ablehnung in der Verweigerung zentraler Gruppenmitglieder liegt oder ob die Gruppenstrukturen keine außenstehende Anleiterposition erlauben. Entscheidend ist aber in jedem Fall, daß sich der Teamer ähnlich wie der Forscher im Feld als Lernender begreift. Er nimmt teil und beobachtet, **weil** die Teilnehmer ihre Alltagswelt mit ihren Mitteln beherrschen. Diese Mittel muß er kennenlernen, er darf nicht versuchen, die Interaktionsstrukturen und Interpretationen, die er beherrscht und anwendet, als ebenso gültig für die Teilnehmer zu verbreiten. Er muß die neuen Alltagswelten verstehen lernen und sich in ihren Handlungsstrukturen verhalten können. Der Lehrstückprozeß bietet ihm dabei auch Gelegenheit, spielerisch Fragen zu stellen und Aussagen der Spieler über ihre Alltagswelt zu bekommen. Ein gelungener Spielprozeß, eine befriedigende Szene ist also auch Ausdruck des Lernprozesses des Teamers. Dabei kann der Teamer leicht den Eindruck erhalten, für ihn sei das Seminar viel lehrreicher als für die Teilnehmer.

Trotz aller guten Vorbedingungen und Bereitschaft zum Lernen, wird das Verhalten des Teamers in dem neuen Kontext zu Beginn Irritation bei den Teilnehmern hervorrufen. Genauso werden Unsicherheiten und Ängste das Verhalten des Teamers beeinflussen. Gegenüber dem Forscher hat er aber den Vorteil, das Vorgehen und die Methode des Seminars zu kennen (er befindet sich ja nicht in einer natürlichen Situation). Auch wenn alle Vorgaben flexibel geplant sein müssen, so stellen sie trotzdem eine gewisse Stütze dar. Allerdings besteht auch für den Teamer die Gefahr, daß sein krasses Fehlverhalten in den Augen der Teilnehmer eine Fortführung des Seminars unmöglich macht. In der Regel können Fehlinterpretationen während des Seminarverlaufs korrigiert werden, es sei denn, die Teilnehmer reagieren mit massiver Ablehnung und weigern sich, am Lehrstück mitzuwirken. Eine sinnvolle Weiterarbeit ist unter solchen Umständen unmöglich, so daß es geraten ist, die weitere Seminargestaltung nicht auf dem Theaterspiel und der Arbeit mit Lehrstücktexten aufzubauen.

Ebenso wie bei der Teilnahme und Beobachtung kann der Teamer im Lehrstückprozeß seine Rolle in vielen Variationen ausfüllen, das ganze Spektrum von Rollenumarmung und Rollendistanz steht auch hier zur Verfügung. Ähnlich wie für den Forscher kann die Rollenumarmung für den Teamer zu einem großen Hindernis werden, da ihm bei totaler Ausfüllung seiner Rolle wenige alternative Handlungsmöglichkeiten bleiben. Seine Fähigkeit zur Anpassung an die Interaktionsstrukturen bleibt ebenso begrenzt wie seine Beobachtungsfähigkeit. Auf der Freizeitebene bleiben die Kontakte dadurch möglicherweise begrenzt und auf der Spielebene entwickeln sich vielleicht nur gering variierte Spielversuche, so daß die Möglichkeiten des Lehrstücks nicht ausgeschöpft werden und die Rekonstruktion der Alltagswelt schwer vorankommt. Ein Mindestmaß an Rollendistanz sowohl zur Rolle des Teamers als auch zur Rolle des Spielers muß erhalten bleiben, um die verschiedenen Interaktionen verstehen und ins Spiel einbeziehen zu können. Eine große Rollendistanz und besonders ihre Demonstration verhindern weitergehende Kontakte, die zum Verständnis der Lebenswelten notwendig sind, und vor allen Dingen erschwert sie den in der Regel spielungeübten Teilnehmern, die Hemmschwelle zu überwinden, und bestärkt die Angst, sich vor der Gruppe lächerlich zu machen. Der Teamer wie der Forscher muß sein Rollenverhalten der Zielgruppe und der jeweiligen Situation anpassen. Einen absoluten, objektiven Maßstab gibt es für ihn nicht. Der Teamer muß also, konsequenterweise, in der Lage sein, sich und auch anderen Rechenschaft über sein Handeln abzulegen. Ein hohes Maß an Selbstreflexion ist von ihm gefordert, andernfalls gibt er den Anschein, daß er seine gewohnten Alltagsstrukturen aufgegeben hat, die Grundlage für sein Handeln ist damit auch für die Teilnehmer nicht mehr erkennbar. Die notwendige Selbstreflexion darf nicht mit kontrolliertem Verhalten ohne jede Spontaneität gleichgesetzt werden. Das Verhalten des Teamers soll natürlich sein, d. h. der jeweiligen Situation angemessen, ohne auf die eigenen Alltagserfahrungen zu verzichten. Keine beherrschte Persönlichkeit ist gefordert, sondern ein Verhalten, das zumindest im Nachhinein beschrieben und erklärt werden kann und zwar so, daß Außenstehenden ein Verständnis möglich wird.

Als Hilfe dienen dem Teamer wie dem Forscher abwechslungsreiche Dokumentationsweisen des Spielprozesses und ein Tagebuch, in dem wichtige und unwichtige Ereignisse, Assoziationen und Gespräche festgehalten werden.

Ähnlich dem Forscher im zu beobachtenden Kontext sieht sich der Teamer in Lehrstückseminaren dem Dilemma gegenüber, an Spiel und Freizeit teilzunehmen, gleichzeitig aber sich selbst und die Teilnehmer zu beobachten und das gewonnene Verständnis für den Spielprozeß zu verwerten. Oft gerät der Teamer durch diesen Unterschied zu den Teilnehmern in eine Krise, er fühlt sich als 'Spion' für die Alltagsstrukturen der Teilnehmer. Sein Interesse gilt 'nur' einem optimalen Lehrstückspiel, und das bedeutet dann eine pädagogische Aufarbeitung von Äußerungen der Teilnehmer. Dadurch, daß er nicht nur Teilnehmer wie alle anderen auch ist, entsteht bei ihm der Eindruck, Interesse zu heucheln, um besser pädagogisch handeln zu können. Diesem Pädagogisieren liegt die Auffassung zugrunde, den Teilnehmern neue Erkenntnisse, Erfahrungen und Einblicke **vermitteln zu müssen**. Für die Arbeit mit Lehrstücktexten in dem hier verwendeten Verständnis trifft dies nur bedingt zu. Hier geht es in erster Linie um die **Rekonstruktion von Alltagswelten** mit deren Interaktions- und Handlungsstrukturen, initiiert **durch einen (Lehrstück-)Text**. Frühestens in einem zweiten Schritt kann diese Rekonstruktion den Teilnehmern neue Erkenntnisse ermöglichen, d. h. lehrreich sein. Das entscheiden die Teilnehmer selbst und meistens erst, wenn der Teamer nicht anwesend ist. Die Rekonstruktion der Lebenswelten dient also in erster Linie dem Teamer und dem Zusammenleben während des Seminars. Das Dilemma zwischen Teamer- und Teilnehmer-Dasein ist dadurch nicht aufgehoben. Es besteht weiter, auch wenn die Teilnehmer die Spielversuche selbst initiieren und durchführen. Für den Teamer kann dies als tendenziell widersinnige Daseinsart beschrieben werden.

Eine Supervisionsgruppe oder zumindest ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch könnte helfen, die Veränderungen im Selbstverständnis des Teamers zu bearbeiten und Handlungsalternativen zu entwickeln und einzüben. Während der Lehrstückseminare wird dies kaum möglich sein, da oft und gezielt die Alltagswelten über einen längeren Zeitraum verlassen werden. Für Intensivseminare dieser Art bietet sich eine Arbeit im Team, mindestens aber zu zweit, zwingend an.

Es ist sicherlich schon klar geworden, daß die Teilnehmer in ihrem Alltag selbst entscheiden können, inwieweit die Erfahrungen bei den Interaktions- und Handlungsstrukturen für sie anwendbar sind. Ein Mißbrauch wie bei der Entwicklung von Theorie im Zuge eines Forschungsvorhabens steht auch wegen geringer Veröffentlichung nicht zu befürchten. Die Frage, wem die Rekonstruktion nützt, entscheiden die Teilnehmer; die Teamer

könnten bestenfalls spekulieren. Voraussetzung für eine eventuelle Nützlichkeit ist aber, daß der Spielprozeß und somit auch die Rekonstruktion a) im Alltag sozusagen 'rückübersetzt', d. h. von der Spielsituation auf bekannte Strukturen bezogen werden kann, und b) genügend **Variationen** und Sichtweisen enthalten hat, so daß auch Alternativen und Konsequenzen zum bisherigen Handeln entwickelt werden können.

Rekonstruktion der Alltagswelt heißt also nicht nur einfaches Reproduzieren von bekannten Strukturen, sondern auch Darstellung von Ideen, Wünschen und Träumen, die mit diesen Alltagswelten untrennbar verknüpft sind. In dem Spielen und Ausprobieren dieses Teils der Alltagswelten könnte eine neue Handlungsmöglichkeit für die Teilnehmer liegen. Die Arbeit mit Lehrstücktexten kann dazu einen Beitrag liefern, allerdings immer in Abhängigkeit von den Alltagsstrukturen und dem Kontext der Teilnehmer.

Becker, Howard S./Geer, Blanche. Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse; in: Adams, Richard N./Preiss, Jack J. (Hrsg.): Human organization research. Homewood; Dorsey Press 1960, S. 267-289, hier: S. 139-166. Berk, Richard A./Adams, Joseph M.: Kontaktaufnahme zu devianten Gruppen; in: Social Problems 18, 1, Buffalo New York 1970.

Dechmann, Manfred D.: Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten, Bern/Stuttgart 1978.

Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1981.

Hopf, Christian: Soziologie und qualitative Sozialforschung; in: ders./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Stuttgart 1979.

Jordan, Rainer: Erfahrungen aus einem Theaterseminar mit Arbeitslosen oder: Verlauf, Beschreibung und Konsequenzen eines Praxischocks nebst einigen Tips zu seiner Überwindung; in: Koch, G.: Bericht über das Forschungsvorhaben „Entwicklung einer Didaktik des Spiel(en)s...“; Berlin 1983, S. 65-99. Der Text befindet sich im Lehrstück-Archiv Hannover (LAH).

Treder, M.: Das 'interpretative Paradigma'. Theoretische Grundlagen und methodische Realisierungsmöglichkeiten einer kommunikativen Sozialforschung. Schriftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Sozialkunde/Soziologie, Hamburg 1980.

Weingarten, E./Sack, F.: Ethnomethodologie. Die methodische Rekonstruktion der Realität; in: Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt/M. 1976.

Weiß, R.: Bühne frei für eine politische Supervision; München 1985.

*) Von der Redaktion gekürzt. Die Langfassung „Teilnehmende Beobachtung — Beobachtende Teilnahme. Die Bedeutung soziologischer Forschungsansätze für das Lehrstückspiel“ befindet sich im Lehrstück-Archiv Hannover (LAH). Anschrift des Verfassers: Rainer Jordan, Beim Grünen Jäger 24, 2000 Hamburg 6.

Lehrstück-Bibliographie

Ergänzung und Fortsetzung der Bibliographie in: Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, hrsg. v. Gerd Koch u. a., Köln 1984.

Daffalla, Al-Tahir Hussain, Praxis und Theorie des Lehrstücks bei Brecht und ihre Bedeutung für das Theater im Sudan; Diss. (masch.), Berlin 1980.

Der Ozeanflug von Bertolt Brecht. Mit „Vorschlägen zur besseren Verwendung der Apparate“, Hrsg. Zielinski, Siegfried (u. a.), in: Kürbiskern, 1978, H. 3. S. 148-152.

Feingold, Michael, The difficulty of Einverständnis. A note on Der Jasager and Brecht's didactic plays, in: Yale Theater 6 (1975), H. 2. S. 35-43.

Folz, Matthias, Emanzipatorisches Kinder- und Jugendtheater, dargestellt am Beispiel der Produktion eines Lehrstücks des „Schnawwl“ Kinder- und Jugendheim Mannheim (Dipl.-Arbeit), Mainz 1985 (Lehrstück-Archiv Hannover, LAH).

Gecks, Lutz Carsten, Chancen und Grenzen erfahrungsbezogenen Unterrichts, Hausarbeit zum 2. Staatsexamen (masch.), Hannover 1984 (LAH).

Hauptmann, Elisabeth, Julia ohne Romeo. Geschichte, Stücke, Aufsätze, Erinnerungen, Berlin 1977, S. 175 ff.

Hörnigk, Therese, Brechts „Brotladen“-Fragment, Berlin 1984, S. 108 ff, S. 115 ff.

Howard, Roger, A measure for The measures taken. Zenchiku, Brecht and idealist dialectics, in: Praxis 3, 1976, S. 164-172.

Kamath, Rekha, Brechts Modell der Lehrstücke als Bruch mit den bürgerlichen Theatertraditionen, Frankfurt a. M. 1983.

Karachouli, Adhmad Adel, Das Lehrstück „Die Ausnahme und die Regel“ von Bertolt Brecht und die arabische Brecht-Rezeption. Eine Auseinandersetzung mit einigen Mißverständnissen und Fehlinterpretationen von Brechts Methoden des epischen Theaters, Diss. (masch.), Leipzig 1970.

Knopf, Jan, Brecht-Handbuch. Lyrik, Prosa, Schriften. Eine Ästhetik der Widersprüche, Stuttgart 1984.

Krusche, Dieter, Dialektik des Wissens. Die Lehr- und Lerngedichte Bertolt Brechts, in: Deutschunterricht 23 (1971), H. 1. S. 21-35.

McLachlan, Ian, Ironic tension and production techniques. The Measures Taken, in: Bertolt Brecht, political theory and literary practice, S. 100-105.

Pasche, Wolfgang, Die Funktion des Ritualen in Brechts Lehrstücken Der Jasager und der Neinsager, in: Acta Germanica 13 (1980), S. 137-150.

Rhie, Won-Yang, Das Lehrstück. Brechts Lehrstücktheorie und -praxis, (Koreanisch mit deutscher Zusammenfassung), in: Koreanische Zeitschrift für Germanistik, 1981, H. 26, S. 110-129.

Nägele, Rainer, Brechts Theater der Grausamkeit: Lehrstücke und Stückwerke, in: Brechts Dramen. Neue Interpretationen, hrsg. v. Walter Hinderer, Stuttgart 1984, S. 300-320.

Schebera, Jürgen, „Die Maßnahme“ — „Geschmeidigkeitsübung für gute Dialektiker“?, in: Brecht 83. Brecht und der Marxismus. Dokumentation, Protokoll der Brecht-Tage 1983, 9.-11. Februar, hrsg. v. Brecht-Zentrum der DDR, Berlin/DDR 1983, S. 91-125.

Schebera, Jürgen, Kurt Weill. Leben und Werk mit Texten und Materialien von und über Kurt Weill, Königsstein 1984.

Schmidt-Hansen, Ina, Die Maßnahme. Ein Modell für das Theater ohne Publikum, in: Aspects de la civilisation germanique, Saint-Etienne, Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherche sur l'Expression Contemporaine, Université de Saint-Etienne, 1975, S. 221-234.

Schremmer, Joachim, Der Jasager und der Neinsager. Eine Einführung in das Werk unter besonderer Berücksichtigung der Gestik in der Darstellung, Hausarbeit zum 2. Staatsexamen (masch.), Bielefeld 1984, (LAH).

Szondi, Peter, Brechts „Jasager“ und „Neinsager“, in: Brecht, Bertolt, Der Jasager und der Neinsager. Vorlagen, Fassungen und Materialien, Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Peter Szondi, Frankfurt a. M. 1966, S. 103-112.

Theater der Kollektive, Proletarisch-revolutionäres Berufstheater in Deutschland 1928-1933. Stücke, Dokumente, Studien. Hrsg. von Ludwig Hoffmann, Berlin 1980.

Völker, Klaus, Brecht-Kommentar zum dramatischen Werk, München 1983.

Weiß, Reinald, Bühne frei für eine politische Supervision. Experimente mit Psychodrama und Lehrstücktheater, München 1985 (LAH).

Windeler, Arnold, Bertolt Brechts Lehrstücke — ein Versuch, alltägliche Ausgrenzungen aufzuheben, in: Gerd Koch (Hrsg.), Experiment: Politische Kultur, Berichte aus einem neuen gesellschaftlichen Alltag, Frankfurt a. M. 1985, S. 199-214.

Vereinzelte Beiträge zur Geschichte der Lehrstücke (einschließlich ihrer Musik) und zu aktuellen Aufführungen finden sich in: **notate**. Informations- und Mitteilungsblatt des Brecht-Zentrums der DDR. Bestellungen über Buchexport, DDR-7010 Leipzig, Postfach 160.

Gerd Koch (Hrsg.)

Experiment: Politische Kultur

Berichte aus einem
neuen gesellschaftlichen
Alltag

Politische Kultur ist zu einem Allerweltswort geworden: ein politischer Kampfbegriff, eine Bezeichnung für Politik von Unten, wie sie in Basisinitiativen entwickelt wird, eine Alternative zu einer rein formal-administrativen Politik von oben, eine Möglichkeit, Politik und Kultur nicht nur neu zu denken, sondern neu zu machen.

So wird in diesem Buch von Versuchen berichtet, politische Kultur hier und heute zu verwirklichen. Das Buch dokumentiert die Vielfalt neuer Formen politischer Kultur. Und es zeigt, daß es – trotz vieler Rückschläge – Möglichkeiten und Ansatzpunkte für eine selbstbewußt auftretende alternative Kultur und Politik gibt.

Die Beiträge beschreiben etwas Neues, das aus dem Alten, dem noch Bestehenden, herauswächst. Es geht um den Willen der Menschen, die Hoffnung nicht aufzugeben. Das Buch will Anstöße geben und Mut machen, die Ansätze zu einer neuen politischen Kultur zu verbreitern. Ein Buch für alle, die den Alltag in seiner Farblosigkeit, seiner Beschränktheit und seinen Unterdrückungen aufbrechen wollen.



Gerd Koch/Wilfried Manke/
Klaus Zingelmann (Hrsg.)

**HERAUS
FORDERUNG:
UMWELT**

Anstiftung zum ökologischen
Lehren und Lernen

Heidi Hense

Das Museum als gesellschaftlicher Lernort Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung

Aus dem Nachlaß herausgegeben von Gerd Koch
und Angelika Schmidt

Über dieses Buch:

Das Museum als außerschulischer Lernort gewinnt in der gegenwärtigen Kulturarbeit wieder an allgemeiner Bedeutung.

Heidi Hense läßt in ihrer Arbeit das Museum als gesellschaftliche Institution über die Beschreibung seiner Geschichte, seiner Funktion als Wertsetzungsinanz, seiner Stellung in der Kulturpolitik und seiner Personalstruktur transparent werden. Eine umfassende Untersuchung des Kunstpädagogischen Zentrums Nürnberg, des Historischen Museums Frankfurt und des Römisch Germanischen Museums Köln hinsichtlich Ausstellungspraxis, Lernformen und Lernangeboten ist Voraussetzung der grundsätzlichen Überlegungen der Autorin für eine museumspädagogische Arbeit.

Ein aktuelles Nachwort ergänzt die 1976 abgeschlossene Untersuchung, die die Höhepunkte der Diskussion um die Arbeit im Museum als Teil emanzipatorischer pädagogischer Praxis mit einschließt.

Heide Henses Arbeit ist eine Basislektüre für alle, die das Museum als gesellschaftlichen Lernort wahrnehmen möchten.

im extrabuch Verlag, Rotlintstr. 45 H, 6 Frankfurt 1

1985



Koch/Steinweg/Vaßen
ASSOZIALES THEATER
Spielversuche mit Lehrstücken und
Anstiftung zur Praxis
302 Seiten, DM 24,80
ISBN 3-922009-58-1

Die Wiedergewinnung körperlich-sinnlicher Ausdrucksformen gehört ebenso zur Lehrstückpraxis wie Spielversuche, die Erfahrungen des Alltagsbewußtseins freisetzen wollen. Dabei gibt es durchaus kontroverse Ansätze, um Brechts Lehrstücke und seine Lehrstück-Theorie produktiv zu nutzen.

Der Sammelband enthält zwölf Aufsätze zu verschiedenen Lehrstückaspekten, die wohl vollständig die gegenwärtig relevanten Positionen in der Bundesrepublik darstellen, Diskussionsprotokolle, Beschreibung von Spielprozessen und eine Bibliografie, die den aktuellen Stand der Diskussion festhält.

Bitte fordern Sie unseren Verlagsprospekt an

Wolfgang Schneider
KINDERTHEATER NACH 1968
Neorealismus auf der Bühne
für junge Menschen
112 Seiten, 10 Fotos, DM 14,80
ISBN 3-922009-72-7

Wolfgang Schneider beschreibt und analysiert das streitbare, lustvolle und parteiliche Kinder- und Jugendtheater in der Bundesrepublik nach 68/69, die Arbeit von »Grips«, »Rote Grütze«, das Autorentheater von F. K. Waechter und Paul Maar, die Mitspieltheater und exemplarisch die Theaterangebote für Jugendliche in München und Frankfurt.

Er erschließt damit ein bisher schwer zugängliches Gebiet der Jugendkultur.

Die Entwicklung des neorealistischen Kindertheaters zeigt, daß dieses Genre ästhetisch und inhaltlich die Realität wirkungsvoll infrage stellen und schließlich als kulinarisches, politisches Volkstheater Gesellschaft kulturell begleiten kann.