

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

19. Jahrgang, Heft 1/1995 (neue Folge)

Thema:

Szenisches Lernen

INHALT

Editorial

<i>Werner Wintersteiner: Editorial</i>	4
--	---

Magazin

Veranstaltungen	7
Der gute Tip	9
Bazar	10

Theorien & Methoden

<i>Hermann Wilhelmer: Das (Miß-)Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht. Möglichkeiten und Grenzen des psychodramatischen Rollenspiels an der Schule und in der LehrerInnenfortbildung</i>	14
---	----

Eine Kollegin in unserem Seminar berichtet aus ihrer Rolle als Gitterstab des Käfigs, wie ihre Gefühle "eisern" und hart geworden sind, obwohl oder gerade weil sie mit dem Panther "mitgellten" habe. Sie erinnert sich an eine andere Szene aus ihrem Schulalltag, in welcher sie sich z. B. "eisern" gegenüber einem Schüler verhalten habe, der bei einer Prüfung "wie der Panther im Käfig" sein Wissen und seine Kraft verloren hatte. Das sei ihr so nahe gegangen, daß sie sich "eisern" hinter die "objektiven Kriterien der Leistungsfeststellung" verschanzte. Am liebsten jedoch hätte sie ihn umarmt und getröstet.

(HERMANN WILHELMER)

<i>Horst Goldemund: Rollenspiel – alle sprechen davon, wenige können es. Einsatz von Rollenspiel im Unterricht</i>	35
--	----

Kinder, die gelernt haben, ihre eigene Rolle besser zu spielen, fremde Rollen zu verstehen und zu übernehmen und damit ihren Ausdrucksrahmen zu erweitern, haben mehr Selbstbewußtsein und bessere Chancen in unserer Kommunikationsgesellschaft.

(HORST GOLDEMUND)

<i>Edith Draxl-Zeier: Das Spiel wagen ... Theatralische Mittel im Sprach- und Literaturunterricht</i>	45
<i>Helga Moser-Rabenstein: Simulations globales – L'Immeuble</i>	49

Szenischer Literaturunterricht

- Ingo Scheller*: "Haben wir dir nicht gesagt, daß du unsere Gegend nicht mehr verstärken sollst?" Lernprozesse bei der szenischen Interpretation einer Dramenszene 55
- Astrid Wagner*: Ein Blick unter die Oberfläche. Beispiel einer szenischen Textbearbeitung durch Einbeziehung des "Untertextes" 74

Theater & Schule

- Christa Hassfurther*: Vom Tier in mir. Zwei Projekte in der Oberstufe zum Thema "Natur im Theater" 80
- Christine Wildner*: Wir gehen zum Theater! Zweitägiger Workshop "Klassische Literatur gespielt" 90
- Jörg Bohn*: "Der große Meister Dädalus". Bericht über die Animationsarbeit und eine Aufführungsserie 95
- Luis Benedikter*: "Angewandte Theaterpädagogik" als zweijährige, berufsbegleitende Fortbildung – ein Modellversuch in Südtirol ... 97

Aggression ist auch als Chance zu verstehen. Sie hat den heftigen Wunsch des Angreifers nach Auseinandersetzung und Veränderung der Beziehungen zur Grundlage, bringt gleichzeitig die Sehnsucht nach Nähe zum Ausdruck. Außerdem enthält sie, wenn ihre Umwandlung in konstruktive Gestalt gelingt, kreatives Potential. Deshalb ist sie oft der Lethargie, dem verbohrt, stillschweigenden Widerstand vorzuziehen.

(GERTRAUD FÄDLER)

Szenisches & Soziales Lernen

- Gertraud Fädler*: Mit der Wut spielen: Aggressionsabbau durch Schülertheater 102
- Herbert Staud*: Ein Welt-Theater 110

Informationen

- Friedrich Janshoff*: Szenisches Spiel(en) im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen 114

EDITORIAL



Der pädagogische Trend der letzten Jahre geht immer stärker in Richtung Lernen mit allen Sinnen. Kreatives Lernen, Imagination, einfühlen, erleben, mit den Sinnen begreifen – das sind die zentralen Schlagworte. Als eine besonders wichtige Methode dieses Lernens hat sich die szenische Darstellung von Gedanken und Gefühlen, Befindlichkeiten und Ideen erwiesen. Psychodrama, Gestaltpädagogik und Gruppendynamik haben dabei auf die Didaktik Einfluß genommen. Die Theaterpädagogik, in Österreich sicher noch eine Sparte, die in den Kinderschuhen steckt, wird in ihrer Bedeutung immer mehr Lehrkräften bewußt.

Diese szenisch-kreativen Ansätze wirken sehr vielversprechend. Man hofft mit ihnen, die Passivität und das Desinteresse von SchülerInnen zu überwinden. Durch diese Aktivierung würden die SchülerInnen "bedeutsames Lernen" erleben. Nicht zu übersehen sind freilich auch die Schwierigkeiten und Probleme dieser Lernformen. Sie zielen stärker auf die psychische Befindlichkeit der SchülerInnen und können deshalb eventuell Energien freisetzen und Probleme aufbrechen lassen, für deren Behandlung in der Schule die Lehrkräfte weder die Mittel noch die Ausbildung haben. Das "Wagnis Erziehung", das immer präsent ist, wird hier also noch akuter.

Szenisches Spiel und dramatische Lernformen sind in allen Fächern einsetzbar, aber natürlich für den Deutschunterricht von besonderem Interesse. Sie geben dem herkömmlichen, sehr auf das Wort zentrierten Literaturunterricht neue Impulse. Sie ermöglichen, verschiedene Lernbereiche zu verbinden, z. B. Sprach- und Literaturunterricht, und sie erlauben auch eine Verbindung von literarischer und politischer Bildung.

In diesem Heft werden eine Reihe dieser "neuen" Methoden systematisch wie auch an konkreten Beispielen vorgeführt. Wie immer sind wir der Überzeugung, daß die beste Werbung für Reformen des Unterrichts – Beispiele erfolgreichen Unterrichtens ist. In diesem Sinne – Vorhang auf!

Im ersten Abschnitt "Theorien und Methoden" werden szenische Lernformen in einen allgemeinen pädagogischen Kontext gestellt. HERMANN WILHELMER (Klagenfurt) beleuchtet in seinem Grundsatzartikel das problematische Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht. Ohne Bezugspunkte zu leugnen, zieht er eine klare Grenze zwischen psychotherapeutischem und schulischem Rollenspiel. HORST GOLDEMUND gibt eine leicht verständliche Anleitung für einen überlegten Einsatz des Rollenspiels und anderer dramatischer Formen im

Deutschunterricht. EDITH DRAXL-ZEIER (Graz) prüft verschiedene szenische Arbeitsformen auf ihre Brauchbarkeit für den Sprach- und für den Literaturunterricht. Mit einer hierzulande neuen Technik, die auch theatralische Elemente einschließt, der Simulation globale, macht HELGA MOSER-RABENSTEIN (Klagenfurt) vertraut.

Der DeutschlehrerInnen vielleicht am besten vertraute Bereich, der "Szenische Literaturunterricht", hat in den letzten Jahren einige neue Entwicklungen erlebt. INGO SCHELLER (Oldenburg) stellt sein ausgefeiltes Konzept der "Szenischen Interpretation" von Texten vor. Die erstaunliche Vielfalt von sehr persönlichen Lernprozessen ist Beweis für die Intensität dieser Arbeitsform. ASTRID WAGNER (Villach) zeigt am Beispiel eines kinderliterarischen Textes, daß auch schon jüngere Kinder durchaus in der Lage sind, den unausgesprochenen Subtext dramatischer Dialoge zu erkennen und zu formulieren.



Der Zusammenarbeit von "Theater und Schule" ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Wir wollen nicht zuletzt Arbeit des rührigen Verbandes für "Schulspiel, Jugendspiel und Amateurtheater" vorstellen und die Bemühungen des Österreichischen Kulturservice (ÖKS) würdigen, der nicht nur viele Projekte sponsert, sondern auch initiiert und in die Wege leitet. CHRISTA HASSFURTHER (Oberalm) berichtet von der Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule und dem Salzburger Kinder- und Jugendtheater. Sie hat vor dem Theaterbesuch mit ihrer Klasse zu zwei Szenen des Stückes gearbeitet. In ihrem Artikel schildert sie, wie die Schülerinnen "Das Tier in mir" entdeckt und spielerisch zur Entfaltung gebracht haben. CHRISTL WILDNER (Wien) hat mit ihrer Klasse einen zweitägigen Theater-Workshop (ein ÖKS-Angebot) besucht. Die Arbeit mit klassischer Literatur wurde von einer vielbeklatschten Aufführung gekrönt. Aus einer anderen Perspektive erzählt JÖRG BOHN von einem ähnlichen ÖKS-Projekt. Er hat als Schauspieler mit Schulklassen gearbeitet, um sie "in dramatischer Weise" auf den Besuch einer Theateraufführung vorzubereiten. LUIS BENEDIKTER (Bozen) stellt einen berufsbegleitenden Lehrgang "Angewandte Theaterpädagogik" vor, der erstmals in Südtirol angeboten wird. Es ist nur zu hoffen, daß eine derartige professionelle Ausbildung zum Theaterpädagogen bzw. der Theaterpädagogin endlich auch hierzulande eingeführt wird.

Daß Soziales Lernen mit dramatischen Mitteln oft viel leichter gelingt, haben wir auch in anderen Heften (z. B. ide 1/1994: Wege aus der Gewalt) vorgeführt. Von ähnlichen Erfahrungen berichtet GERTRAUD FÄDLER (Wien). Ihr Beitrag trägt den programmatischen Titel "Mit der Wut spielen" und zeigt, wie das Spiel zur Entschärfung der Konflikte zwischen Buben und Mädchen einer Klasse eingesetzt werden kann. HERBERT STAUD stellt ein parodistisches Minidrama vor, mit dem seine SchülerInnen auf eine als ungerecht empfundene Behandlung durch

einen Lehrer reagiert haben.

Traditionellerweise beschließt eine von FRIEDRICH JANSHOFF umsichtig zusammengestellte Auswahlbibliografie den thematischen Schwerpunkt.

*

Im letzten Jahr hat die "ide" – entgegen allen Behauptungen vom Niedergang des pädagogischen Diskurses – einen erfreulichen Aufschwung genommen. Die Zahl der AbonnentInnen und die Gesamtauflage konnten um fast 30 Prozent gesteigert werden. Das erste Jahr der Zusammenarbeit mit dem Österreichischen StudienVerlag hat sich sichtlich sehr positiv ausgewirkt. Wir hoffen, daß sich diese erfreuliche Entwicklung fortsetzt und wissen, daß Ihnen als Leserin und Leser dabei eine entscheidene Bedeutung zukommt. Empfehlen Sie bitte die "ide" in KollegInnenkreisen! Wir senden Ihnen auch gerne Probehefte für Ihre private "Werbeaktion" zu. Und schreiben Sie uns, was Sie an der "ide" noch verbessert wissen wollen. Wir sind wie immer sehr interessiert an Ihrer Meinung.

Werner Wintersteiner

*

Diesem Heft liegt das Jahresregister 1994 der "ide" bei.

MAGAZIN

**Kongreß der
Österreichischen BildungsAllianz**

Bildung bewegt

15. bis 19. März 1995

**Karl-Franzens-Universität Graz,
Wallgebäude, Merangasse 70**



- Plenarreferate – bildungsbewegte Impulse (vormittags)
- Arbeitskreise – ... in Beziehung treten (nachmittags)
- Kulturveranstaltungen – Empfänge (abends)
- Pädagogische Märkte – Freie Workshops – Bildungszellen
- Digitale Erlebnisräume – Sponsorenausstellungen – Freiräume

Anmeldung: Verein zur Förderung der Österreichischen BildungsAllianz, Brucker
Straße 28, 8101 Gratkorn, Tel. 03124/23932 (Klaus Zausinger)

*

**31. Tagung des
Internationalen Institutes für Jugendliteratur und Leseforschung**

"Eins und eins ist drei"

Beziehungsmuster in der Kinder- und Jugendliteratur

20. bis 25. August 1995

Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer, Großeltern werden geliebt und gehaßt, gebraucht und gemieden: Dieses Geflecht von Beziehungen und Ablehnungen ist für das Kinder- und Jugendbuch geradezu konstitutiv, "Beziehungsmuster" sind das Kernthema der Kinder- und Jugendliteratur.

Information: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, 1041 Wien, Tel. 5050359, 5052831, Fax: 505 03 59/17, 505 28 31/17

**Der Österreichische Kultur-
Service lädt ein zu**

Comix Trash art

SchülerInnen aller Schulstufen und Schultypen sind eingeladen, gemeinsam mit ihren LehrerInnen in fächerübergreifendem Projektunterricht ein Comics zu erarbeiten.



Einsendeschluß: 8. Mai 1995

Ergebnis: Ein Comix Trash Art Album!

Intention: Das Projekt COMIX TRASH ART soll die Auseinandersetzung mit Comics als einem wesentlichen Bestandteil der Jugendkultur fördern. Es richtet sich in seiner Ausschreibung nicht nur an die bildnerische ErzieherInnen, sondern auch an Deutsch- und Fremdsprachen-, sowie alle am Medium Comics interessierte LehrerInnen. Es soll zu einer Aufwertung des noch oft geschmähten "Schundheftes" (Trash → Art) kommen, aber nicht unbedingt in den Bereich der Hochkultur (Art) eingereicht werden, d. h. es soll den Charme des Trivialen behalten (Art → Trash).

Gesucht: Entwurf einer Comicfigur und ihrer Geschichte oder Entwicklung einer Serie mit verschiedenen Figuren inklusive einer Story (Text und Zeichnung). Es genügt auch eine Demozeichnung plus Story oder ein Storyboard für die ersten Seiten eines Heftes. Alle gestalterischen Mittel sowie alle künstlerischen und grafischen Techniken des Comics und der bildnerischen Gestaltung sind möglich.

Anmeldung: Österreichischer Kultur-Service, Stiftgasse 6, 1070 Wien

*

**Generalversammlung
der
ÖGG (Österreichische Gesellschaft für Germanistik)**

**Linz 19. bis 20. Mai 1995
(Adalbert Stifter-Institut des Landes Oberösterreich)**

Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung – Lehrerfortbildung

Anmeldung: ÖGG/Institut für Germanistik, Universität Wien, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien

Der gute Tip

Klaus Amann/Gabriele Fenkart/Marlies Krainz-Dürr/Dietmar Larcher/Werner Wintersteiner (Hrsg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck-Wien: Österreichischer Studien-Verlag 1994 (ide-extra, Bd. 2). 256 S. ÖS 288.-/DM 46.-/sfr 40.-.

"Dieses Buch ist das Ergebnis eines mehrjährigen intensiven Dialogs von PädagogInnen, GermanistInnen, DidaktikerInnen mit LehrerInnen, die in verschiedenen Schultypen arbeiten. Den Rahmen dieser Kooperation stellte der Hochschullehrgang "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen des Faches Deutsch" dar. Wir haben versucht, das zu realisieren, was die Didaktik oft nur fordert: eine ganzheitliche Betrachtung und Bearbeitung des schulischen Deutschunterrichts, die Verbindung von theoretischen und praktischen Zugängen, die Veränderung der Praxis im Licht pädagogischer, sprachdidaktischer und literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die Bereicherung der Didaktik durch praktische Erfahrungen, die Aufnahme der schulischen Rahmenbedingungen in das theoretische Modell. Deswegen ist auch kein glattes Lehrbuch entstanden, und auch eine systematische Bilanz "des" Deutschunterrichts wird man vergeblich suchen. Was wir aber bieten können, ist ein Panorama reflektierter Praxis-Erfahrungen, theoretische Überlegungen zum Schulunterricht, zur Lehrerrolle, zur Sprach- und Literaturdidaktik sowie die Reflexion dieses Prozesses selbst – kurz: ein Dokument praktischer Lehrerforschung. Wir können keine Abgeschlossenheit, weder der theoretischen Aussagen noch der praktischen Beispiele, beanspruchen. Wir meinen aber, daß gerade die offene Form des Buches einen hohen Gebrauchswert für Lehrerinnen und Lehrer hat, und daß unsere Erfahrungen auch einen neuartigen Beitrag zur didaktischen Theoriebildung darstellen" (aus dem Vorwort).



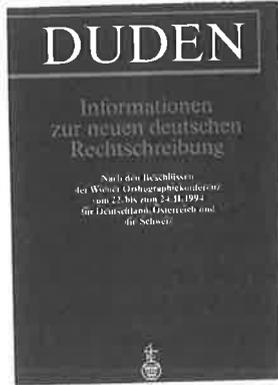
Das Buch gliedert sich in drei Kapitel. "Zur Theorie des Deutschunterrichts" wirft Streiflichter auf die Entwicklung der Deutschdidaktik und skizziert ihr Verhältnis zur Germanistik und zum Deutschunterricht. Der schulische Kontext des Unterrichts, die "Grammatik der Schule" wird ebenso beleuchtet wie die berufliche Identität der DeutschlehrerInnen. Die Aufsätze zur Sprach- und Literaturdidaktik finden in diesem Rahmen ihren Platz. Der Abschnitt "Aus der Praxis des Deutschunterrichts" stellt eine breite Palette von Erfahrungen mit produktivem Literaturunterricht und kreativem Schreiben in den Mittelpunkt. Aber auch pädagogische Probleme (Klassenvorstand, Selbstverständnis als Deutschlehrerin) werden thematisiert. Das abschließende Kapitel "Zur Theorie und Praxis der Fortbildung" stellt das Projekt "LehrerInnen erforschen ihre Praxis" vor und bietet Einblicke in die Fortbildung. Als Beispiele werden Simulationsspiele und Leistungsbeurteilung gewählt.

"Mit dieser Publikation möchten wir nicht nur einen Beitrag zur Entwicklung von Deutschunterricht und Deutschdidaktik leisten, sondern auch mit allen jenen in Dialog treten, die an einer Reform des Schulwesens "von unten", an einer "neuen Schulkultur" Interesse haben" (aus dem Vorwort).

Bazar

Rechtschreiben

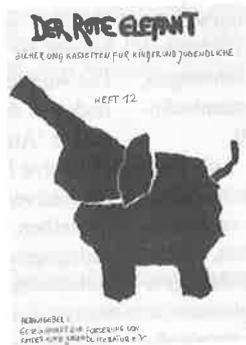
Duden. Informationen zur neuen deutschen Rechtschreibung. Nach den Beschlüssen der Wiener Orthographiekonferenz vom 22. bis zum 24.11.1994 für Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag 1994.



Sprachreport. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache. Sondernummer Rechtschreibreform. Hrsg. vom Institut für deutsche Sprache. Bezugsadresse: Institut für deutsche Sprache, Sprachreport, Postfach 101621, D-68016 Mannheim.

Leseerziehung

Lesefreude mal 300. Die 300 besonderen Kinder- und Jugendbücher 1994. Bezugsadresse: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, 1040 Wien (Schutzgebühr ÖS 30 + Versandpesen).



Der rote Elefant. Bücher und Kassetten für Kinder und Jugendliche. Hrsg. von der Gemeinschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendliteratur e. V., Weinmeisterstraße 5, D-10178 Berlin.

Auswahlkataloge des Arbeitskreises für Jugendliteratur:

"Deutscher Jugendliteraturpreis 1994". "Das Buch der Jugend 1994/95". "Von 3-8". Bezugsadresse: Buchhändlervereinigung, Postfach 100442, D-60004 Frankfurt/M.



Ursula Meier-Hirschi: Bücher machen Kinder stark ... und Lesen macht das Leben schön. Zürich: pro juventute 1994.

Sprachunterricht

Dialekt – Hochsprache als Unterrichtsthema. Anregungen für DeutschlehrerInnen der Mittel- und Oberschule. Hrsg. von

Annemarie Saxalber Tetter. Bozen: Südtiroler Kulturinstitut – Pädagogisches Institut ²1994.



Literatur und Medien

Medien Impulse 9. Beiträge zur Medienpädagogik. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Bezugsadresse: Josef Neuf, Druck und Verlag, 2301 Groß Enzersdorf, Rosengasse 21.



Script. Frau Literatur Wissenschaft im alpenadriatischen Raum. Halbjahresschrift. Nr. 6/94: krimi mimi. Hrsg. von der ARGE Feministische Wissenschaft, Universität Klagenfurt, Postfach 15, 9022 Klagenfurt.

Schulentwicklung

Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Ergebnisse eines Forschungsberichtes für die OECD im Rahmen der internationalen Studien "Teacher-Quality". Fallstudienteil im Auftrag des BMUK. Verfaßt von Herbert Altrichter, Edwin Radnitzky und Werner Specht. Wien 1994.

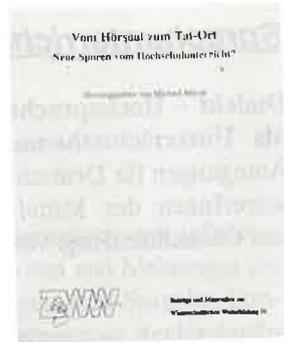


Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1994 (= Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte aus Bereichen der Schulversuche und Schulentwicklung, Bd. 25).

Lehramtsausbildung

Vom Hörsaal zum Tat-Ort. Neue Spuren vom Hochschulunterricht? Hrsg. von Michael Meyer. 1994 (= Beiträge und Materialien zur Wissenschaftlichen

Weiterbildung, Bd. 16). Bezugsadresse: Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Bamberg, Markusstraße 6, D-96045 Bamberg.



Interkulturelles Lernen

Gunther Seel/Werner Wintersteiner (Red.): **Wege zum DU.** Kreativität in der interkulturellen Erziehung. (= Friedenserziehung

konkret 3) Bezugsadresse: Österr. Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, Burg Schlaining, A-7461 Stadtschlaining.



Frieden und Friedenserziehung

Beatrice Schärli-Corradini/Thomas Minssen: **Bilder des Schreckens – Schreckliche Bilder.** Zürich: pro juventute 1994.

Europäische Jugendakademie. Die Dokumentation. Villach 1993/94 (= alpe adria 4/94). Bezugsadresse: Alpen Adria Alternativ, Büro Villach, Rathausg. 8, 9500 Villach.



Günther Gugel/Uli Jäger: **Gewalt muß nicht sein.** Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Bezugsadresse: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e. V., Bachgasse 22, D-72070 Tübingen. 1994.

Mit diesem Handbuch legt der rührige Verein für Friedenspädagogik erstmals eine sehr umfassende und praxisnahe Arbeitshilfe vor, die sich an Eltern, Erzieher,

Lehrkräfte, KommunalpolitikerInnen usw. wendet. Das Buch ist in drei Abschnitte gegliedert: "Annäherungen" behandelt theoretische Grundlagen der Friedenserziehung,

ihren Bezug zu ähnlichen Richtungen wie Umwelt- und Dritte-Welt-Erziehung und stellt pädagogische Modelle zum Umgang mit Gewalt und Konflikten vor. Der Text hat einführenden Charakter und kann auch ohne große Vorkenntnisse leicht verstanden werden. Ausführ-

liche Literaturhinweise bieten Anreize zur Vertiefung. Der zweite Abschnitt, "Problemfelder", setzt sich mit internationalen Fragen, vor allem aber mit innergesellschaftlichen Konflikten (Rassismus, Jugendgewalt, Gewalt gegen Kinder, Medien-gewalt) auseinander. Das

Kapitel "Handlungsfelder" geht systematisch und überblicksmäßig auf Familie, Vorschule, Schule, Kommune ein und thematisiert das Verhältnis Friedensarbeit und -bewegung. Ein Handbuch, das wegen seiner Praxisnähe wohl viele LeserInnen finden wird!

Sichten und Vernichten. Von der Kontinuität der Gewalt. Hrsg. von der Grazer Autorenversammlung und der Salzburger Autorengruppe. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1994.

Dieses Buch ist ein Ausdruck des literarischen und intellektuellen Widerstands gegen zunehmende Gewalt und Rechtfertigung von Ungleichheit in unserer Gesellschaft. Dieser Widerstand, darin sind sich die AutorInnen einig, kann sich nicht bloß gegen das *Vernichten* richten, er muß schon früher ansetzen: bei all den Methoden, Ideologien und Recht

fertigungen des *Sichtens*, der Einteilung der Menschen in Gute und Böse, Freunde und Feinde, Zugehörige und Fremde. Der Widerstand muß der kulturellen Gewalt gelten, die die physische Gewalt legitimiert. Die Beiträge, die auf ein Symposium der Salzburger Sektion der Grazer Autorenversammlung zurückgehen, setzen sich mit verschiedensten literarischen



Mitteln nicht zuletzt mit sprachlichen Erscheinungsformen von Intoleranz auseinander.

Hans Thiersch/Jürgen Wertheimer/Klaus Grunwald (Hrsg.): "... Überall, in den Köpfen und Fäusten" Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.

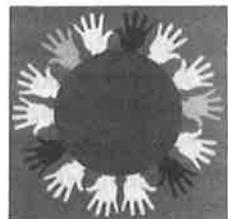
1995 – Jahr der Toleranz

Aktionswoche:

27. März bis 1. April 1995

Zu dieser Aktionswoche haben das BMUK und die Österreichische UNESCO-Kommission einen Aufruf gestartet. Es gibt finanzielle Unterstützung und eine Mappe "Hundertundeine Projektideen zum Thema Toleranz", die inhaltliche und organisatorische Hilfen bietet.

Adresse: Mag. Gerhard Goschnik, Österreichische UNESCO-Kommission, Mentergasse II, 1070 Wien



THEORIEN & METHODEN

Das (Miß-)Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht

Möglichkeiten und Grenzen des psychodramatischen Rollenspiels an der Schule und in der LehrerInnenfortbildung

■ von Hermann WILHELMER

Vorbemerkung

Auf den folgenden Seiten werde ich mich mit Fragen der szenischen Umsetzung und Durcharbeitung von (literarischen) Texten beschäftigen. Ich bezeichne die szenische Arbeit mit psychodramatischen Methoden als *"textzentriertes Psychodrama"*. Grundsätzlich lassen sich alle Textsorten – vom Zeitungsartikel bis zur Fabel, vom Sachtext bis zum Gedicht – psychodramatisch "auf die Bühne bringen". Ein psychodramatisches Rollenspiel auf der Basis eines "literarischen" Textes oder Textausschnittes nenne ich *"literarisches Rollenspiel"*, ohne mich hier auf eine Diskussion über diverse Literaturbegriffe einlassen zu wollen.

Anhand konkreter Beispiele aus der Praxis sollen die klar unterscheidbaren und in seiner Anwendung zu unterscheidenden Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen des Psychodramas

1. als *pädagogische* und *didaktische* Methode,
 2. als *psychotherapeutische* Methode
- dargestellt und analysiert werden. Das Ziel meiner Ausführungen ist es, eine *klare Grenze* zwischen Psychotherapie und Unterricht zu ziehen. LehrerInnen sind keine PsychotherapeutInnen, der Unterricht an der Schule oder ein Lehrerfortbildungsseminar hat kein psychotherapeutisches Setting und auch nicht den Auftrag für therapeutische Interventionen. Allerdings besitzen (psychodramatische und andere) Rollenspiele einen hohen Selbsterfahrungsanteil für alle Beteiligten, was im Sinne eines ganzheitlichen Lernens wünschenswert ist. Umso wichtiger ist gerade in

diesem Zusammenhang eine didaktisch saubere und kompetente Arbeit des Spielleiters/Lehrers. Daher habe ich im Heft 2/1992 der "ide" u. a. einen *didaktischen Leitfaden* für das psychodramatische Rollenspiel im Deutschunterricht vorgelegt (vgl. WILHELMER 1992, S. 33-56). Die nun folgenden Erörterungen und Analysen bauen auf dem genannten Artikel auf. Sie vertiefen einige seiner Aspekte und führen uns zu einer näheren Betrachtung des Psychodramas als Methode in der Psychotherapie. Daraus können wir ein klares Verständnis für den Unterschied zwischen dem Rollenspiel im Unterricht und der psychodramatischen Arbeit in der Psychotherapie gewinnen.

Bevor wir nun mitten ins praktische Leben greifen, soll geklärt werden, was hier unter *Psychotherapie* verstanden wird.

1. Psychotherapie – eine erste Annäherung

1.1 Was ist Psychotherapie?

Der Begriff "*Psychotherapie*" stammt aus dem Altgriechischen und bedeutete ursprünglich: *den ganzen Menschen (seine Seele, sein Gemüt, seinen Verstand, seine Lebenskraft) heilen, pflegen und sorgfältig ausbilden. Psychotherapie heute* basiert auf modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen:

- Sie ist ein ziel- und veränderungsorientiertes Heilverfahren bei seelisch, psychosozial und psychosomatisch bedingten Leidenszuständen.
- Sie hilft in Lebenskrisen.
- Sie bietet fundierte Methoden zur persönlichen Weiterentwicklung an, fördert persönliches Wachstum, Reife und Lebensfreude.

Die *Wirksamkeit von Psychotherapie* hängt nicht bloß von einer richtigen *Diagnose* und der Verwendung einer für den Klienten förderlichen *Methode* ab. Sie ist vielmehr das Produkt einer geglückten *therapeutischen Beziehung* zwischen dem Klienten und seinem Therapeuten in der Einzeltherapie. Sie ist das Produkt einer geglückten therapeutischen Beziehung zwischen den Klienten untereinander und den Klienten zu ihrem Therapeuten in der *Gruppenpsychotherapie*. Psychotherapie ist somit eine besondere Form von Beziehungsarbeit, die sich sinnvoll nur auf der Basis einer freiwilligen Entscheidung seitens des Klienten für einen solchen Prozeß entwickeln läßt. Daher suchen sich im Idealfall Klienten "ihren" Therapeuten selbst aus. Auch der Therapeut hat das Recht und sogar die Pflicht, einen Klienten abzuweisen und weiter zu vermitteln, wenn er für sich zum Ergebnis kommt, daß er ihn aus persönlichen Gründen nicht "in Therapie nehmen" will oder einfach, weil die therapeutische(n) Methode(n), die er anbieten kann, für den Klienten nicht förderlich ist (sind).

Im Zeitalter von New Age, der Guru-Suche, des Gurutums und einem boomenden Psycho-Markt ist es geradezu ein Ausweis von Professionalität, wenn Psychotherapeuten diese banale Selbstverständlichkeit nicht nur wissen und danach

handeln, sondern auch vermitteln: daß nämlich jede Methode ihre Grenzen hat, daß sie kein Allheilmittel ist und sein will. Sie stellt dem Klienten bloß Ausrüstung (den Therapeuten als Person, das Setting, die Methode) und die notwendigen Landkarten (Theorien, Hypothesen, Therapieplan) für die oft beschwerliche, oft beglückende Entdeckungsreise zur Verfügung. Die Motivation zum Reisen muß der Klient selbst mitbringen, auch reisen muß er selbst (denn niemand kann des anderen Leben leben), allerdings begleitet vom Therapeuten, der ihm in allen Phasen dieser Unternehmung hilfreich zur Seite steht.

1.2 Wer entscheidet sich für Psychotherapie?

Psychotherapie ist z. B. angezeigt bei Ängsten, psychosomatischen Beschwerden und Erkrankungen, Suchterkrankungen, Depressionen, Psychosen, Lebenskrisen und vielem anderen mehr. Solche Menschen leiden unter einer schweren Beeinträchtigung ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung. Daher finden sie sich auch im täglichen Leben oft kaum zurecht. Sie sind nur in einem eingeschränkten Ausmaß oder, bei schweren psychischen Erkrankungen, überhaupt nicht arbeitsfähig und können kaum befriedigende Beziehungen mit anderen aufnehmen. Oft benötigen sie zusätzlich eine medikamentöse Behandlung (Psychopharmaka), bei akuten Krisen mindestens einen stationären Aufenthalt an einer psychiatrischen Abteilung.

Immer häufiger entscheiden sich Menschen auch für Psychotherapie, weil sie zum Beispiel sich selbst besser kennenlernen wollen, eine Erweiterung ihres persönlichen Verhaltensrepertoires anstreben, ihre persönliche Entwicklung fördern und ihre Kreativität, ihr Selbstwertgefühl sowie ihre Lebensfreude steigern wollen. Diese an sich psychisch gesunden Menschen begeben sich in *Eigentherapie*. Psychotherapie bewirkt und begleitet immer einen längeren Entwicklungsprozeß eines Menschen und kann daher viele Jahre dauern. Sogenannte "Kurzzeittherapien" von einigen wenigen Stunden (10 bis zu etwa 40 Stunden) focussieren einen eingegrenzten Problembereich des Klienten oder/und konzentrieren sich meist auf das Erreichen verhaltensmodifikatorischer Zielsetzungen.

1.3 Wer ist ein/eine PsychotherapeutIn?

Seit 1990 ist in Österreich die Ausübung von Psychotherapie als eigenständiger Beruf gesetzlich verankert. Staatlich anerkannte PsychotherapeutInnen haben eine langjährige theoretische und praktische Ausbildung, gleichgültig ob sie zusätzlich noch ÄrztInnen, PsychologInnen, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen sind oder einen anderen Beruf haben.

Ihre Ausbildung und Berufsausübung ist durch das "Psychotherapiegesetz" (BGBl. Nr. 361/1990) geregelt. Staatlich anerkannte PsychotherapeutInnen sind auf der offiziellen *PsychotherapeutInnenliste* des Gesundheitsministeriums verzeichnet.

2. Das Theater und seine Bühnen

2.1 Vorrede des Theaterdirektors

Wir besuchen nun gemeinsam einige Bühnen unseres Psychodrama-Theaters, und ich verspreche Ihnen bereits jetzt im Foyer, daß wir Ihnen Aufführungen bieten, die Sie nicht kaltlassen werden. Denn lesend werden Sie mitspielen: Sie werden mitspielen auf Ihren persönlichen Bühnen, auf den Bühnen Ihrer Phantasie, Ihrer Gefühle und Gedanken, Ihrer Erinnerungen, Wünsche und Sehnsüchte. Noch können Sie umkehren, das Theater verlassen ...

Und wie hoch ist unser Eintrittspreis? – Sie bezahlen nicht mit Geld, sondern geben uns und sich selbst etwas, das nur Sie in Ihrer unverwechselbaren Art und Weise, bis auf Widerruf, besitzen und gestalten: ein Stück Ihrer Lebenszeit, ein Stück Ihrer Lesezeit. Noch können Sie sich entscheiden, umzukehren, das Theater zu verlassen. Sie sind *freiwillig* hier ...

Sie kennen unsere Schauspieler nicht, und ich Sorge auch dafür, daß Sie diese nicht persönlich kennenlernen. Denn ihre Namen, ihre Privatsphäre muß geschützt bleiben. Das ist deren Bedingung dafür, daß Sie eintreten dürfen, daß unsere Schauspieler für Sie spielen, daß Sie mitspielen, miterleben und mitdenken dürfen. Nur eines sei Ihnen verraten: Die Spieler sind in ihren profanen Berufen draußen in der Welt, vor den Toren dieses Theaters, genauso wie Sie auch LehrerInnen, StudentInnen, SchülerInnen, Väter, Mütter, Kinder, Liebende und Hassende, Hoffende und Zweifelnde, Verfolger und Verfolgte, Täter und Opfer. Sie bringen ihre äußeren und inneren Welten für uns mit herein ins Theater und direkt auf die Bühne, allerdings verdichtet im Hier und Jetzt des Spiels: Vergangenes wird gegenwärtig, Gegenwärtiges zukünftig, in der Gegenwart des Psychodramas vereinigen sich Vergangenes und Zukünftiges zu einem kreativ gestalteten Jetzt.

Die Rollen, die unsere Schauspieler verkörpern, sind Ihnen bekannt, denn Sie spielen diese Rollen selbst, und zwar außerhalb dieses Theaters auf den Bühnen Ihres Lebens. Daher benötigen Sie auch keine besondere Ausbildung, kein Training auf irgendeiner berühmten Schauspielschule, um mitspielen zu können. Vielleicht wissen Sie es nur noch nicht: Sie sind bestens trainiert, sogar übertrainiert, beschult, umgeschult, ausgeschult, verschult. Sie können sofort eintreten und auf unseren Bühnen auftreten. Keine Angst: Ich werde Sie begleiten, Ihnen beistehen, wenn Sie mich brauchen, und Ihnen auf Ihre Fragen einige Antworten anbieten. Also nur Mut!

2.2 Auf der Psychodramabühne

Der Panther läuft in seinem Käfig auf und ab. "Sein Blick ist vom Vorübergehen der Stäbe so mild geworden, daß er nichts mehr hält." Er streift an die Stäbe seines Käfigs, die ihm keinen Ausweg lassen: "Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe

und hinter tausend Stäben keine Welt." Der Panther wird langsamer. Aber noch immer ist sein Gang "wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte, in der betäubt ein großer Wille steht". Da zieht der Wille seine Hände vom Panther ab, erstarrt zu einer Säule in der Käfigmitte. Der Panther wird langsamer, sein Herz löst sich von ihm, lehnt sich an einen Eisenstab des Käfigs. "Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf –." Die Kraft bleibt am Käfigboden liegen, rührt sich nicht mehr. "Dann geht ein Bild hinein, geht durch der Glieder angespannte Stille – und hört im Herzen auf zu sein." Da schließt das Herz die Augen, sinkt nieder und hockt starr neben einem Gitterstab, wird selbst zu Eisen. Die "angespannte Stille" legt sich über den Panther wie eine Spinne, die ihrem Opfer den Todesstoß versetzt. Die Pupille fällt zu Boden, eingerollt liegt der Blick in einer Ecke des Käfigs. Der nunmehr regungslos am Boden liegende Panther scheint sich körperlich in seine Bestandteile aufzulösen, während die Stille im Käfig und auf der Bühne zu einer geradezu unerträglichen Spannung anwächst. Der Autor des Gedichtes, der als Beobachter am Beginn des Spieles teilnahmslos am Rand der Bühne stand, ist durch den überraschenden Fortgang des Dramas im Käfig zunehmend in Bewegung geraten und beginnt nun seinerseits den Käfig zu umkreisen. Als der Panther, losgelöst von Herz und Auge, abgeschnitten von seiner Kraft und seinem Willen, gefangen in tödlicher Stille, am Boden liegt, ruft der Autor plötzlich in das angespannte Schweigen hinein: "So darf das nicht enden!!" Er schiebt die überraschten Eisenstäbe zur Seite, bahnt sich einen Weg zum Panther, richtet diesen auf und führt ihn mit einigem Kraftaufwand aus dem gesprengten Käfig heraus. Der Wille, die Kraft und das Herz springen auf, der Blick öffnet die Augen. Bewegung und Ausrufe der Überraschung von allen Seiten: alle Spieler scheinen ihre Sprache und Lebendigkeit wieder gefunden zu haben.

Ich unterbreche das psychodramatische Gruppenspiel und lasse jeden Spieler aus seiner Rolle berichten (Rollenfeedback). Der Panther erzählt von einer bedrückenden Einengung seiner Wahrnehmung während des Spiels. Die Welt

RAINER MARIA RILKE

Der Panther

Im Jardin des Plantes, Paris

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf –. Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille –
und hört im Herzen auf zu sein.

sei ihm abhanden gekommen, er sei richtig depressiv und völlig kraftlos geworden. Eine ungeheure Müdigkeit und Traurigkeit habe sich in ihm breitgemacht, und er habe kaum noch wahrgenommen, daß er sein Herz, seinen Willen und seine Kraft irgendwann verloren hatte. Als Panther sei er fast gestorben – eine schreckliche Situation. Befreiend habe er das Eingreifen des Autors erlebt, aber irgendetwas fehle ihm als Panther noch. Kollege B., unser Autor und Beobachter, hat selbst während des Rollenfeed-

backs von Kollegen A. als *Panther* seinen Arm nicht von dessen Schultern genommen. Nun teilt er mit, daß er seine Rolle gewählt habe, weil er ursprünglich an dem Spiel nicht aktiv hätte teilnehmen wollen. Er habe sich das Spiel einfach anschauen wollen und daher die Beobachterrolle gewählt. Der Fortgang des Spiels bis hin zum Zusammenbruch des Panthers sei für ihn einfach so unerträglich geworden, daß er spontan als *Autor* eingegriffen habe, um der Szene einen neuen, positiven Ausgang zu geben.

Auch die anderen Kollegen berichten aus ihren Rollen. Sie erzählen, wie in einer lähmenden Stimmung ihnen Sprache und Handlungsfähigkeit abhanden gekommen sei, wie jede/r von ihnen, plötzlich von jedem anderen getrennt, zu Dingen erstarrt wären, bis der *Autor*, von außen kommend, den "Käfig der Lähmung" aufgebrochen habe.

Eingedenk seines Rollenfeedbacks und der körperlichen Nähe von *Panther* und *Autor/Beobachter* frage ich den *Panther*, was er denn noch brauche, um sich gut zu fühlen in seinem neuen Leben. Der *Panther* ist unschlüssig, daher gebe ich die Frage an die Gruppe weiter. Nach einigen Überlegungen und Vorschlägen von Gruppenmitgliedern wird rasch eine Einigung gefunden: Es gehe um den Tanz, einen "Krafttanz" um eine Mitte, die ein unbesiegbarer Wille sei. Ich gebe die Bühne wieder frei.

Die 15 Spieler, *Käfigstäbe* und *Herz, Blick und Kraft* etc., nehmen sich und den *Panther* an der Hand, schließen den Kreis und beginnen um den *Willen* zu tanzen. Der Kreis verschiebt sich, der *Wille* muß sich daher immer wieder eine neue Mitte suchen, und schließlich wird er ebenfalls an der Hand genommen. Der Kreis löst sich in lustvolle Bewegung, Lebendigkeit und Lachen auf. Das Spiel ist zu Ende.

2.3 Fragen, Verwirrung, Zweifel

In der Reflexions- und Nachbesprechungsphase unserer psychodramatischen Annäherung an das Gedicht ›*Der Panther*‹ von R. M. RILKE geht es den KollegInnen *nach* dem Rollenfeedback und dem Sharing um mehrere Fragen:

- Was ist mit mir, mit uns im Spiel geschehen?
- Verträgt sich unsere psychodramatische Inszenierung mit einer "gültigen", wissenschaftlich "gesicherten" Interpretation des Gedichtes? Was lehren wir unseren SchülerInnen, wenn wir literarische Texte szenisch auflösen? Was lernen unsere SchülerInnen?
- Sind wir in diesem Spiel vom Spielleiter "therapiert" worden? Was können wir als LehrerInnen in der Klasse tun, wenn ein ursprünglich "harmloses" Rollenspiel plötzlich eine "dramatische" Wendung nimmt und ein Schüler dabei "ausflippt"? Werden wir als LehrerInnen ohne psychotherapeutische Fertigkeiten und mit nur geringen psychologischen Kenntnissen genau so wie der bekannte Zauberlehrling jene Geister nicht mehr los, die wir über das Rollenspiel riefen?

Solche Fragen begegnen mir in Lehrer- und Studentengruppen, aber auch in Schülergruppen immer wieder. Sie waren übrigens für mich Motivation und Auftrag zugleich, den nun vorliegenden Beitrag zu schreiben. Betrachten wir vor dem Hintergrund dieses Fragenkatalogs unser konkretes Spiel.

2.4 Beginn einer Klärung

Evident ist, daß dieses Spiel über die szenische Entfaltung und Durcharbeitung des Textes hinaus ein hohes Maß an *Selbsterfahrung* für die einzelnen MitspielerInnen, aber auch für die Gruppe insgesamt ermöglicht.

Wie wir am Rollenfeedback des *Beobachters/Autors* erkennen konnten, ist es schon in der *Phase der Rollenauswahl* kein Zufall, wer welche Rolle übernimmt. Kollege B. wählte seine Rolle *bewußt* aus mit dem Ziel, sich als Beobachter vom tatsächlichen Spiel fernhalten zu können. In der *Spielphase* selbst verhinderte seine Position außerhalb des Käfigs keineswegs seine Empathie, sondern ermöglichte es ihm, neben seiner starken inneren Betroffenheit vom *gesamten* Geschehen durchaus *handlungsfähig* zu bleiben, während die übrigen Spieler in ihren Rollen aufgingen bis hin zur Erstarrung, die sie *handlungsunfähig* machte. Im Sinne einer "kreativen Schizophrenie" – einerseits auf Abstand und Übersicht bedachter Beobachter, andererseits zunehmend sich einfühlend in das Gesamtgeschehen – blieb der Beobachter handlungsfähig und wurde schließlich zum "Autor" einer neuen Szene: Er sprengte den Käfig und holte den Panther heraus.

Damit stehen wir erst am Beginn einer klärenden Auseinandersetzung mit unseren Fragen. Verlassen wir nun vorerst die Bühne des "textzentrierten Rollenspiels", um uns, allerdings vor dem Hintergrund dieser Szene, jenen Fragen zu stellen, die in die Psychotherapie hineinreichen und von dort her beantwortet werden können.

3. Das Psychodrama als therapeutische Methode

3.1 Das psychotherapeutische Setting

Die Aktion von Kollegen B. hat freilich verschiedene Facetten. Auf der *Bühne des literarischen Rollenspiels* interessiert uns nicht, welches psychische Verarbeitungsmuster ihn in seiner Rolle zu dieser Handlung veranlaßt hat. Wir wissen nur, daß er die Situation unerträglich empfand und die Szene so nicht enden/gelten lassen wollte. Und wir freuen uns, daß er die Käfigszene mutig und kreativ verändert hat.

In einem *psychotherapeutischen Setting* – dieses war am Seminar nicht gegeben und nicht vereinbart – hätte Kollege B. seine Handlungsweise und Motivation vor dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte psychodramatisch erhellen können.

Wie könnte nun, ausgehend von unserer oben beschriebenen Szene, eine psychotherapeutische Arbeit ablaufen? Dazu müssen eingangs folgende Voraussetzungen gegeben sein:

1. Die Gruppe hat sich *freiwillig* als *therapeutische Gruppe* gebildet mit dem Ziel, das Psychodrama als Methode der Selbsterfahrung und Eigentherapie zu verwenden.
2. Die Gruppenmitglieder haben sich dazu verpflichtet, über einen längeren Zeitraum (ein bis drei Jahre) hinweg in regelmäßigen Sitzungen (z. B. vierzehntägig, monatlich) mit vereinbarter Arbeitszeit (z. B. 4 Stunden, halbtägig, ganztägig, ein Wochenende) psychodramatisch zu arbeiten. Und sie haben sich ein *Schweigebot* auferlegt, damit nichts Persönliches aus der Gruppe an eine (voyeuristisch sich selbst in Tratsch und Intrige befriedigende) "Öffentlichkeit" dringt, also die Privatsphäre des einzelnen geschützt ist. Dieser Schutz erlaubt es den Gruppenmitgliedern erst, sich zu öffnen und gegenüber sich selbst und den anderen wahrhaft zu sein/werden.
3. Die Gruppe wird gemäß Psychotherapiegesetz (BGBl. Nr. 361/1990) von einem staatlich anerkannten *Psychotherapeuten für Psychodrama* geleitet, der seine Ausbildung (Graduierung durch die Fachsektion Psychodrama im OeAGG) und seine psychotherapeutische Kompetenz (Eintragung in der offiziellen BMGSK-Liste als Psychotherapeut mit der Zusatzbezeichnung "Psychodrama") nachweisen kann.

3.2 Psychotherapeutische Entdeckungsreisen

Nehmen wir nun an, dieses therapeutische Setting wäre gegeben und ein Therapievertrag mit obigem Inhalt (Pkt. 1.2) läge vor.

Kollege B. äußert in der Nachbesprechungsphase den Wunsch, sich sein Erlebens- und Verhaltensmuster, wie es sich in unserem Spiel zeigte, näher anschauen zu wollen. Er teilt uns mit, daß er immer wieder auf solch ähnliche Situationen treffe, die in ihm einen ungeheuren Druck auslösten und ihn zum Handeln geradezu zwingen. Manchmal habe er den Eindruck, er werde von solchen "schwierigen" Situationen "magisch" angezogen. Im Gegensatz zu seiner Aktion hier während des Gruppenspiels würde seine manchmal "handgreifliche" Vorgangsweise als Reaktion auf erlebte Enge, Druck oder anscheinende Ausweglosigkeit keineswegs immer als befreiend oder gar förderlich von seinen KollegInnen und SchülerInnen an der Schule und/oder von seinen Familienangehörigen erlebt werden. Seine Frau hätte ihm bereits *mehrmals vorgeworfen*, er agiere bei Beziehungskrisen nicht nur verbal mit dem "Brecheisen" und mache dabei alles kaputt. An seinem achtjährigen Sohn bemerke er die Angst, ja nichts falsch zu machen, wenn er ihm bei einer Tätigkeit zusehe oder mit ihm etwas unternehme. Solche Erlebnisse bereiteten ihm einigen Kummer, oft fühle er sich ausgegrenzt und ziehe sich im Kollegenkreis und auch in der Familie auf eine Beobachterposition zurück. Allerdings provoziere dieser Rückzug in die Beobachterrolle bei ihm noch mehr Druck, sodaß er schließlich explodiere, mit den bekannten Folgen.

Kollege B. ist nun für eine weitere psychodramatische Arbeit "angewärmt".

Er hat der Gruppe seinen Wunsch nach einer Klärung seines Anliegen erläutert. Auch andere Gruppenmitglieder werden sich, aufgewärmt durch das Gruppenspiel, mit ihren persönlichen Anliegen in ähnlicher Weise wie Kollege B. zu Wort melden, sodaß sich die Gruppe in einem nächsten Schritt entscheiden muß, mit welchem Gruppenmitglied und Thema sie weiterarbeiten möchte. Wenn nötig, unterstützt der Psychodrama-Leiter diesen Entscheidungsprozeß mit (z. B. soziometrischen) Interventionen. Hat die Gruppe sich entschieden, so ist der Weg frei für eine andere, meist nur im therapeutischen oder supervisorischen Kontext sinnvolle Form des Psychodramas: das *protagonistenzentrierte Psychodrama* (im Gegensatz zum *gruppenzentrierten Psychodrama* mit einem Gruppenspiel, wie wir es bisher kennengelernt haben).

Nehmen wir nun an, die Gruppe hätte entschieden, mit Kollegen B. an seinem Thema zu arbeiten. Damit wird er zum Protagonisten in einer psychodramatischen Entdeckungsreise. Als *Protagonist* wird er in der Gruppe und mit der Gruppe, unter ständiger Begleitung des Psychodrama-Leiters, schrittweise in Szenen seines gegenwärtigen Lebens eintreten und beginnen, dieses Verhaltensmuster auch in biographisch "älteren" Szenen zu erkunden.

Stellen wir uns vor, Kollege B. entdeckte auf seiner psychodramatischen Erkundungsreise jene Rollenzuschreibung und Delegation (RICHTER 1984, S. 71ff.), die er in und von seiner Ursprungsfamilie erhalten hatte: ein in der Abwehr von latenter Depression erstarrtes, anankastisches Familiensystem, in dem er gelernt hatte, sich durch Rückzug auf eine nur scheinbar unbeteiligte Beobachterrolle zu schützen, immer wieder durch überraschende, kreative, vielleicht oft verzweifelte Aktionen aufzubrechen, mit Leben zu erfüllen und mitzugestalten. Über mehrere Szenen/Protagonistenspiele käme er in Kontakt mit primären (ursprünglichen) Schlüsselerlebnissen, Gefühlen und Gedanken in seiner für die Familie so notwendigen, zugleich aber heftig kritisierten Rolle: gescholten und bestraft als "schlimmes" Kind; definiert als Sündenbock, der wegen seines "unbeherrschten" Verhaltens "Schande" über die Familie bringe; heimlich bewundert, beneidet und herausgefordert als Garant von Lebendigkeit und Handlungsfähigkeit. In dieser Rolle erlebt unser Protagonist als Kind aktuell und höchst realistisch die offenen und verdeckten Doppelbotschaften seiner Eltern: *Sei brav und wohlerzogen, damit wir stolz auf dich sein können und dich lieben* (offene Botschaft in der Erziehung). – *Sie lebendig, kreativ, draufgängerisch, aggressiv; lebe das, was wir uns und dir nicht gestatten dürfen zu leben, damit wir nicht erstarren oder in der Leere der Depression versinken* (latente, verdeckte Botschaft). Er handelt, er liebt, er leidet, er freut sich, er fühlt sich verlassen, er fühlt sich geliebt, kritisiert, verachtet, ausgestoßen – das gesamte interaktionelle und psychische Repertoire ursprünglicher Kindheitsszenen bis hin zu einer Primärszene kommt im Hier und Jetzt des Psychodramas auf die Bühne und wird mit allen Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Leibes gestaltend durchlebt. Die Mitspieler entfalten durch Rollenübernahmen als Vater, Mutter, Geschwister, Kinder, Ehefrau, Schüler, Kollegen etc. gemeinsam mit dem Protagonisten seine persönliche Realität in

jeder durchgespielten Szene bis hinein in eine Primärszene. Es entsteht

- durch tranceartige Induktion im *Tele-Prozeß* zwischen den Spielern (gegenseitiger, in der Anfangsphase des Psychodramas über die Rolleneinkleidung/das "Eindoppeln" herbeigeführter, in der Dynamik des Spiels zunehmend unbewußt und spontan ablaufender Prozeß des Einfühlens; MORENO bezeichnet daher das Tele als "Zweifühlung"),
- in der vollen Entfaltung von *Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen* zwischen Protagonisten und Mitspielern

die je eigene, vom Protagonisten authentisch erlebte *Realität* der entsprechenden Szene und macht sie dem Erwachsenen-Ich des Protagonisten zur *Bearbeitung und Integration* zugänglich. Insofern sprechen wir also von der "*Semi-Realität*" im Psychodrama:

- Die im Hier und Heute dargestellte Szene ist nicht die Ursprungsszene, sondern deren Wiederholung mit der im Psychodrama erlangten, hohen Authentizität: Der Protagonist hat tatsächlich das Erlebnis, z. B. als Kind seinen Eltern zu begegnen (Altersregression). Aus dem unbestechlichen Gedächtnis seiner Seele und seines Leibes hebt er, in seinem Spiel versunken, die Sprache, Stimmlage, Gestik, Mimik und körperliche Phänomene der Primärszene. Wir bezeichnen diesen Vorgang als "Altersregression". Ziel dieser in der Regression durchlebten Wiederholung ist es, unseren Klienten von seinem Wiederholungszwang, von seiner Übertragung dieses Grundmusters auf nicht angemessene Situationen im Erwachsenenleben zu befreien. Ein kathartisch-befreiendes Erlebnis kann sich bei unserem Klienten zwar rasch einstellen; es dauerhaft in seinem Erleben und Verhalten zu integrieren, dazu wird er noch einen weiten Weg gehen, noch viele Schritte werden im Psychodrama und in seinem Leben nötig sein. Denn jede persönliche Entwicklung benötigt *Zeit*: Zeit zum Erkennen und Wiedererkennen, Zeit zum Verarbeiten, Zeit zum Ausprobieren, Zeit für intensive Begegnung mit sich selbst und den anderen. Veränderung läßt sich nicht "programmieren" und in einer Sitzung "ankern", wie eine am Psycho-Markt gerade populäre Methode verspricht, sondern braucht *Zeit*.
- Der Protagonist wird zum kleinen Sohn seiner Eltern in einer Primärszene (aus der Verdrängung in die Erinnerung befreite, psychodramatisch gestaltete Schlüsselszene). Zugleich bleibt er der erwachsene Kollege B. Beiden, dem Kind und dem Erwachsenen, steht der Psychodrama-Leiter hilfreich mit Interventionen zur Seite (Doppeln und Innerer Monolog zur Erkundung verschütteter Gefühle; Einführen eines Doppelgängers zur Entlastung des Protagonisten, Spiegeln, Meta-Spiegel etc.).
- Die Mitspieler finden im Tele-Prozeß in die Handlungs- und Erlebnisweisen der ihnen zugeteilten Rollen mit geradezu "traumwandlerischer" Sicherheit (Tranceinduktion des Spiels) hinein. Im Spiel selbst sind sie als Rollenträger zugleich die *Hilfs-Ichs* des Protagonisten, verkörpern sie doch nicht "reale Personen" aus dem Umfeld des Protagonisten, sondern deren psychische Repräsentanten aus seinem aktuell erinnerten Erleben dieser Personen und

Beziehungen. Als psychische Repräsentanten, nach außen gewendet und konkret verkörpert im psychodramatischen Spiel, sind sie die einzig gültige Realität des Protagonisten. Im Rollentausch mit seinen Mitspielern, einem zentralen therapeutischen Instrument des Psychodramas, kann der Protagonist nicht nur die Erlebniswelt seiner Eltern, Geschwister etc. für sich erkunden, sondern sich selbst auch von diesen Rollen her wahrnehmen und diese hinzugewonnenen Perspektiven integrieren. Später, in der *Besprechungsphase* des psychodramatischen Spieles, geben die Mitspieler mit ihrem *Rollenfeedback* unserem Protagonisten weitere wichtige Informationen. Im *Sharing* kann unser Protagonist hören, daß auch andere Gruppenmitglieder mit gleichen oder ähnlichen Themen ringen. Er erfährt tiefe Sympathie und Zuneigung aus der Gruppe.

Nach dem Auffinden, szenischen Wiederholen – "... jedes wahre zweite Mal ist die Befreiung vom ersten." (MORENO 1923/1988, S. 89) – und psychodramatischen Durcharbeiten/Integrieren einer Primärszene wird im Sinne des "tetradischen Systems" einer integrativen Therapie (PETZOLD 1978, S. 82-97) untersucht, in welchen (Er-)Lebenssituationen das Verhaltensmuster unseres Protagonisten für ihn selbst und sein soziales Umfeld angemessen, förderlich oder/und sinnvoll ist. Ferner untersuchen wir szenisch, in welchen (Er-)Lebenssituationen des beruflichen und privaten Alltags das Verhaltensmuster unseres Protagonisten für ihn selbst und seine Umgebung nicht förderlich ist, und erarbeiten neue Verhaltensmöglichkeiten, die auf der Psychodrama-Bühne praktisch erprobt werden (Verhaltensmodifikation, Zukunftsprobe).

Wir stellen also zum wiederholten Mal fest: Diese umfangreiche therapeutische Arbeit kann weder vom Protagonisten noch von der Gruppe an einem Tag oder Wochenende geleistet werden. Er wird, wie alle anderen Gruppenmitglieder auch, im Laufe einer längeren psychodramatischen Eigentherapie, angeregt durch die szenische Dynamik und Weiterentwicklung der Gruppe, gespeist von seinen weiteren Erfahrungen im Alltag, die er in die Gruppe einbringt, immer wieder zu Primärszenen seines Lebens zurückkehren, sie gestaltend annehmen und in sein Bewußtsein, in seine Erinnerung, in seine Seele integrieren, um daraus neue Kraft, neue Lebendigkeit, mehr Kreativität und neue Interaktionsmuster (Erhöhung der Rollenflexibilität) zu gewinnen.

Fassen wir zusammen: Im Rahmen des *therapeutischen Settings* ist unser eingangs geschildertes Gruppenspiel (szenische Darstellung des RILKE-Gedichtes) für Kollegen B. und die übrige Gruppe zur *Anwärmphase* einer nachfolgenden *therapeutischen Arbeit* geworden. Ähnliches wäre besonders für Kollegen A., der den Panther verkörperte, aber auch für alle anderen Spieler in einem therapeutischen Setting möglich. Im Gegensatz zu anderen Gruppenverfahren, in denen der Klient sozusagen vor der Gruppe einen therapeutischen Prozeß durchlebt, ist das Psychodrama immer Therapie *mit* der gesamten Gruppe, *in* der Gruppe, der Gruppe selbst.

4. Das Psychodrama als didaktische und pädagogische Methode

4.1 Klärungen und (selbst)kritische Anmerkungen

Welche Möglichkeiten haben wir hier im Fortbildungsseminar (oder in der Klasse, in der didaktischen und pädagogischen Ausbildung von LehrerInnen) mit einem nicht-therapeutischen Setting des "literarischen Rollenspiels"?

Halten wir zuerst fest: Im Gegensatz zu dem oben geschilderten, psychotherapeutischen *Prozeß*, in dem die Inszenierung des RILKE-Gedichtes als Gruppenspiel eine *Aufwärmphase* für das eigentliche Ziel, nämlich einen therapeutischen Prozeß einzuleiten, darstellt, begegnen uns hier deutlich andere Aufgaben. Es geht im textzentrierten Rollenspiel um *pädagogische* und *didaktische Ziele* und deren Reflexion. Wir wollen für unsere SchülerInnen und uns selbst lebendiges Lernen am Text ermöglichen und uns überlegen, was wir mit unseren persönlichen Lernerfahrungen am Text und mit psychodramatischen Methoden im Schulalltag konkret anfangen können. Daher findet in diesem Kontext unser Gruppenspiel *keine* weitere, tief in die Biographie der handelnden Personen hineinreichende, szenische Fortsetzung.

Ich habe an anderer Stelle (WILHELMER 1992, S. 33-56) bereits ausführlich auf die Unverzichtbarkeit einer sorgfältigen Beachtung verschiedener Phasen bei der Durchführung von Rollenspielen hingewiesen und einen *didaktischen Leitfaden* entwickelt. Den Hintergrund meines Appells für eine sorgfältige, didaktisch "saubere" Arbeit bildet nicht nur meine therapeutische Erfahrung, sondern mein Erleben, daß ich als Lehrer in einer Klasse mit einem dilettantisch eingerichteten Rollenspiel bestenfalls wertvolle Zeit vergeude, ohne wirklich ganzheitliches Lernen zu fördern. Im schlechtesten Fall werden bei Rollenspielern persönliche Probleme "an- oder aufgerissen", sie bleiben aufgrund der unprofessionellen Arbeit seitens des Leiters/Lehrers auf ihren Problemen "sitzen", werden vielleicht "pädagogisiert", von anderen kritisiert und nach dem Motto, "Jeder Ratschlag ist ein Schlag", so lange "beraten", bis sie alles, was sie fälschlich als "Gruppendynamik" verstehen, rundweg ablehnen – ein Szenarium, dem man leider häufig auf Lehrerfortbildungsseminaren begegnen kann. Das heißt aber nicht, daß wir als Lehrer oder Seminarleiter auf Rollenspiele aller Art verzichten sollen, weil wir befürchten, mehr Unheil als Nutzen anzurichten. Sondern das heißt, daß ich als Lehrer mir überlege, welche Art von Rollenspiel (situatives Rollenspiel im Sprachunterricht, Rollentraining z. B. bei Diskussionen oder im Vorstellungsgespräch, Planspiel, literarische Rollenspiele etc.) ich mit welchen didaktischen Mitteln und pädagogischen Zielen anleite, welche Kompetenzen als Lehrer/Spielleiter und welche *persönlichen* Erfahrungen als Teilnehmer (z. B. eines Lehrganges oder Trainings) ich dafür mitbringe. Hier sind wir selbst und unsere Pädagogischen Institute gefordert, teure private Lehrgänge für Lehrer und Erwachsenenbildner gibt es leider nur am freien Markt (OeAGG Lehrgang).

4.2 Didaktische Hinweise

Kehren wir nun zurück zu unserem textzentrierten, literarischen Rollenspiel im Seminar. Welche Phasen und Methoden, die uns das Psychodrama anbieten kann, sind in diesem Kontext unverzichtbar?

Anwärmphase:

- a) *Erarbeitung des Themas*: Auswahl des Textes durch die Gruppe.
- b) *Rollenauswahl*: Welche im Text gebotenen Rollen sind der Gruppe wichtig?
- c) *Rollenbesetzung*: Wer möchte freiwillig welche Rolle spielen?
- d) *Einrichten der Szene*: Die Gruppe gestaltet unter Zuhilfenahme von Gegenständen im Raum (Requisiten) die Bühne – hier den Käfig des Panthers. Selbstverständlich können auch Gegenstände (z. B. die Gitterstäbe des Käfigs), Körperteile (z. B. das Herz) und psychische Kräfte (z. B. der Wille) als Rolle verkörpert werden.
- e) *Rolleneinkleidung*: Die Spieler befinden sich auf der Bühne und fühlen sich in ihre Rolle ein. Sie sprechen in der Ich-Form: Ein Beispiel: *"Ich bin ein Gitterstab des Käfigs. Ich bin stark und aus Eisen. Niemand kann mich verbiegen oder an mir vorbei. Ich sehe die anderen Gitterstäbe. Wir werden den Panther nicht in den Park lassen, um die Besucher vor ihm zu schützen, weil er gefährlich ist ..."*

Spielphase:

Der Spielleiter gibt die Bühne frei, und die Gruppe beginnt ihr Spiel. Der Spielleiter beobachtet und bildet Hypothesen über den Spielverlauf, um an passender Stelle die Spieler non-direktiv mit seinem Interventionsrepertoire zu unterstützen, wie wir an unserem Beispiel zeigen konnten.

Besprechungsphase:

- a) *Entrollen und Rollenfeedback*: Die Spieler legen ihre Rollen ab, räumen die Bühne und nehmen ihre Plätze im Sitzkreis ein. Sie berichten von ihren Erlebnissen aus ihren jeweiligen Rollen: *"Als Panther erlebte ich ..."* etc.
- b) *Sharing*: Die Spieler berichten *freiwillig*, was sie an ihrem Spiel und dem damit neu gewonnenen Verständnis der Textvorlage an Situationen in ihrem Leben erinnert. Sie tauschen, wie wir an einem Beispiel aus unserem Seminar noch sehen werden, ihre Erfahrungen aus. *Wichtig*: Der Spielleiter darf das Sharing der Spieler keineswegs erzwingen, sondern muß die Privatsphäre des einzelnen zu schützen.
- c) *Fachliche Reflexion des Textes* vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Spiel: In der Schule kann der Lehrer oder, besser noch, ein "Expertenteam" aus der Klasse, das sich, beraten vom Lehrer, gezielt dafür vorbereitet hat, an dieser Stelle zusätzliche Informationen über den Text, seinen Autor und seine Zeit geben. Für eine lebhaft Diskussions- und Auseinandersetzung mit dem und rund um den Text und seinen Autor ist mit diesem psychodramatisch gestalteten Setting in der Klasse, so meine Erfahrung, gesorgt. Eine fächerübergreifende Vernetzung (Psychologie, Kunstgeschichte, Geschichte etc.) stellt sich über die solcherart geweckte Neugier und Freude an fröhlicher Auseinandersetzung von selbst ein.

4.3 Selbsterfahrung

Ich möchte nochmals auf die Bedeutung der Besprechungsphase, also des Rollenfeedbacks und besonders des Sharings hinweisen. Im *Rollenfeedback* berichten die KollegInnen (in der Klasse: die SchülerInnen) von den Erfahrungen mit und in ihrer jeweiligen Rolle. Damit werden "die im Spiel flüchtig, sozusagen vorbewußt, zutage getretenen Szenen mit ihren charakteristischen Gefühlskonstellationen im Bewußtsein festgehalten" (LEUTZ 1974, S. 100) und einer bewußten und systematischen Besprechung zugänglich gemacht.

Eine Kollegin in unserem Seminar berichtet z. B. aus ihrer Rolle als Gitterstab des Käfigs, wie ihre Gefühle "eisern" und hart geworden sind, obwohl oder gerade weil sie mit dem Panther "mitgelitten" habe. Sie erinnert sich an eine andere Szene aus ihrem Schulalltag, in welcher sie sich z. B. "eisern" gegenüber einem Schüler verhalten habe, der bei einer Prüfung "wie der Panther im Käfig" sein Wissen und seine Kraft verloren hatte. Das sei ihr so nahe gegangen, daß sie sich "eisern" hinter die "objektiven Kriterien der Leistungsfeststellung" verschanzte. Am liebsten jedoch hätte sie ihn umarmt und getröstet. Da geben ihr andere KollegInnen, angeleitet durch einfühlsame Fragen des Leiters, ein *Sharing*: Sie erzählen, in welchen Situationen sie zu "Eisenstäben" erstarren, wie es ihnen dabei ergeht und was sie in solch einer Situation tun oder unterlassen. Unsere Kollegin erfährt, daß sie nicht allein mit ihrem Problem ist, und erhält Sympathie und Halt in der Gruppe, darf sich zurecht in der Gruppe aufgehoben fühlen.

Diese Art von Rollenfeedback und Sharing findet sich zumeist in Lehrer-supervisionsgruppen. In der *Supervision* konzentriert sich unsere psychodramatische Arbeit nämlich auf konkrete Themen und Probleme, denen wir als LehrerInnen u. a. in der Klasse, im Konferenzzimmer, am Elternsprechtag und in der Direktionskanzlei begegnen (vgl. dazu WILHELMER/OTTOMEYER 1992). In einem supervisorischen Setting könnte unsere Kollegin, die Zustimmung und Mitarbeit der Gruppe vorausgesetzt, als Protagonistin weiterarbeiten und z. B. die oben genannte Prüfungssituation auf die Psychodrama-Bühne bringen, sie psychodramatisch erhellen, durcharbeiten und Handlungsalternativen erproben (Probehandeln), ohne dabei allerdings in therapeutische Bereiche vorzustößen. Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen wird deutlich: Supervision ist *nicht* zu verwechseln mit Psychotherapie. Allerdings kann Supervision neben ihren psychohygienischen Aspekten und verhaltensmodifizierenden Anregungen zu einem erfolgreichen Instrument im systemischen und organisationsdynamischen Gesamtzusammenhang von Schulentwicklung werden.

In einem *therapeutischen Setting* könnte unsere Kollegin nun an ihrem Thema psychodramatisch weiterarbeiten. Über die Inszenierung der angesprochenen Schulszene könnte sie Zugang zu anderen, ähnlichen Szenen bis hin zur biographisch verankerten Primärszene ihres Problems finden, es durcharbeiten und auflösen. *Aber*: Weder im Seminar noch an der Schule gibt es diesen therapeutischen Auftrag und das entsprechende Setting! Hier ist wieder deutlich

die *Grenze* zwischen dem Psychodrama als "literarischem Rollenspiel" im Sinne einer pädagogischen und didaktischen Methode und dem Psychodrama als therapeutischem Instrument markiert. Jedoch scheint mir als Lehrer in diesem Zusammenhang ein Exkurs angebracht.

4.4 Exkurs über Konservennahrung und Infantilität

Ein ergänzender Gedanke sei hier mit einiger Lust an Polemik vorgetragen: Wir dürfen nicht die Augen davor verschließen, daß die traditionelle Organisation von Lernen und Lehren (Grundprinzip "Nürnberger Trichter") im österreichischen Schulsystem außerordentlich fragwürdig ist. Plakativ halte ich fest, daß lebendiges Wissen für die/in der Schule portioniert und als Wissens- oder Kulturkonserve den Schülern zu zweifelhaftem Genuß vorgesetzt wird. Das alles geschieht über "Unterrichtsfächer" im 50-Minuten-Takt nach einem offiziellen und heimlichen "Lehrplan" mit dem Auftrag, dieses Wissen in Prüfungsritualen aller Art als "Unterrichtsertrag" zu sichern und gegebenenfalls jene zu selektieren, die solcherlei Konservennahrung nicht vertragen oder verdauen können/wollen. *"Viele äußerst unsinnige und unmenschliche Belastungen, die die Schulen den Kindern aufbürden, sind so selbstverständlich geworden, daß sie als unveränderlich gelten, z. B. die Zeitbegrenzung und die Nichtwiederholbarkeit von Schularbeiten. Die vermehrt auftretenden Streßsymptome bei Lehrern haben auch mit der permanenten Verdrängung der durch sie verursachten Leiden der Schüler zu tun. Es schafft eine hohe psychische Anstrengung, Kinder psychisch zu belasten, ohne es sich eingestehen zu dürfen."* (RATHMAYR 1995, S. 23)

Die Quelle solcher Psychodynamik, welche von der Inszenierung konkreter Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Klassenzimmer bis in eine Schulorganisation mit in mancher Hinsicht *"archaischer Menschenbehandlung"* (FÜRSTENAU 1974, S. 281) durchschlägt, orten Autoren, die in der Tradition einer psychoanalytischen Pädagogik (TRESCHER 1985) stehen, in der Konfrontation von "originaler" Kindlichkeit der Schüler mit der verdrängten, häufig nicht integrierten Kindlichkeit des Lehrers (vgl. BERNFELD, FÜRSTENAU 1974, BRÜCK 1986, ERDHEIM 1984). Diese tägliche und im Arbeitskontext nicht auflösbare Konfrontation erzeugt Angst, die ihrerseits wieder verdrängt werden muß. Psychosomatische Reaktionen (z. B. Burnout, Kopfweh und Magenbeschwerden) und Streß sind bei LehrerInnen häufig zu finden. *"Die (unbewußte) Wiederbelebung der eigenen kindlichen Auseinandersetzung mit den Eltern bei Erwachsenen angesichts von Kindern weist darauf hin, daß wir Erwachsene unsere Infantilität (wie man gerne abschätzig sagt) nur unvollständig und unsicher überwunden haben. Kinder (die eigenen in der Familie, die fremden in der Schule) erinnern uns an unsere eigenen Probleme der Triebkontrolle und Verhaltenszügelung und sind für uns eine Versuchung der Regression in die (ödipale) Phase der Auseinandersetzung mit unseren Eltern. Kindliche Phantasien, Gefühle und Wünsche eigener Macht und der Macht der Eltern werden leicht (unbewußt) im Umgang mit Kindern reaktiviert*

und nicht selten wegen der Unterlegenheit der kindlichen Partner fast ungehindert ausgelebt." (FÜRSTENAU 1974, S. 268)

Solch oidipalen Inszenierungen finden sich auch wieder als honorige Konserven im Beamtendienstrecht für Lehrer, im Schulorganisationsgesetz und in der hierarchischen Struktur der Schulaufsicht. Sie wirken zurück auf uns LehrerInnen, nähren den schulischen "Kreis-Lauf" und dienen uns als Sündenbockkonserve: Wir beklagen das "System" und schimpfen über "die Bürokratie" im Landesschulrat und im Ministerium. Die Crux ist: *Wir haben recht und unrecht zugleich.* Wir haben recht, weil eine von modernem, die Schule gestaltendem Management noch weit entfernte Schulverwaltung unser Vorurteil regelmäßig nährt. Wir haben unrecht, weil wir oft lieber klagen, statt zu handeln, statt uns selbst mit unseren Ängsten, Autoritätskonflikten und oidipalen Inszenierungen zu konfrontieren, statt selbst Schulentwicklung in die Hand zu nehmen. Dazu stehen uns nicht nur in der Literatur (z. B. FISCHER 1993, DUBS 1994, PHILIP 1992, ROLFF 1993), sondern auch über Hochschullehrgänge, die Lehrerfortbildung (Supervision) und ministeriell geförderte Initiativen (Projekt "Soziales Lernen", Projekt "Kommunikation und Lernkultur" etc.) Ressourcen zur Verfügung. Und immer mehr LehrerInnen greifen zu: Unsere didaktischen und psychohygienischen Bemühungen vom Projektunterricht bis hin zum psychodramatischen Rollenspiel, von der didaktischen Fortbildung bis zur Lehrersupervision verstehen sich nicht als systemstabilisierende Maßnahmen, sondern öffnen, wie die aktuelle Entwicklung zeigt, mit einiger Verzögerung die kreativen Kräfte für Schul- und Organisationsentwicklung. Hoffnung ist angesagt: Auch die Schule und wir Lehrer haben die Chance, "erwachsen" zu werden.

4.5 Erkenntnisse und weitere Analysen

4.5.1 Fassen wir nun einige Erkenntnisse und didaktische Schlußfolgerungen aus der Analyse unseres literarischen Rollenspiels zusammen: Wir haben gesehen, daß im Seminar, aber gerade auch in der Klasse ausreichend Zeit für Rollenfeedback und Sharing vorhanden sein muß. Im Spiel und in der Besprechungsphase wird der literarische Text zum Anlaß und Auslöser von lebendiger, körperlicher und verkörperter Begegnung mit dem Text, mit sich selbst und den anderen, damit also zu einer komplexen Landschaft, in der bei kompetenter Anleitung persönliches Wachstum des einzelnen und eine Weiterentwicklung der Klassengemeinschaft möglich wird. Das schließt eine nachfolgende kognitive Arbeit am/mit dem Text nicht aus, sondern öffnet gerade den Horizont, macht neugierig und erzeugt Fragen wie: *Was wollte der Autor mit dem Gedicht aussagen? In welchem Lebenszusammenhang hat der Autor das Gedicht geschrieben? In welcher Zeit lebte der Autor? Wie und warum hat der Autor das Gedicht so und nicht anders geschrieben? Wie behandeln andere Autoren diese Themen?* usf.

4.5.2 Kehren wir nun zu einer weiteren Facette unserer szenischen Gestaltung des RILKE-Gedichtes zurück. Welches Interaktionsmuster bilden die RollenspielerInnen im Spielverlauf auf? Was können wir daraus ableiten? In der ersten Phase des psychodramatischen Gruppenspiels erkennen wir eine zunehmende Verlangsamung der Interaktion unter den Spielern, einbegleitet von einem Verlust verbaler Kommunikation. Sie setzt sich fort in eine Vereinzelnung, genauer: Abspaltung einzelner Rollen (Wille, Herz, Blick etc.) vom Leib und der Gefühlswelt des Panthers und mündet schließlich in allgemeine Erstarrung, die Kollege B. in der Rolle des Beobachters/Autors so unerträglich findet, daß er (um)gestaltend eingreift. Nähern wir uns nun diesem Spielverlauf von außen her mit einem klinisch-diagnostischen Blick nach DÖRNER/PLOG (1990, S. 200), so erkennen wir einige klassische *Symptome der Depression*:

1. Die Grundstimmung im Spiel wird *depressiv*, es machen sich Gefühle der Hoffnungslosigkeit und Leere breit, bis selbst diese "eisern" erstarren, sich gefühllos verdinglichen.
2. Gerade das Erstarren, die Lähmung ist ein weiteres Merkmal einer Depression. Allerdings ist diese Antriebshemmung keine Antriebslosigkeit, sondern Selbstblockierung. Die Energie der Spieler ist, getreu der Textvorlage, bloß "betäubt", in den "Gliedern" des "Gruppenkörpers" herrscht "angespannte Stille", eine Energie, die sich über die Aktion des *Beobachters/Autors* ihren Weg zurück in die Gruppe bahnt und jedem Spieler seine Handlungsfähigkeit wiedergibt.
3. An der Rollengestaltung einzelner Spieler und aus dem Rollenfeedback erkennen wir eine depressive Einfärbung der Vitalgefühle und vegetativen Funktionen: der *Panther* liegt zur Peripetie unseres "Psycho-Dramas nach RILKE" niedergeschlagen da, der *Wille* ist zur Salzsäule erstarrt, das *Herz* an einem *Gitterstab* zusammengesunken, der *Blick* zusammengerollt in einer Ecke des Käfigs etc. – und alle Spieler erleben einen zermürbenden Druck bis hin zu Kopf- und Magenschmerzen.
4. Hinzu treten noch akut *psychotische Symptome* (DÖRNER/PLOG 1990, S. 152ff.): der Panther spaltet sich auf, "zerfällt" in seine körperlichen und seelischen Bestandteile. Die Rollenspieler ihrerseits verlieren ihren sprachlichen und handelnden Kontakt untereinander und erstarren. Ihre Wahrnehmung des gesamten Spielverlaufs ist teils eingeschränkt, teils (aufgrund der Körperhaltung) gar nicht mehr möglich – mit einer einzigen Ausnahme: Unser *Beobachter/Autor* erfaßt die Situation und bleibt handlungsfähig. An der Peripetie des "Psycho-Dramas" greift er handelnd und gestaltend ein. Er repräsentiert damit das intakte Gruppen-Ich, das handelnd unser depressives Gruppensystem aufrichtet. Allerdings bleibt seine Handlungsweise innerhalb des Systems der Spaltungslogik: Er sprengt den Käfig und zieht den *Panther* heraus – eine vorerst befreiende, aber für den *Panther* nicht vollständig befriedigende Lösung, bleiben doch seine übrigen Anteile von ihm abgespalten.

4.5.3 Nun ist die gesamte bisherige Spieldynamik, so meine Hypothese, durch das RILKE-Gedicht geradezu präfiguriert. Daher bezeichne ich es auch als *Textvorlage*, als *Script*. Wenn in der Schlußzene des Rollenspiels sich die Gruppe kreativ vom Script löst und den Ausgang des Gedichtes auf der Bühne "umformu-

liert", dann hat sie es in eine *Textmatrix* verwandelt. Denn als Matrix besitzt der Text vielfältige Ressourcen und ist daher immer offen für Neues. Diese "Verwandlung" ist eine Veränderung der Wahrnehmung dieses Gedichtes durch die Gruppe, ein *Reframing*, das sich die Gruppe im Rollenspiel erarbeitet hat. Während in der Textvorlage der Panther aufgrund seiner Lebensumstände ein akutes Hospitalisierungssyndrom aufweist und in die Depression versinkt, kann sich die Gruppe durch dieses Reframing im Spiel kreativ davon befreien und, auf psychischer und interaktioneller Ebene, zu einer "psycho-logischen" Lösung finden.

4.5.4 Bei unserer Textvorlage handelt es sich um eines der ersten "Dinggedichte" aus R. M. RILKES »*Neuen Gedichten*«, die während seiner ihn prägenden Begegnung mit RODIN und dessen Kunst entstanden. Ohne mich auf einen literaturwissenschaftlichen Diskurs einlassen zu wollen, sei angemerkt: »*Sehen lernen*« (der Auftrag, mit dem RILKE sich selbst nach Paris geschickt hat) heißt also im Grunde: die *Fühlbarkeit der Welt bis zur äußersten Bewußtheit steigern, die chopinhafte Sensibilität der eigenen Natur durchaus intellektualisieren und versachlichen. Was schon der »Panther«, der geniale Treffer eines 27jährigen, leistet, ist nicht bloß »Einfühlung« oder »Intuition«, sondern Identifikation von Ich und Gegenstand, Objektivation des Gefühls* (HOLTHUSEN 1984, S. 89). Allerdings: Was für ein Gefühl von Welt wird in diesem Gedicht in welcher Sprache als in der Textproduktion bei RILKE rational gesteuertes und das Gefühl kanalisierendes, steuerndes Instrument objektiviert? Unser literarisches Rollenspiel und die daraus gewonnenen Analysen legen ein beredtes Zeugnis davon ab. In Analogie zum strukturierenden und den Spielern Sicherheit gewährenden Rahmen der psychodramatischen Technik als Metastruktur, die es den Spielern eben erst erlaubt, die auseinanderfallende Welt in dem Gedicht, in der sich lebendige Weltgestaltung verdinglicht, erstarrt, versachlicht und in Teile von "Welt" aufspaltet, zu durchleben und zu durchleiden, könnte man sagen: Es ist die Metastruktur der ästhetisch gezirkelten Sprache des Gedichts, in der sich Spaltung, Vereinzeln und Verdinglichung aufzuheben versucht, allerdings vergeblich, weil eben nur im ästhetischen Schein eines weiteren Dinges, des Gedichtes nämlich, das in seiner narzißtischen Statik zur ästhetischen Pose verkommt. Zurecht hat ASPETSBERGER (1975) von einer "*Apotheose der Innerlichkeit*" gesprochen und, wenn auch im Blick auf ein anderes Gedicht in dieser Sammlung, gemeint: "*Entfremdete Menschlichkeit erscheint in der Kalligraphie von Laut, Rhythmus und Bedeutungsvielfalt in schöner Gestalt.*" (ASPETSBERGER 1975, S. 18) Prägnanter läßt sich die narzißtische Inszenierung dieses Sprach-Kunst-Werks wohl nicht fassen. Vor dem Hintergrund unserer Erörterung hat der Begriff "Dinggedicht" eine zusätzliche (Be-)Deutungsdimension gewonnen.

4.5.5 In unserem literarischem Rollenspiel wird, über dem Sicherheitsnetz der psychodramatischen Methode, diese Apotheose rückgängig gemacht: Die in ihr

aufgehobenen, "gebannten" Gefühls- und Erlebniswelten treffen, aktualisiert durch das Tele zwischen Text und Spielern, mit voller Wucht auf die äußere Bühne des Rollenspiels und die je inneren, intrapsychischen Bühnen der Spieler. Damit sind sie wieder lebendig, zugänglich und, anders als im/durch das Gedicht und seinen Autor, gestaltbar. Damit schließt sich der Kreis. Unser *Beobachter/Autor* im Rollenspiel deckt gerade durch seine "Befreiungsaktion" des fragmentierten *Panthers* die im ästhetischen Schein vernebelte Entfremdungs- und Spaltungsstrategie des Textes auf. Es verwundert daher keineswegs, daß dem *Panther*, im Rollenfeedback auf den Käfig und seine darin zurückgelassenen Teile (Herz, Wille, Kraft, Blick etc.) blickend, etwas an diese Lösung abgeht. Freilich: diese Aktion hat den durch die Textvorlage induzierten Bann einer Depression und Spaltung zerbrochen, die Textvorlage des Rollenspiels im Wortsinn "außer Kraft" gesetzt und geöffnet für neues, vom Text her nicht präfiguriertes Handeln. Damit gewinnt der Text eine neue Qualität, die Qualität einer Textmatrix, auf deren Boden kreative Lebendigkeit gedeihen kann.

Diese Chance nehme ich als Psychodrama-Leiter für eine entscheidende Intervention wahr. Ich gehe davon aus, daß die Gruppe als Ganzes aufzufassen ist: als ein intaktes und mit Integrationskraft ausgestattetes (Gruppen)Selbst, das tatsächlich mehr als die Summe seiner Teile (einzelne Gruppenmitglieder in ihren Rollen) ist. Trotzdem frage ich zuerst den *Panther*, der sich nun, gemeinsam mit seinem "Befreier", an exponierter Stelle befindet, was er denn brauche, um mit dem Ausgang des Spiels wirklich zufrieden zu sein. Da dieser sein eigenes Rollen-Selbst, auf der Bühne sichtbar in Stücke zerbrochen, wahrnimmt, sich vorerst unter den Schutz des *Beobachters* und nunmehrigen *Autors* begeben hat und gebannt auf seine eigenen Teile im Käfig blickt, fällt ihm nichts ein. Auf die intrapsychische Bühne des *Panthers* mit seinen psychischen Anteilen gewendet, hieße das: *Mein Ich hat sich aus der Depression in den Schutz rationaler Beobachtung einerseits (Rolle des Beobachters) und jenen der Aggression andererseits (Rolle des "handgreiflich" agierenden Autors) begeben. Von meiner Aggression "herausgerissen" zu werden, ist zwar für mich kurzfristig belebend. Nun sitze ich aber wieder zwischen zwei Stühlen, denn mein "Retter" ist selbst gespalten. Ich bin wieder gefangen und weiß nicht, was ich tun soll ...* – die Spaltung ist nicht aufgehoben.

Tatsächlich ist er auch nicht der Protagonist des Spiels, sondern die Gruppe ist es selbst. Daher gebe ich die Frage an die Gruppe weiter, die rasch zu einer kreativen Lösung kommt. In der lustvoll-lebendigen Beweglichkeit des Tanzes und den Begegnungsmöglichkeiten für alle löst sich die Entfremdung auf, fügen sich die Einzelteile des Gruppen-Selbst zu einem für Neues offenen Ganzen und geben dem integrativen Gruppen-Willen viel Spiel-Raum.

Literatur:

- Aspetsberger, F.: Apotheose der Innerlichkeit. Zu R. M. Rilkes "Neuen Gedichten". Klagenfurt: Carinthia 1975
- Bosselmann, R. et al.: Variationen des Psychodramas. Kiel: Limmer 1993
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt 1986
- Buer, F.: Morenos therapeutische Philosophie. Die Grundlagen von Psychodrama und Soziometrie. Opladen: Leske + Budrich 1991
- Dörner, K./Plog, U.: Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie. Bonn: Psychiatrie Verlag 1990
- Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes 1994
- Engelke, E.: Psychodrama in der Praxis. München: Pfeiffer 1981
- Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984
- Fischer, W. A./Schratz, M.: Schule leiten und gestalten. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1993
- Freud, S.: Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten (1913). In: S. Freud: Studienausgabe, Ergänzungsband, Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 205-216
- Fürst, J./Wilhelmer, H.: Die synchronen Bühnen im Psychodrama. In: Jahrbuch für Psychodrama. Hrsg. von F. Buer. Opladen. Leske + Budrich 1995
- Fürstenau, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. von P. Fürstenau. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974, S. 264-283
- Holmes, P./Karp, M.: Psychodrama. Inspiration and Technique. London: Tavistock/Routledge 1991
- Holthusen, H. E.: Rainer Maria Rilke. Reinbek: Rowohlt 1984
- Ingrisch, L.: Schmetterlingsschule. Wien: Edition S 1990
- Laplanche, J./Pontalis, J. B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973
- Leutz, G.: Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno. Berlin: Springer 1974
- Marineau, R. F.: Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy. London-New York: Tavistock/Routledge 1989
- Moreno, J. L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme 1973
- Moreno, J. L.: Soziometrie als experimentelle Methode. Paderborn: Junfermann 1981
- Moreno, J. L.: Psychodrama und Soziometrie. Köln: Edition Humanistische Psychologie 1989
- Ottomeyer, K.: Lebensdrama und Gesellschaft. Wien: Deuticke 1987
- Ottomeyer, K.: Prinzip Neugier. Einführung in eine andere Sozialpsychologie. Heidelberg: Asanger 1992
- Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama. Paderborn: Junfermann 1978
- Petzold, H./Mathias, U.: Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann 1982
- Petzold, H.: Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J. L. Morenos und seiner Schule. In: Petzold/Mathias 1982, S. 13-190
- Philipp, E.: Gute Schule verwirklichen. Weinheim: Beltz 1994
- Psychologen-Gesetz, Psychotherapie-Gesetz. Kurzkomentar. Hrsg. von M. Kierein, A. Pritz und G. Sonneck. Wien: Orac 1991
- Rathmayr, B.: Sitzenbleiben: "Eine Ungeheuerlichkeit, inakzeptabel." Interviewtext in: Profil 2/1995, S. 22f.
- Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek: Rowohlt 1984

- Rieman, F.: Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München: Reinhardt 1985
- Rolff, H. G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa 1993
- Schützenberger-Ancelin, A.: Psychodrama. Stuttgart: Hippokrates 1979
- Toman, W./Egg, R.: Psychotherapie. Ein Handbuch I. Stuttgart: Kohlhammer 1985
- Trecher, H. G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Grünewald 1985
- Stumm, G./Wirth, B.: Psychotherapie. Schulen und Methoden. Wien: Falter 1994
- Vorweg, M./Alberg, T.: Psychodrama. Leipzig: Barth 1991
- Wild, R.: Erziehung zum Sein. Heidelberg: Arbor 1992
- Wilhelmer, H.: Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels. In: Informationen zur Deutschdidaktik 2/1992, S. 33-56
- Wilhelmer, H./Ottomeyer, K.: Das Psychodrama als Methode in der Pädagogischen Praxisberatung. In: Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des LSR für Kärnten, Jg. 1992, H. 2, S. 21-27
- Wilhelmer, H.: Psychodramatische Praxisberatung für Schüler-/BildungsberaterInnen und -beraterInnen. In: Beratung Aktuell. Wien: BMUK 1/1995
- Yablonsky, L.: Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel. Stuttgart: Klett-Cotta 1978
- Zeintlinger, K. E.: Analyse, Präzisierung und Reformulierung der Aussagen zur Psychodramatischen Therapie nach J. L. Moreno. Salzburg 1981

☞ *Hermann Wilhelmer ist Lehrer an der HBLA für wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt und Psychotherapeut für Psychodrama; Ginzkeygasse 41, 9020 Klagenfurt*

Rollenspiel – alle sprechen davon, wenige können es

Einsatz von Rollenspiel im Unterricht

■ von Horst GOLDEMUND

1. Rollenspielchaos! Das soll eine Methode sein?

(... heute will die Stunde aber überhaupt kein Ende nehmen ... noch einmal die Geschichte lesen? Nein, das halten die Schüler und ich nicht aus ... also? Ach ja: SPIELEN. Ist doch einen Versuch wert? ... Also:)

"Nun haben wir diese schöne Geschichte gelesen, und jetzt wollen wir schauen, ob wir sie auch spielen können.

Kommt einmal heraus: Andreas, Katrin, Sebastian und Silke. So, Du bist der Vater, die Katrin ist die Mutter und Ihr beide seid die Kinder. Ja? Das ist ganz einfach, nicht wahr? Ihr wißt doch schon, wie die Geschichte abläuft. Also, geht schon los.

Andreas, Du fängst an. Na, sag' schon was! *(Der ist wieder stumm, wie ein Fisch!)*

Katrin, dreh Dich zur Klasse, sonst versteht man Dich nicht. Sprich ein bißchen lauter! *(Sonst quasselt sie, wie ein Bilderbuch!)*

Sebastian, hör auf, den Blöden zu spielen. Vom Grimassenschneiden steht nichts in der Geschichte. *(Typisch! Na, das hab ich wieder nötig gehabt!)*

Reißt Euch zusammen, das ist doch nicht schwer. *(Danke! Ich hab' genug vom Spielen!)*

Du mußt das doch verärgert sagen! Verstehst Du nicht, worum es geht? Nicht lachen! Schrei! Stampf mit dem Fuß auf und ärgere Dich! *(Nein, die können das nicht!)*

Ja was ist denn jetzt los!? Nicht alle durcheinanderschreien! Das ist totales Chaos! Da sieht man es wieder: mit Euch kann man nicht spielen! Schluß jetzt! Aufhören! Setzt Euch nieder! *(Na bitte! Das soll eine Methode sein? Mit dieser Klasse jedenfalls: NIE WIEDER SPIEL!!)*

Natürlich, das ist eine böse Karikatur der Wirklichkeit. So etwas kommt bei Ihnen nicht vor! Trotzdem: so richtig klappt es selten, wenn Lehrer zur Methode Spiel greifen. Warum?

- Warum gibt es so viele Schweiger, Blödler oder Hölzerne, wenn es um Rollenspiel, um szenisches Spiel geht?
- Warum flippen so viele aus, kommt es zu chaotischen Szenen, wenn der normale Unterrichtsrahmen einmal erweitert wird?
- Warum können oder wollen die Schüler das nicht ernsthaft einbringen, was sie außerhalb des Unterrichtsgeschehens sehr gut beherrschen: Rollen spielen, parodieren, sich in Szene setzen?
- Warum sind die Ergebnisse des Einsatzes von Rollenspiel so oft unbefriedigend?

- Warum geben sich viele Lehrer damit zufrieden, daß spielende Kinder lieb anzuschauen sind und stellen sonst keine Ansprüche an ihre darstellerischen Fähigkeiten?

Bei Rollenspielversuchen, die wie in der oben dargestellten Szene oder auf ähnliche Art und Weise Schüler unmittelbar in *Vorspielposition* bringen, lassen sich typische Gegebenheiten erkennen. Viele Schüler wissen nicht, was sie tun sollen. Sie stehen da und warten auf Impulse. Viele Schüler wissen sehr gut, was sie tun sollen. Sie nützen die Gelegenheit, um das zu spielen, was absolut erfolgreich ist, nämlich nicht die vorgegebene Rolle, sondern den Klassenkasperl. Allgemeines Gelächter ist ihnen sicher. Wenige Schüler wissen, was sie spielen sollen und tun das auch. Zumeist haben sie aber große Probleme, *Sprache, Ausdruck und Bewegung* so zu koordinieren, daß das Spiel natürlich und glaubwürdig wirkt.

Trotzdem behaupte ich: Die meisten Kinder können und wollen spielen, wenn die Voraussetzungen stimmen. Doch dafür ist der Lehrer zuständig, der wissen muß, wie und wann Rollenspiel funktioniert. Wenn also Rollenspielversuche mehr oder minder kläglich scheitern, so liegt dies an folgenden Ursachen:

- Mangel an Vertrauen in die Gruppe
- Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- Mangelnde Fähigkeit, die Rolle zu verstehen
- Mangelnde Fertigkeit, die Rolle zu spielen
- Mangelnde Fähigkeit, die Situation zu erfassen
- Mangelnde Fertigkeit, die Situation spielerisch zu bewältigen.

Das klingt danach, Rollenspiel als methodische Hilfe im Unterricht auszuschalten, weil sein Einsatz zu schwierig ist. Niemand, der sich damit auseinandergesetzt hat, wird behaupten, daß darstellendes Spiel einfach sei. Aber es lohnt sich absolut, die Schwierigkeiten zu bewältigen und Voraussetzungen für das erfolgreiche, zielorientierte, qualitätvolle Rollenspiel zu schaffen.

2. Voraussetzungen für den Einsatz von Rollenspiel

Allem voran läßt sich festhalten, daß Rollenspiel dort gelingt, wo die *Bedingungen für schülerzentrierte Lernformen* grundgelegt sind. Das heißt:

- Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Akzeptanz aller Schüler untereinander;
- Aufbau einer Vertrauensbasis, die persönliche Wagnisse zuläßt, ohne daß diskriminierender Hohn von Mitschülern und Lehrer droht, wenn nicht alles gleich gelingt;
- Schaffung der sprachlichen Kompetenz, sich in Gruppen einbringen zu können;
- Grundlegung der sozialen Reife, sich nicht auf Kosten anderer durchsetzen zu wollen, zuhören zu können und Vorschläge anderer ernst zu nehmen;
- Einsatz von positiven Verstärkern wie Lob und Ermunterung durch Lehrer und Mitschüler, um das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu heben und zu festigen;

- Zulassen und Erleben von Freude, Spaß und Ausgelassenheit, um mit Situationen umgehen zu lernen, die vom geregelten Unterrichtsablauf abweichen;
- Akzeptanz von großzügigen Verhaltensnormen, die ein Überschreiten der Grenzen zum uneingeschränkten Chaos verhindern.

Es steht außer Zweifel, daß die angeführten sozialen Bedingungen auch für die sinnvolle und erfolgreiche Durchführung von Klein- und Großgruppenunterricht, für forschendes und entdeckenlassendes Lernen und für alle Arten offenen Lernens zwingend notwendig sind. Aber nicht nur für die Schule sind sie von hohem Wert, auch die Forderungen, die Wirtschafts- und Berufswelt heute an die Schulabgänger stellen, decken sich mit den Zielen der angeführten sozialen Interaktionen. Ergebnis sind nicht nur Spielbereitschaft und Spielfähigkeit, sondern auch Kreativität, Kooperation, Mut zur Verantwortung und Risiko zu innovativen Schritten.

Das klingt gut, stellt aber offensichtlich hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Wie können diese erfüllt werden? Rollenspiel ist nur eine Form des Einsatzes von "Darstellendem Spiel" im Unterricht. Grundlegender und für meine Begriffe wertvoller und wichtiger ist der Bereich der *Interaktionsspiele*. Sie bieten Hilfen, wenn nicht Lösungen, die sozialen Bedingungen für den Einsatz von Rollenspiel und anderer schülerzentrierter Lern- und Arbeitsformen zu schaffen.

2.1 Vertrauen in die Gruppe

Zur Entwicklung darstellerischer Fähigkeiten und zum Einbringen derselben in eine Gruppe ist Vertrauen und Kooperationsbereitschaft nötig. Im Feld der Interaktionspädagogik bieten sich einige Spielformen an, die genau diese Zielsetzung verfolgen.

Kennenlernspiele

Sie öffnen für die Teilnehmer Raum und Mitspieler. Die bloße Tatsache, daß Schüler schon längere Zeit in einem Raum zusammenleben, ist noch kein Zeichen dafür, daß dieser Raum auch positive Impulse für die Arbeit der Schüler bedeutet. Der "Arbeitsplatz" sollte soviel wie möglich vom persönlichen Charakter der Kinder mitbekommen. Gestaltete Klassenräume fördern das Wohlbefinden und damit das Spiel- und Arbeitsklima. *Spiele, die sich mit dem Raum befassen*, die Spezifika des Raumes bekannt und bewußt machen, helfen den Beteiligten, die Umgebung für sich zu adaptieren. Viele Schul- und Klassenräume sprechen diesem Vorhaben Hohn, ein Vorwurf an manche Lehrer, Schul- und Kommunalpolitiker.

Erst nach der Raumerfahrung folgt die *Erfahrung mit den Mitschülern*. Langsam und schrittweise kommen sich die Beteiligten näher. Immer sind im Interaktionsspiel alle gleichzeitig im Einsatz. Zum Beispiel gehen alle im Raum umher und verfolgen einige Zeit die Spur eines Mitspielers, um dann wieder einen eigenen Weg zu gehen und in die Spur eines anderen Mitspielers zu wechseln. Es kommen zahlreiche "indirekte Begegnungen" zustande, jeder spielt problemlos mit jedem. Es gibt keine Gefahr des "Versagens", man fühlt sich in der Masse sicher, baut in Spielen,

die mehr Kontakt erfordern, die Verbindung zu den Mitspielern aus. Zum Beispiel im Aufbau eines Blickkontaktes, den man mit einem der umhergehenden Mitspieler herstellt und trotz Weitergehens aufrechterhält, bis der Spielleiter durch ein Zeichen bekanntgibt, daß man einen neuen Partner für den Blickkontakt suchen soll. Natürlich sind viele solcher Spiele notwendig, um nach einiger Zeit Verhaltensänderungen zu bewirken. Alle Verlage, die sich mit der Thematik Spiel auseinandersetzen, bieten Spielesammlungen mit Interaktionsreihen an.

□ *Förderung des Zusammenspiels*

Die nächste Stufe bringt Spiele mit raschem Aufbau von Gruppen in Art der "Atomspiele", wo sich Zweier-, Dreier- und Mehrpersonengruppen bilden. Nach der Koordinierung solcher Gruppen, zum Beispiel indem sie sich stumm und möglichst rasch in Form der Anordnung von Punkten auf einem Würfel zusammensetzen, erfolgen Kooperationsaufgaben, wobei zwei oder mehrere Spieler gemeinsam eine Aufgabe bewältigen sollen. Der rasche und permanente Wechsel der Spielpartner bewirkt, daß jeder mit jedem zusammenkommt, daß jeder mit jedem erfolgreich und lustvoll spielt und daß jeder mit jedem umzugehen lernt. Dies alles spielt sich synchron in der Gesamtgruppe ab. Bei allen Spielen sollen möglichst immer alle Mitspieler sowohl in die Funktion des Führenden, Aktiven als auch in die des Geführten, Passiven gebracht werden.

□ *Sensibilisierung*

Mehr und mehr steigen die Anforderungen an die Mitspieler, auf die Partner einzugehen. Dazu ist die Steigerung der Sensibilität erforderlich, wie sie in *Sensibilisierungsübungen* angestrebt wird. Charakteristisch sind dafür zum Beispiel Spiele mit "blinden" Partnern, die behutsam und verantwortungsbewußt im Raum umhergeführt werden. Es dauert oft sehr lange, bis die Spieler entsprechend ruhig und konzentriert sind, auf Scherzchen wie "Zusammenstoßen", Bein stellen und Kichern verzichten. Hilfreich ist der Einsatz von sehr beruhigender Musik und viel Geduld. Mit Sicherheit kann ich behaupten, daß die Qualität des persönlichen Umganges miteinander nach mehreren gelungenen Sensibilisierungsübungen ungleich besser ist als zuvor. Es wächst spürbar das gegenseitige Vertrauen, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Akzeptanz der Meinung anderer.

2.2 Ausdrucksübungen

Darstellendes Spiel hat auch eine handwerkliche Seite. Es erfordert den Einsatz aller vorhandenen Ausdrucksmittel und die Erweiterung des Ausdrucksrahmens. Jedem Lehrer ist klar, daß zum Erlernen verschiedener Kulturtechniken methodischer und zeitlicher Aufwand notwendig sind. Der Umgang mit den darstellerischen Mitteln aber sollte adhoc gelingen? Dem ist nicht so, wie man bald erkennt, obwohl die Ausdrucksmittel Mimik, Gestik und Sprache natürlich vorhanden sind. Ebenso kennt jeder Schüler Situationen, in denen emotionale Äußerungen sichtbar werden, die man zum Rollenspiel braucht.

Also gilt es, Vorhandenes bewußt zu machen, zu üben und zur Verfügung zu halten, um es im Rollenspielfall einsetzen zu können. Zuerst sind es Elemente des eigenen Rollenbildes, die spielerisch erfahren werden sollen. Wie drücke ich Emotionen aus? Nicht gleich in Kombination von Sprache, Ausdruck und Bewegung, sondern unter erleichterten Bedingungen, um sie besser erfahren und beherrschen zu lernen. Wir gehen traurig, fröhlich, eilig, unsicher ... im Raum umher, setzen zur Bewegung den passenden Gesichtsausdruck ein und finden dann noch einen Satz, der zur gespielten Emotion paßt. Wieder spielen alle gemeinsam, gleichzeitig. Der Spielleiter findet für gelungene Versuche Lob und Verstärkung. Erst nach der gewonnenen Sicherheit durch erfolgreiches Üben in gedeckter Formation werden die Versuche vorgeführt und konstruktiv analysiert. Danach folgen neue Übungen mit geänderten Situationen für ähnliche Emotionen, um Ausdrucksformen zu festigen. Der Spielleiter sollte es vermeiden, Muster vorzugeben oder gar vorzuzeigen. Sie verleiten zur Imitation, nicht zur Entwicklung der eigenen Ausdrucksmittel.

Der Rahmen der Ausdrucksübungen spannt sich über gestisch-mimisch-sprachliche Versuche bis zu pantomimischen Ketten, Scharaden und Kurzszenen aus Alltagssituationen. Diese können synchron zur Erzählung des Lehrers gespielt oder nach einer inhaltlichen Vorgabe durch den Lehrer selbständig, im eigenen Spieltempo gestaltet werden. Auch Bewegungsübungen zu möglichst unterschiedlichen Rhythmen und musikalischen Vorgaben locken die Spieler aus der Reserve, ermöglichen ihnen kreative und gestalterische Erfahrungen mit den Mitteln der Körpersprache. Noch immer ist das Vorspielen von Arbeitsergebnissen zweitrangig. Der Prozeß des Spielens, die Spielerfahrung, die Erweiterung des Ausdrucksrahmens hat Gewicht. Das Vorspielen der Ergebnisse, der Spielprodukte, soll sich zwanglos aus dem Bedürfnis der Spieler ergeben, erfolgreiche Versuche auch anderen verfügbar zu machen. So kann es kaum vorkommen, daß sich die Spieler überfordert fühlen, Sicherheit und Selbstvertrauen reichen aus, ernsthaft zu spielen und auf das "Blödeln" zu verzichten.

2.3 Einstiege in Rollenspiel

Wie an anderer Stelle erwähnt, besteht das Hauptproblem des Rollenspiels darin, gleichzeitig Bewegung, Ausdruck und Sprache bewältigen zu müssen, um glaubwürdig zu agieren. Es ist deshalb methodisch ratsam, die Anforderung zu senken. Das gelingt, wenn man beispielsweise das Spiel auf eine Dimension reduziert. Fallen nämlich Bewegung und Sprache weg, bleibt ein *Standbild*, ein *Tableau* über. Dabei können sich die Spieler auf den Ausdruck konzentrieren. Praktisch könnte man beginnen, indem mehrere Spieler eine Familie darstellen, die beim Fotografieren anlässlich eines Familienfestes Aufstellung nehmen, um für das "Erinnerungsalbum" geknipst zu werden. Alle müssen ganz still halten, damit die Aufnahme gelingt. Es erweist sich als hilfreich, mittels Videoaufnahme die Bilder zu speichern, um später genug Zeit zur Analyse zu haben. Alle jene, die

nicht im Bild sind, sollen feststellen, wer am Bild welche Rolle in der Familie einnimmt und woran man das erkennen kann. Aus den Haltungen und Entfernungen zueinander kann man auch erkennen, wer wen besonders mag und wer mit wem offensichtlich gerade nicht gut "zusammenschaut".

Aus dem Prinzip des Familienbildes lassen sich andere Bilder, die Geschichten erzählen, ableiten. Durch Aneinanderreihen solcher Bilder entstehen "*Dia-Reihen*", mit deren Hilfe man ganze Handlungsabläufe darstellen kann. Dadurch besitzt man eine methodische Hilfe, die hohe Anforderungen an den Ausdruck der Spieler stellt, aber das Spiel wesentlich vereinfacht. Damit der Umbau von einem Bild zum anderen die Zuschauer nicht zu sehr verwirrt, sollten sie dazwischen die Augen schließen.

Nach einigen Vorübungen sind Schüler jeden Alters nunmehr in der Lage, jede literarische Vorlage in Bildern nachzuerzählen. Sie müssen dabei einige wesentliche Entscheidungen treffen. Erstens bedürfen sie eines Einigungsprozesses, welche Szene aus der Geschichte ins Bild gesetzt werden soll. Damit lernen sie, die Kernaussagen herauszuschälen. Zweitens klären sie zumeist problemlos, wer welche Rolle übernehmen soll. Drittens bemühen sie sich sehr, durch ausdrucksvolle Darstellung den Zuschauer mit dem Handlungsablauf vertraut zu machen.

Natürlich ist es Ziel der Methode, später auch die beiden anderen Darstellungselemente, nämlich Bewegung und Sprache in die Szene einzubinden. Dazu ist es ratsam, eine Bilderserie zu stellen, die einen geordneten, zusammenhängenden Handlungsablauf vorgibt. Dann beginnt sich die Szene zu bewegen. Vorerst in *Zeitlupe*, um den Spielern die Bewahrung eines starken Ausdrucks abzuverlangen und zu ermöglichen. Zeitlupenbewegungen ermöglichen die Übersteigerung des Ausdrucks, die Groteske. Dann folgt mit der Steigerung des Tempos der schrittweise *Einbau der Sprache* in die Szene. Am einfachsten ist es, zuerst einen der Spieler zur Darstellung erzählen zu lassen. Erst später werden einfache Dialoge ins Spiel gebracht, wobei durch Reduktion auf wenige Sätze – z. B. jeder Spieler darf nur zwei bis drei Sätze sagen – auch gleich eine *Dialogregie* erfolgt, die verhindert, daß alle gleichzeitig durcheinandersprechen. Dieser behutsame Aufbau ermöglicht allen Spielern, erfolgreich ins Rollenspiel einzusteigen. Durch *Videokontrolle* können die Beteiligten feststellen, ob sie bis zum Schluß das Anliegen, die Aussage des Stückes, der Geschichte transportieren, ob Glaubwürdigkeit und Ausdrucksstärke erhalten bleiben. Die mehrfache Wiederholung unter immer neuen Bedingungen stärkt die Sicherheit, ohne Langeweile zu erzeugen. "Proben", das heißt wiederholtes Üben ohne neue Anforderungen, lieben Kinder nur in seltenen Fällen.

Natürlich gibt es viele andere Wege, um ins Rollenspiel einzusteigen. Immer wird es darum gehen, eine der Dimensionen des szenischen Spiels zu vereinfachen. Beispielsweise indem man einen ganz einfachen Dialog von immer anderen Charakteren führen läßt, und somit der Sprachfindung die Schwierigkeit nimmt. Zum Beispiel eignet sich dafür das Gespräch zwischen Verkäufer und Kunde, wobei die Eigenschaften schüchtern, nervös, besonders höflich, aufdringlich usw. jeweils dem einen oder anderen zugeteilt werden können. Auch die Verwendung

von Phantasiesprachen, von verfremdeten Texten wie Sprichwörtern oder Kurzgedichten für völlig andere Kommunikationszwecke wie Fragen nach einer bestimmten Auskunft, Liebeserklärung oder grobe Beschimpfung ermöglichen es, sich mehr auf Ausdruck und Bewegung zu konzentrieren, als auch noch einen passenden Dialogtext zu erfinden.

Bei allen sich bietenden Gelegenheiten sollten die Spieler auf die Möglichkeit der "lebenden Kulisse" zurückgreifen und Mitspieler zur Darstellung von Zäunen, Fenstern, Wäldern, Türen, Brunnen usw. heranziehen. Dadurch wird die Vorstellungskraft gestärkt, viel mehr Schüler können aktiv mitwirken, statt vielleicht als Zuschauer die Geduld zu verlieren und zu stören. Auch die Möglichkeit von Geräuschkulissen sollte man ausnützen, wo immer es geht. So kann ein Dialog zweier Spieler zehn und mehr Schüler beschäftigen. Auf die Verwendung von Kostümen und Requisiten dagegen sollte man bei Spielübungen weitgehend verzichten. Ganz übel ist die Verwendung von Schminke, weil sie den Spielern suggeriert, auf aktive Mimik und Gestik verzichten zu können. Man wird durch aufgeschminkte Blässe und Falten nicht zum alten Mann! Das muß man erfühlen und erspielen, wobei die Methode STANISLAWSKIS (RELLSTAB 1979) große Dienste leistet, aus der Beobachtung ein Rollenbild zu gewinnen.

Je erfahrener Spieler aus den vorbereitenden Übungen geworden sind, umso leichter fällt es ihnen, rasch und überzeugend in *Improvisationen* einzusteigen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, durch Impulse Improvisationen anzuregen. Am nächstliegenden sind Titel für Geschichten wie "Pst, seid einmal ruhig! Im Keller hör' ich Schritte!" oder "Die verbotene Tür" oder "Was haben wir in unserer Jugend gehabt, ha? Garnichts!"

Auch ein paar alte Hüte als Kennzeichen verschiedener Charaktere können der Anlaß für die Entwicklung einer kleinen Spielhandlung sein. Bilder mit verschiedenen dramatischen Inhalten, mit verschiedenen Stimmungen oder hohem Abstraktionsgrad (kalte und warme Farben) können Spielhandlungen auslösen. Dabei ist zu bedenken, daß konkrete Vorgaben realistische Darstellung erfordern, während offene, interpretierbare der Phantasie alle Möglichkeiten bieten und zur Erfindung abstrakter Szenen anregen, die viel einfacher darzustellen sind und meist eine Botschaft klarer und plakativer transportieren.

3. Einsatz von Rollenspiel. Vom Prozeß zum Produkt

Nach diesem langen, aber lohnenden Weg über Interaktionsspiele, Ausdrucksübungen und methodische Schritte ins Rollenspiel sind wir am Ziel. Die homogene Spielgruppe ist bereit, miteinander zu spielen, tolerant im Umgang mit den Mitspielern und selbstsicher, verschiedene Rollen glaubwürdig darzustellen. Trotzdem ist es notwendig, vor das Vorspielen die Spielerfahrung, das Üben im Schutz der Gruppe zu stellen. Nochmals: man darf den analytischen Prozeß vor dem Produkt nicht vernachlässigen.

In der *Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Spielvorlagen* begehen

viele Lehrer grundlegende Fehler. Am einfachsten bewerten sie fertige Spieltexte mit verteilten Rollen in Reimform. Das aber ist mit Sicherheit eine unüberwindliche Hürde für eine natürliche Sprechweise und verleitet zu sinnverzerrendem Leiern. Zu solchen Texten ein glaubwürdiges und situationsgerechtes Spiel zu finden, ist ein aussichtsloses Unterfangen. Dennoch, in zahlreichen Produktionen von Grundschulern zu allen möglichen Fest- und Feieranlässen kann man wie eh und je diese heruntergesagten Reimspiele sehen und hören. Das Bedauerliche ist, daß niemand auch nur den geringsten Anstoß daran nimmt, weil das Publikum völlig anspruchslos ist und schon damit zufrieden, die lieben Kleinen auf der Bühne zu sehen, speziell, wenn es sich um die Früchte des eigenen Fleisches handelt.

Auch alle anderen fertigen Spieltexte sind schwierig umzusetzen. Allen übrigen Problemen ist nämlich vorgesetzt, die dichterische Sprache als Eigentum übernehmen zu müssen. Sie zu verstehen, fällt den meisten Kindern schwer, sie zu lernen leicht. Sie natürlich und sinnfällig wiederzugeben, stößt immer wieder an die Grenzen der gestalterischen Fähigkeiten von nichtprofessionellen Darstellern, ebenso im Schulbereich wie im Theater.

Am einfachsten und sinnvollsten ist es, die Inhalte von Dialogen zu übernehmen und mit den eigenen sprachlichen Mitteln auszudrücken. Das hilft ungemein, Echtheit und Überzeugungskraft zu erreichen, die Grundpfeiler einer positiven Bewertung von darstellendem Spiel. Daher ist die Dramatisierung von literarischen Vorlagen und die Umsetzung von Anliegen und Spielideen mit den darstellerischen Mitteln der Schüler adäquater Ausgangspunkt für den Einsatz von Rollenspiel. Sobald die Spieler Grunderfahrungen mit szenischem Spiel machen, sollen sie auch lernen, *Rolle und Situation* auf einfache Art zu analysieren. Dazu hilft folgendes altes methodisches Schema:

- Wer bin ich? Was will ich? = Analyse der eigenen Rolle
- Wem stehe ich gegenüber? Was will der? Was wollen die? = Analyse der anderen Rollen in der Szene
- Besteht ein Konflikt? Wenn ja, wie ist er zu lösen? = Handlungsablauf, Entwicklung der Story
- Wo spielt die Geschichte? Wie sieht der Ort des Geschehens aus? Wann spielt die Geschichte? Beeinflußt das den Handlungsablauf? Wie kann ich die Einflüsse berücksichtigen? = Situationsanalyse

Nach öfteren Auseinandersetzungen mit diesen Elementen lernen die Spieler sehr rasch und genau, selbst die Inszenierung im Gruppenprozeß so vorzunehmen, daß Fremdregie (durch den Spielleiter) nur mehr in geringem Umfang notwendig ist. Der Spielleiter sollte sich auf die Dokumentation der Ergebnisse durch Videoaufzeichnung beschränken, um den beteiligten Spielern Gelegenheit zu bieten, ihr Spiel selbst zu sehen und dort zu korrigieren, wo Fehler, Unklarheiten, darstellerische Mängel oder Schwächen in der Übermittlung der "Botschaft" an das Publikum auftreten. In den meisten Fällen gelingen so Szenen, die wirkliche, unbeeinflußte Aussagen der Mitwirkenden transportieren oder die Interpretation von vorgegebenen Inhalten durch die Spieler.

4. Rollenspiel für alle Schüler, aber nicht für alle Lehrer

Der Einsatz von Rollenspiel im Unterricht ist nicht leicht, das läßt sich zusammenfassend sagen. Er erfordert zielorientierte Vorbereitung und kontinuierlichen Zeitaufwand, bis sich Erfolge einstellen, die nicht auf Zufall beruhen. Der Lernfortschritt aber, der durch diese Methode entsteht, enthält sovieler lebenspraktische Werte, daß sich jeder Aufwand lohnt.

Kinder, die gelernt haben, ihre eigene Rolle besser zu spielen, fremde Rollen zu verstehen und zu übernehmen und damit ihren Ausdrucksrahmen zu erweitern, haben mehr Selbstbewußtsein und bessere Chancen in unserer Kommunikationsgesellschaft. Weil gemeinsames Spiel soziale Haltungen des "Miteinander" erfordert, wie sie in unserer Arbeitswelt dringend notwendig sind, erfüllt es eine permanente Forderung der Gesellschaft an die Schule, nämlich teamfähige Menschen zu entlassen. Nicht zuletzt kommen im Rollenspiel Phantasie und Kreativität zum Tragen, Eigenschaften, die in unserer medienkonsumorientierten Zeit viel zu sehr in den Hintergrund gedrängt werden.

Rollenspiel als methodische Hilfe in der Schule erfordert Lehrer, die selbst Freude am Spiel haben. Spielpädagogische Ziele können nicht jene wirksam vermitteln, die sich selbst aus allen Spielaktionen fernhalten, um nicht Prestige zu verlieren, Autoritätsverlust zu riskieren. Wer aber mit seinen Schülern Spielprozesse initiiert und daraus Spielprodukte erreicht, die Zeugnis ablegen von der Ausdrucksstärke und Glaubhaftigkeit kindlicher Darstellungsfähigkeit, der hat sich infiziert mit einem unheilbaren Virus, der ihn nicht mehr in Ruhe läßt. Er wird immer wieder versuchen, Spielformen gezielt in den Unterricht einzubauen. Rollenspiel macht allen Beteiligten unbändigen Spaß ... wenn man's kann!

Literatur:

- Bolton, Gavin: Towards a theory of drama in education. Burnt Mill-Harlow-Essex: Longman 1979
- Bolton, Gavin: Drama as education. Burnt Mill, Harlow: Longman 1984
- Brandes, Donna & Phillips, Howard: Gamesters' Handbook. 140 games for teachers and group leaders. London: Hutchinson 1987
- Broich, Josef: Gruppenspiele anleiten. Vorbereitung und Durchführung. Köln: Maternus 1991
- Broich, Josef: Körperspiele und Bewegungsspiele. Köln: Maternus 1991
- Dworak, Ewald: Leitlinien des Schulspiels. Übersetzung und Bearbeitung der "Drama Guidelines". Graz: Landesjugendreferat für Steiermark 1982
- Dworak, Ewald: Lehrstoffsammlung Schulspiel. Teil 2: Hauptschulen, Polytechnische Lehrgänge. Graz: Landesjugendreferat für Steiermark 1977
- Freudenreich, Dorothea: Das Planspiel in der sozialen und pädagogischen Praxis. München: Kösel 1979
- Goffmann, Erwing: Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper 1973
- Goldmund, Horst: Lehrstoffsammlung Schulspiel. Teil 1: Volksschulen, Sonderschulen. Graz: Landesjugendreferat für Steiermark. 1977

- Gording, Elisabeth: Dramatisches Spiel von kindlicher Improvisation zum Jugendtheater. Bei Friedrich in Velber 1971
- Gudjons, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung. Bad Heilbronn: Klinkhardt 1992
- Hartmann, Waltraud/Neugebauer, Reinhilde/Rieß Andrea: Spiel und elementares Lernen. Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule. Wien: ÖBV 1988
- Hartung, Johanna: Verhaltensänderung durch Rollenspiel. Düsseldorf: Schwann 1977
- Heathcote, Dorothy: Drama as a learning-medium. London: Hutchinson 1976
- Kluckhuhn, Werner: Rollenspiel in der Hauptschule. Ein didaktisches Konzept mit Unterrichtsbeispielen. Braunschweig: Westermann 1978
- Kluge, Norbert: Spielen und erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1981
- Kreiner, Siegfried u.a.: Interaktionspädagogik. Eine Beispielsammlung. Landesjugendreferat für Steiermark. 1978
- Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik 1-4. Düsseldorf: Schwann 1983/84
- Lowndes, Betty: Erstes Theater-spielen mit Kindern. Von der Wahrnehmung über Bewegung und Sprache bis zu einfachen Spielszenen. Ravensburg: Maier 1979
- Nickel, Hans-Wolfgang: Theater-, Spiel-, Interaktionspädagogik. Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in Nordrhein-Westfalen. Recklinghausen 1976
- Nickel, Hans-Wolfgang: Rollenspielbuch. Theorie und Praxis des Rollenspiels. Recklinghausen 1972
- O'Neill, Cecily/Lambert, Alan: Drama Structures. A practical handbook for teachers. London: Hutchinson 1985
- Puzberg, Günter & Kühne, Norbert: Rollenspiele. Spielanleitung. Wehrheim: Verlag gruppenpädagogischer Literatur 1979
- Reilstab, Felix: Stanislawski Buch. Wädenswill: Verlag Stutz & Co 1979
- Seidel, Guenther/Meyer, Walter: Spielen und darstellen in der Grundschule. Hamburg: Curio 1990
- Seidel, Guenther/Meyer, Walter: Spielen und darstellen. Bd.1 + 2. Hamburg: Curio 1978
- Shaftel, Fanny/Shaftel, George/Weinmann, Wulf: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München: Reinhardt 1976
- Tiemann, Klaus: Planspiele für die Schule. Frankfurt: Hirschgraben Verlag 1969
- Vester, Frederic: Denken, lernen, vergessen. Stuttgart: DTV 1993
- Wagner, Reinhold: Formen spielerischen Lernens im Deutschunterricht der Grundschule. Ansbach: Prögel 1982
- Wölfel, Ursula: Du wärst der Pienek. Spielgeschichten, Spielentwürfe, Spielideen. Mülheim: Anrich 1973
- Yablonsky, Lewis: Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel. Stuttgart: Klett-Cotta 1986

 *Horst Goldemund ist Professor für Didaktik, Darstellendes Spiel und Spielpädagogik an der Pädak Graz-Eggenberg und an der Pädak Hasnerplatz; Eckertstraße 77, 8020 Graz*

Das Spiel wagen ...

Theatralische Mittel im Sprach- und Literaturunterricht

■ von Edith DRAXL-ZEIER

Die Begeisterung für theatralische Mittel über das Schreiben und nicht über das gemeinsame Tun und Erleben zu vermitteln, ist schwierig, ich werde es aber dennoch versuchen. Jeder Mensch war am Beginn seines Lebens ein Schauspieler. Im selbstvergessenen Spiel hat er versucht, die Welt zu begreifen, zu erfahren, wer die anderen sind und als weiteren Schritt, wer er selber ist. Jedes kindliche Rollenspiel hinterläßt Spuren in der werdenden Persönlichkeit, charakteristische Verhaltensweisen und erstes Verstehen der Umwelt bilden sich aus. MEAD und die Interaktionisten beschreiben diese Prozesse als identitätsstiftend.

Im Laufe des Lebens nehmen die Situationen, in denen wir spielen, ab und zuletzt überlassen es die meisten Menschen den SchauspielerInnen, stellvertretend für sie zu agieren. Das Spiel kann aber auch bei älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Identitätsfindung unterstützen und bestärken, das Rollenrepertoire erweitern, die Anzahl von Handlungsmöglichkeiten mehren, Sicherheit im Auftreten und Sich-Ausdrücken fördern. Voraussetzung dafür ist, daß Spiel nicht unter dem Leistungsaspekt betrachtet wird, sondern Spiel bleibt, wie es eben auch bei Kindern ist. Jedes kann es und jedes macht es gut.

Unter diesem Gesichtspunkt möchte ich nun Einsatzmöglichkeiten von Rollenspiel und anderen Theaterformen im Unterricht beschreiben. Vorauszuschicken ist auch noch, daß es notwendig ist, selber Freude am Spiel zu haben, wenn man mit diesem Medium arbeitet: Nur dann wird der Funke überspringen. Als sinnvoll erweist es sich auch, vieles selber auszuprobieren, das heißt, mit dem Medium vertraut zu sein. So versteht sich der Artikel als Anregung für die, die diese Möglichkeiten kennen, es wieder oder weiter damit zu versuchen. Andererseits soll er für Neulinge ein Anstoß sein, sich für dieses Medium zu interessieren und sich Möglichkeiten zu suchen, selber damit zu experimentieren. Der Schritt, damit im Unterricht zu arbeiten, wird dann ein sehr naheliegender werden.

Förderung des Ausdrucks und der freien Rede

□ *Improvisationen als Zugang zur eigenen Kreativität*

Eine vorgegebenen Struktur dient als Ausgangspunkt, um damit zu experimentieren und zu improvisieren. So kann man versuchen herauszufinden, was mit der Stimme alles möglich ist: Sprechen, schreien, flüstern wird das erste sein, was einfällt. Aber mit der Stimme kann man viel mehr Geräusche erzeugen: glucksen, prusten, pfeifen, trällern und ähnliches mehr. Das kann jeder für sich ausprobieren. Mit

dem Ergebnis kann man Dialoge gestalten, ohne zu sprechen, Atmosphären aufbauen, gespielte Szenen untermalen. Ähnliches ist auch auf der körperlichen Ebene lustvoll. Unser Körper ist zu wesentlich mehr Bewegung fähig, als wir im Alltag ausführen. Schon die minimale Anweisung auszuprobieren, welche Gangarten sich ergeben, je nachdem, ob man die ganze Sohle, die Ferse, die Außenkante oder die Innenkante des Fußes am Boden aufsetzt, welche Bewegungsimpulse aus dieser Gewichtung entstehen, eröffnet ein ganzes Universum von Körperhaltungen und Gängen. Das gleiche geschieht, legt man den Focus auf die Hüften, die Schultern, den Kopf. Es ist immer wieder zum Staunen, welche Bewegungen entstehen. Ist man erst einmal am Spielen, wird man merken, daß man auf Sesseln nicht nur sitzen kann. Man kann unter ihnen durchkriechen, sie als Schild verwenden, sie balancieren. Zwei Gläser können miteinander streiten, eine Stricknadel wird zum Pfeil, die ganze Welt der Dinge gerät aus den Fugen. Das Spiel mit dem Requisit kennt unzählige Möglichkeiten. So ist es auch, wenn man Geschichten erzählt und weiterphantasiert und weiter und weiter, bis man glaubt, daß einem nichts mehr einfällt, dann plötzlich betritt man eine Zimmerflucht, wo sich immer wieder neue Türen auftun, und diese Geschichten werden Spiel, man wechselt die Rollen, schlüpft immer wieder in neue und träumt weiter. Die Ausdrucksfähigkeit wird geübt und gestärkt, gewohnte Muster auf allen Ebenen verlassen, Neues entsteht. Frei sprechen, sich ausdrücken und darstellen können, lernen im Sprechen präsent zu sein, originelle Denkgänge finden, sind Ziele des Deutschunterrichts. Die oben genannten Impulse sind lustvolle Zugänge dazu.

Möglichkeiten im Literaturunterricht

□ *Rollenspiel als Möglichkeit, fremdes und eigenes Leben besser zu verstehen*

Das Rollenspiel ist auch eine Möglichkeit, sich literarischen Texten zu nähern und die Frage "Hat denn Literatur mit dem Leben zu tun?" positiv zu beantworten. Körperlich entspannt zu sein und einzusteigen in das Leben einer Romanfigur, ganz sie zu werden, in einem Tagtraum ihr Leben nachzuvollziehen, wer hat das nicht im geheimen schon oft gemacht? Wirklich spannend wird es aber, wenn ich den Traum öffentlich mache, indem ich diese Figur werde, ihre Stimme, ihren Gang suche, in der Rolle meine Gedanken niederschreibe, etwas erzähle, nachspiele, indem ich Geschichten weiterschreibe, andere Schlüsse erfinde ... Romanfiguren verschiedener Romane begegnen sich, kämpfen miteinander, verbünden sich. Hier stellt sich nicht die Frage, wer spielt gut, wer schlecht, jeder hat die Fähigkeit, einzutauchen in anderes Leben und es zu teilen. Befremdliches wird mir dadurch vertrauter, ich entdecke manchesmal erstaunt, daß es in mir einen Widerhall findet, eine andere Art dem Leben zu begegnen, rückt mir näher, eröffnet mir neue Sichtweisen. Literatur bleibt nichts Äußerliches, sondern betrifft mich, bestärkt und befreit. Aber nicht nur fremdes Leben kommt mir näher, auch mein eigenes wird dadurch greifbarer. Im Fremden erlebe ich mich, vertraute und verborgene Gefühle. Gefühle, die ich mir verbiete, wie Aggression u. ä., werden ausagiert

und damit auch integriert. Es ist in der Schule nicht erwünscht und auch gar nicht notwendig zu fragen, wo jemand das erlebt hat, was das mit seinem Leben zu tun hat, seine Gefühle zu verstärken. Die kathartische Wirkung des Spiels erlebt man auch ohne diese therapeutische Hilfestellung, die im Unterricht nichts verloren hat (vgl. den Beitrag von HERMANN WILHELMER in diesem Heft).

Skulpturenbauen als Visualisierung innerer Bilder

Der Vorgang des Lesens bewirkt nicht nur Identifikation, sondern ruft bei Menschen innere Bilder wach. Ich werde zum Betrachter, der Betrachterin von Personen und Situationen. Mit mehr oder weniger Distanz beobachte ich. Diese Bilder kann man zum Ausgangspunkt kreativer Literaturbetrachtung machen. Skulpturen zu bauen ist eine Möglichkeit, sich diesen Bildern zu nähern. SchülerInnen bauen Skulpturen, die verdeutlichen, wie sie sich die innere Haltung einer Person, die Beziehung zwischen Personen, die Atmosphäre einer Szene vorstellen. Ihr Baumaterial sind die MitschülerInnen. Vorbild können Statuen aller Art sein, die ihnen bekannt sind. Schaut man am Ende die Skulptur an, soll man wissen, was hier geschieht, gedacht, empfunden wird. So können SchülerInnen ihre verschiedenen Sichtweisen von Szenen aufzeigen. Man kann dann vielfältig weiterarbeiten. Die an der Skulptur Beteiligten sprechen aus ihrer Innensicht als Figuren, das Bild fängt zu leben an und wird weitergespielt, d. h. man focussiert auf Identifikation. Eine andere Möglichkeit ist es, in Distanz zu bleiben und die Bilder bzw. ihre Verschiedenheit von den BeobachterInnen und nicht von den SpielerInnen beschreiben zu lassen und hier in eine Diskussion eintreten zu lassen. Jedes Gespräch über Textinterpretation steht dann auf einer anderen Basis.

Aufsatzerziehung und Vorbereitungen von Diskussionen

Soziale Theaterformen helfen neue Handlungsweisen auszuprobieren

Der Deutschunterricht versucht seit Jahren stärker, lebenskundliche Themen in den Unterricht miteinzubeziehen und auch die Lektüre im Jugendliteraturbereich darauf abzustimmen. Außerdem spielen die Themen in der Aufsatzerziehung eine Rolle. Möglichkeiten, sich mit diesen Themen zu beschäftigen, bieten die Theaterformen, die AUGUSTO BOAL entwickelt hat und in seinem Buch *›Theater der Unterdrückten‹* und in Workshops vorstellt. Mit dem Forumtheater möchte ich eine dieser Formen aufgreifen und für den Unterricht als brauchbar beschreiben. SchülerInnen suchen sich ein Thema oder bekommen es vorgeschlagen: Umgang mit Autorität, Gewalt unter Jugendlichen u. ä. Anstelle einer Diskussion tritt nun die theatralische Bearbeitung. Die SchülerInnen werden aufgefordert, Szenen zu diesem Thema zu finden und sie vorzuspielen, etwa zum Thema Autorität, die ungerechte Behandlung eines Jugendlichen durch einen Erwachsenen. Nach dem ersten Anschauen der Szene bespricht man das Verhalten des Jugendlichen und verdeutlicht, daß es eine von vielen Möglichkeiten ist. Nun werden die ZuschauerInnen aufgefordert, anderes Verhalten auszuprobieren und zu schauen,

wie es sich auf die Szene auswirkt. So kann konstruktives Verhalten erprobt werden, eigenes Verhalten wird reflektiert, neues ausprobiert.

□ *Das Planspiel als eine Möglichkeit, perspektivisch denken zu lernen*

Auf ähnliche Weise und daher auch ähnlich einsetzbar funktioniert das Planspiel. Man lernt perspektivisch zu denken, indem man Rollen einnimmt, denen eine genaue Beschreibung unterlegt ist. Es ist eine fruchtbare Form, in den Diskussionsprozeß einzusteigen und hindert SchülerInnen eventuell daran, auf festgefahrene Meinungen zu beharren. Am Beispiel AusländerInnen festgemacht: Eine Gruppe spielt die AusländerInnen, die nach Österreich wollen, eine weitere Gruppe die BewohnerInnen einer Stadt, weitere die Ämter, mit denen die AusländerInnen zu tun bekommen usw. Die Rollenbeschreibung kann von den SchülerInnen in Form von Reportagen selbst erarbeitet werden, aber auch vorgegeben sein. Wichtig ist, daß sie möglichst genau ist. Man legt auch einen Ort fest, an dem die Gruppen sich befinden, überlegt Kontaktmöglichkeiten zwischen ihnen und stellt auch eine Aufgabe. Zum Beispiel sollen sich die AusländerInnen um eine Aufenthaltsmöglichkeit bemühen. Die einzelnen beginnen nun in ihrer Rolle zu agieren, Gespräche entstehen ... Das Spiel ist zu Ende, wenn die Aufgabe gelöst ist oder genug Material für ein Gespräch vorhanden ist. SchülerInnen haben in der Rolle erlebt, was es heißt, in der Situation zu sein, welche Gefühle da hochkommen. Diskussionen bewegen sich dadurch auf einem anderen Niveau, neue Argumente werden aus dem Erleben gefunden.

Mit dem oben Beschriebenen sind einige wichtige Einsatzmöglichkeiten von Rollenspielen im Deutschunterricht genannt. Voraussetzung für einen gelungenen Einsatz dieses Mediums ist, daß der Lehrer, die Lehrerin sicher die Leitungsposition einnimmt. Man muß gewährleisten können, daß man den Gruppenprozeß gestalten und strukturieren kann.

Wesentlich ist außerdem ein einigermaßen gutes Klassenklima. Es muß sicher sein, daß sich niemand ausgelacht und bloßgestellt fühlt. In schwierigen Klassen damit zu arbeiten, setzt eventuell gruppenspezifische Prozesse in Gang, die schwer in einer Deutschstunde aufzuarbeiten sind. Notwendig ist es auch, das Medium wiederholt einzusetzen, denn dadurch gewinnt es, Kreativität und Lust im Umgang damit steigen. Begleitet gehört das Spiel von Aufwärmübungen, Phantasieereisen, die helfen, sich in Rollen einzuleben und gut strukturierten Gesprächen. Wer zu spielen wagt, wird die Erfahrung machen, daß hier ganzheitliches Lernen möglich wird, d. h. ein Lernen, das auch unsere Gefühle, unseren Körper und unsere Phantasie miteinbezieht. Dieses Lernen wird nicht so schnell vergessen, ändert den Menschen bzw. bereichert es seinen Erfahrungsschatz an, der ihm bei der Wahrnehmung der Welt an der Bewältigung des Lebens hilft.

Simulations globales – L'Immeuble

■ von Helga MOSER-RABENSTEIN

Den Begriff "simulations globales" (umfassende oder Global-Simulationen) verwenden FRANCIS DEBYSER und JEAN-MARC CARÉ in Abgrenzung und als Erweiterung zu den Begriffen "jeu de rôle" (Rollenspiel) und "simulation" (Simulationsspiel). Während im Rollen- und Simulationsspiel versucht wird, ein Stück Wirklichkeit (oder Utopie) in einem zeitlich sehr begrenzten Rahmen wiederzugeben und in genau definierten Situationen durchzuspielen, versteht sich die "simulation globale" als ein größer angelegtes Projekt, als kontinuierliche Arbeit an der Erfindung und (Re)konstruktion eines vollständigen, in sich zusammenhängenden Ausschnitts der Welt. Dieses Stück Welt sollte einerseits, um überschaubar zu bleiben, als ein in sich eher geschlossener Raum imaginiert werden, andererseits, innerhalb dieses Raums, genug Offenheit und Entwicklungsmöglichkeit bieten, um die Phantasie und Kreativität der Teilnehmer in Gang zu setzen und diese über eine längere Zeit in Gang zu halten. So schlagen Debyser und Caré etwa *L'Immeuble* (Das Mietshaus), *L'Île* (Die Insel), *Le Cirque* (Der Zirkus) oder *Le Village* (Das Dorf) vor. Die folgenden Ausführungen sind auf dem Hintergrund meiner Erfahrungen in der Fremdsprachendidaktik verfaßt worden, die Methode kann aber auch im muttersprachlichen Unterricht mit Gewinn eingesetzt werden.

Umfassend sind die "simulations globales" auch deshalb, weil sie eine Fülle von mündlichen und schriftlichen Aktivitäten integrieren (Rollenspiel; Simulationsspiel; Befragung; Schreiben von Briefen; Biographien; kurzen Nachrichten; Tagebucheintragen; Lesen von Texten; Herstellen von Plänen und Karten; von Faksimile; von Gebrauchsanweisungen ...); weil sie Informationen und authentisches Material aus den unterschiedlichsten Bereichen bereitstellen (Landeskunde, Literatur, Sozialwissenschaften, Geschichte, Geographie), und deshalb vom ersten Moment an die übliche Trennung zwischen Sprach- und Kulturunterricht aufgehoben ist (wobei der Begriff Kultur sehr weit zu fassen ist); und schließlich auch deshalb, weil die Teilnehmer in wechselnden Rollen auf mehreren – sprachlichen und interaktiven – Ebenen, agieren werden: sie arbeiten in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen und individuell; sie sind "Schauspieler", wenn es um Rollenspiele innerhalb der "simulation globale" geht; sie sind Romanautoren, wenn sie die sich entwickelnde Geschichte in den einzelnen Etappen entwerfen und schriftlich festhalten; sie sind sie selbst, wenn es darum geht, die Konstruktion der "Welt" auszuhandeln, sich Informationen zu beschaffen und weiterzugeben, Resultate zu präsentieren und zu diskutieren. Der Lehrende wird in diesem Kontext hauptsächlich zum Animateur, zugleich aber ist er derjenige, der für jede Aktivität

genaue Anweisungen gibt (ein völlig ziel- und regelloses Phantasieren würde schnell ermüden); derjenige, der die "Romanautoren" vor extremen Vereinfachungen und Übertreibungen bewahrt, um dem kollektiven Werk ein notwendiges Maß an Glaubwürdigkeit zu sichern, damit aus der Spannung zwischen Phantasie und Wirklichkeit Fiktion und Poesie entstehen kann; derjenige, der, gerade weil die grammatische Progression einer solch "offenen" Arbeitsweise nicht vollständig vorhersehbar ist (weil sie sich nach den sprachlichen Bedürfnissen der Teilnehmer, bzw. den Erfordernissen ihrer Arbeit richtet), immer wieder Phasen einplant, in denen "reiner" Sprachunterricht betrieben wird, d. h. bestimmte Konstruktionen, Lexikalisches, Sprechakte, Grammatik etc. erklärt, fixiert und archiviert werden (in Form von "fiches linguistiques" – Karteikarten, die von den Teilnehmern angelegt werden).

Der Vorteil der "simulations globales" – vor allem für den Fremd- und Zweitsprachunterricht – liegt in der Komplexität des Unterfangens, sodaß auch ein Anfänger, der zwar in der ihm fremden, unvertrauten Sprache noch alles zu lernen hat, nicht aber in der Erfahrung der Welt, den unumgänglichen Stereotypen eines Lehrbuchs entgehen kann. An der Arbeit mit einer Gruppe von Französisch-Anfängern sei die "simulation globale" *L'Immeuble* in einigen, ersten Schritten veranschaulicht.

Methodologische Prinzipien der simulations globales

Den Ort des Geschehens festlegen

Einen bestimmten Raum erfinden und begrenzen. Damit er realistisch und plausibel wirkt, müssen bestimmte Richtlinien ausgearbeitet werden. Beispiel: Mietshaus oder Dorf.

Mögliche Aktivitäten: das Zeichnen von Plänen und Karten, genaue Beschreibung des Ortes, im Mietshaus die Verteilung der Wohnungen, Größe der Wohnungen, Adresse etc.

Sprachliche Mittel: Bestimmungen des Ortes (rechts/links, oben/unten, im Süden/Norden/Osten/Westen, in der Mitte (des Dorfes), am Rande (des Dorfes); im ersten, zweiten ... Stock); Präpositionen des Ortes; Verben: sich befinden, stehen, sein, es gibt ...

Den Ort des Geschehens beleben

Personen erfinden (die Mieter, die Bewohner des Dorfes), ihnen eine Identität, Rollen, einen Status, eine Geschichte geben ...

Mögliche Aktivitäten: Identitätskarte herstellen, Namen geben, Befragungsbögen beantworten, Faksimiles herstellen (Visitenkarten, Berufsschilder, Plakate, Geschäftsschilder ...), kurze Biographien schreiben, Lebensläufe; Kleidung, persönliche Gegenstände zuordnen; einfache Rollenspiele zwischen den erfundenen Personen (man trifft sich im Stiegenhaus, beim Bäcker im Dorf, jemand beschwert sich über den Lärm im oberen Stockwerk ...).

Sprachliche Mittel: Vokabular zur Beschreibung von Personen (Alter, d. h. Zahlen, äußeres Aussehen, Berufsbezeichnungen, Geschlecht), einfache soziale Formen (sich grüßen, sich verabschieden, sich selbst vorstellen, jemand anderen vorstellen); das Präsens für das Schreiben einer einfachen Biographie ...

Den Ort des Geschehens noch weiter ausgestalten

Die erfundenen Personen im Raum verteilen (wo wohnen sie? wie wohnen sie?); Wohnungen oder einzelnte Zimmer möblieren. Immer darauf achten, daß die Rahmenbedingungen und gewisse Regeln der Wahrscheinlichkeit eingehalten werden: der Arzt des Dorfes wird sicher nicht in einer Keusche wohnen und kein Auto haben; die Gastarbeiter aus Algerien bewohnen sicher nicht die 200 m²-Wohnung der Bel-Etage ... Langsam beginnt man auch Beziehungen zwischen den erfundenen Personen herzustellen: Verwandtschaften, Freundschaften, Feindschaften, Gefühle, Arbeitsbeziehungen, Verhältnis der Nachbarn untereinander ...

Mögliche Aktivitäten: Beschreibung von Möbeln, Wohnungen, Zimmer, von der Dorfstraße, vom Gasthaus, der Schule; einfache Charakterbeschreibungen, Erstellung eines Soziogramms, eines Stammbaums ...

Sprachliche Mittel: Eigenschaftsworte, vor allem Ausdrücke des Gefühlsbereichs, Verwandtschaftsbezeichnungen ...

Eine kohärente Chronologie entwickeln

Die Biographien können zum Beispiel erst geschrieben werden, wenn die Personen Namen und Rollen erhalten haben, bestimmte Indizien gelesen und interpretiert werden können (die russische Pianistin, eine alte Dame, wohnt allein in der größten Wohnung des Hauses: wann ist ihre Familie emigriert? Wahrscheinlich hatte sie früher selbst eine Familie; sie ist jetzt noch wohlhabend genug, um die Wohnung alleine zu erhalten. Hatte sie einen reichen Mann? War sie so berühmt, daß sie selbst so viel Geld verdient hat? Hat sie eine Erbschaft gemacht?).

Im allgemeinen lassen sich bei dieser Art von Simulation zwei große Arbeitsetappen festhalten: zunächst hauptsächlich beschreibende Aktivitäten und als nächstes auf Ereignisse fußende erzählerische Aktivitäten (das Alltagsleben im Mietshaus oder im Dorf; ungewöhnliche Vorkommnisse: eine Mieterversammlung, ein Einbruch, ein Dorffest, die Anlaß für eine Simulation innerhalb der Globalsimulation geben können, von der dann schriftlich berichtet wird).

Informationen geben

Um der Phantasie Stoff zu geben und um die mündliche und schriftliche Produktion zu erleichtern, wird man während der gesamten Situation immer wieder authentisches Material bereitstellen: Zeichnungen, Photos, Pläne, Lexika, Zeitschriften, Texte (Zeitung, Literatur, Anweisungen) ...

Das Ziel festlegen

In den beiden Fällen - *Das Mietshaus* und *Das Dorf* - kann das Ziel darin bestehen, eine Art kollektiven Roman zu schreiben. Man muß also auch daran denken, ein Ende zu finden, ein letztes Kapitel: Das Mietshaus wird abgerissen, das beschriebene und erzählte Dorf zehn Jahre später ...

Nicht zufällig wird hier von einem kollektiven "Roman" gesprochen: die Idee zu "L'Immeuble" entstand durch den bekannten französischen Roman *La Vie mode d'emploi* von GEORGES PEREC, der die komplexe Welt innerhalb eines Pariser Mietshauses mit sehr neuen und originellen Mitteln literarisch umgesetzt hat.

Die Idee für *L'Immeuble* entstand durch die bekannten französischen Romane ›*La vie mode d'emploi*‹ von GEORGES PEREC und ›*Passage de Milan*‹ von MICHEL BUTOR, die beide versuchen, die komplexe Welt innerhalb eines Mietshauses literarisch umzusetzen. Ein solches, am Beginn noch leeres, anonymes Mietshaus in einer französischen Stadt bildet denn auch den Ausgangspunkt für das Projekt *L'Immeuble*: es wird im Laufe einer Woche immer konkreter, es bekommt eine Adresse, wird mit Bewohnern gefüllt, es passieren darin seltsame Dinge und alltägliche Geschichten, es entstehen Beziehungen zwischen den Mietern ... Die Gruppe arbeitet und agiert wie ein Schriftsteller, der die Namen, Biographien und Schicksale seiner Protagonisten erfindet, Träume und Wirklichkeit inszeniert, kurz: die von ihm geschaffenen "Personen" belebt und bewegt.

Die Woche könnte unter dem Motto "L'Invitation au voyage" – Titel eines Gedichtes von BAUDELAIRE – stehen, denn die Teilnehmer werden zu einer Reise eingeladen: eine Reise in ein fremdes Land, in eine fremde Stadt, in ein Haus, das erst zu existieren beginnt, wenn es benannt worden ist, zu Personen, die erst existieren werden, wenn sie eine Identität erhalten haben – fast nichts ist vorgegeben, nur die Reise und die gemeinsame Arbeit an dem Projekt und an der Sprache.

□ Die Adresse:

Das Haus steht in Paris (Vorübung: Assoziationen zu Paris), auf die genaue Adresse muß sich die Gruppe noch einigen. Hilfsmittel: ein großer Stadtplan von Paris, ein Métroplan, ein Führer von Paris, in dem die Stadtteile ziemlich genau beschrieben sind (›*Paris mode d'emploi*‹ vom Verlag Autrement). Der Standort des Hauses wird nach vielen Kriterien ausgesucht: die Seine soll in der Nähe sein, das Viertel bzw. die Straße eine gute Infrastruktur haben (Restaurants, Cafés, Geschäfte, Métrostation in der Nähe ...), das Viertel soll nicht reich, nicht ganz ärmlich sein ("ganz normal pariserisch"). Durch die Diskussion, den Stadtplan, den Stadtführer und die Fragen an mich wird viel über Paris erfahren – Landeskunde als Bedürfnis, nicht als Vortrag. Die gewählte Adresse: 15, rue des Rosiers, 75004 Prais

□ Die Mieter:

Jeder bekommt einen genauen Plan des Mietshauses (Stockwerke, Größe und Anordnung der einzelnen Wohnungen).

Die Anweisung: In diesem Mietshaus aus dem Jahre 1900 (Photo) wohnen 30 Menschen; davon 10 Männer (Alter: zwischen 22 und 68), 11 Frauen (Alter: zwischen 20 und 82) und 9 Kinder (Alter: 2 Monate bis 16 Jahre); im Erdgeschoß befindet sich ein noch näher zu bestimmendes Geschäft – Namen des Geschäfts nicht vergessen! Natürlich gibt es in einem solchen Mietshaus eine "concierge" (Lesetext: ein Artikel aus dem *Zeit-Magazin* über die zum Teil sich verändernde Figur und Rolle der typischen Pariser Concierge). Zunächst sollen diese Personen von der gesamten Gruppe "eingesiedelt" werden. Dann übernimmt jeweils eine Kleingruppe ein Stockwerk, um den Mietern Namen, Berufe, Zusammengehörigkeit zu geben.

Hilfsmittel: ein französischer Kalender mit Vornamen, mehrere Seiten aus französischen Telefonbüchern für die Nachnamen (es fällt auf, wieviele ausländische Namen darin

stehen), verschiedene Wörterbücher. Auf einem großen Plakat – das im Laufe der Woche zum kollektiven Gedächtnis wird – werden die Mieter, die nun eine erste Identität bekommen haben, eingetragen bzw. von den Teilnehmern vorgestellt. "Sich vorstellen", "jemanden anderen vorstellen" wird bei der Gelegenheit geübt, außerdem noch Zahlen (Alter der Mieter, Anzahl der Kinder) und Berufe. Als nächstes werden den Mietern auch Eigenschaften zugeordnet, damit sie etwas mehr an Kontur gewinnen. Jetzt werden schon erste Beziehungen zwischen den Mietern sichtbar, die in den nächsten Übungen noch deutlicher werden sollen.

□ **15, rue des Rosiers – 11 Uhr vormittags:**

Die erste, individuelle Schreibübung (am dritten Tag): jeder soll für drei Mieter (es wird gelost) aufschreiben, was die jeweilige Person zu diesem Zeitpunkt tut und denkt/fühlt. Jeweils ein bis zwei Sätze, die anschließend auf dem großen Plakat aufgeschrieben werden. In der Aneinanderreihung der einfachen Sätze entsteht fast ein Romankapitel.

□ **Biographien:**

Für die drei nicht ausgelosten Personen des Hauses schreibt jeweils eine kleine Gruppe eine etwas genauere, "illustrierte" Biographie.

Hilfsmittel: ›*Petit Robert 2*‹ (Lexikon der Eigennamen, Geographie und Geschichte), Zeitschriften für die Photos, eine Liste von notwendigen Angaben (Geburtsdatum, Geburtsort, Eltern, Kindheit, seit wann wohnt die Person in "unserem Haus" usw.).

□ **Das Telegramm:**

Jemand hat ein Telegramm geschickt. Wer könnte es an wen geschickt haben?

Hörtext: ›*Le télégramme*‹ von YVES MONTAND und SIMONE SIGNORET. An dieser Stelle könnte auch von den Teilnehmern selbst ein Telegramm verfaßt werden.

□ **Bücher:**

Eine Mieterin (welche? Warum gerade diese?) liest mit Begeisterung ›*L'Amant*‹ von MARGUERITE DURAS. Lesetext: die ersten beiden Seiten des Romans. Lesetechnik: mehrmaliges, individuelles Lesen; dazwischen mehrmaliger, kurzer Austausch mit immer verschiedenen Partnern; am Ende der Lesephase hat jeder eine Frage nach einem noch unbekanntem Wort gut. Der Text wird von allen verstanden – ohne Übersetzung.

□ **Träume:**

Einstimmung: Titel zu einem "Traumbild" assoziieren.

Was sind die heimlichen Träume unserer Mieter? Jeder identifiziert sich mit einer Person des Hauses, die ihm besonders vertraut geworden ist. Jede dieser Personen versteckt einen Gegenstand vor den Augen der anderen – in ihm liegen seine Träume verborgen. Nacheinander werden die Person und ihr Gegenstand den anderen präsentiert. Die Gruppe muß herausfinden, welcher Traum mit diesem Gegenstand verbunden sein könnte. Das Leben der Personen gewinnt an Tiefe.

An dem Projekt "L'Immeuble" wurde eine Woche lang intensiv und engagiert gearbeitet. Und obwohl vordergründig während der ganzen Zeit über andere,

erfundene Personen gesprochen und geschrieben wurde, waren sich zum Schluß alle einig, daß in diesem gemeinsamen Haus viel Eigenes von der Gruppe steckt: Phantasien, Wünsche, Träume, Wirklichkeit – ein Stück Innenleben jedes einzelnen Teilnehmers. Man muß den begonnenen Roman nur richtig lesen können.

Das Mietshaus kann ebenso gut in Bozen oder Meran stehen, wenn es darum gehen soll, die zweite Sprache des Landes (Italienisch oder Deutsch) zu lehren/lernen. oder in Wien, um den Blick für die multikulturelle Situation dieser Stadt zu schärfen. In diesem Fall wäre es der ideale Ort, um sich mit den kulturellen Eigenheiten, dem Alltag und den möglichen Konflikten der Region auf subtile und eigenwillige Weise auseinanderzusetzen – das Mietshaus in Bozen wird jedenfalls mit Sicherheit eine andere Geschichte erzählen als jenes in Wien, Paris, London oder New York. In den vielen Variationsmöglichkeiten liegt ein besonderer Reiz dieser Form des Sprachunterrichts, der einen Dialog zwischen der eigenen und der anderen (oder fremden) Kultur beginnt und in dem die feine Balance zwischen Fremdheit und Nähe, Phantasie und Wirklichkeit, Poetischem und Sachlichem immer wieder neu ausgelotet werden muß.

Literatur:

Caré, Jean-Marc/Debyser, Francis: Simulations globales. Paris: Créa-Com o. J.

Caré, Jean-Marc/Debyser, Francis: Jeu, langage et créativité. Paris: Hachette, Belc 1978

Caré, Jean-Marc: Simulations globales. In: *Le Français dans le monde* 252, octobre 1992

Debyser, Francis: L'Immeuble. Paris: Hachette 1986

Tremblay, R.: Pratiques communicatives: la place de la simulation dans l'apprentissage d'une langue seconde, Centre éducatif et culturel. Montréal 1986

✉ *Helga Moser-Rabenstein; Institut für Romanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-57, 9020 Klagenfurt*

SZENISCHER LITERATURUNTERRICHT

"Haben wir dir nicht gesagt, daß du unsere Gegend nicht mehr verstänkern sollst?"

Lernprozesse bei der szenischen Interpretation einer Dramenszene

■ von Ingo SCHELLER

Die szenische Interpretation geht davon aus, daß Dramen-Texte nur verstanden werden können, wenn sie in der Vorstellung der LeserInnen inszeniert, d. h. in sinnlich-konkrete Bilder und Szenen verwandelt werden. Für die Bühne geschrieben, realisiert sich der Sinn von Vorgängen, Haltungen und sprachlichen Äußerungen erst in der Inszenierung, d. h. im Kontext konkreter Szenen. Nun bleiben Inszenierungen im Kopf – wenn sie überhaupt vorgenommen werden – in der Regel unscharf und widersetzen sich einer sprachlichen Vermittlung. Was nicht zuletzt damit zu tun haben dürfte, daß das dabei verwendete emotional besetzte Erfahrungs- und Phantasiematerial (mit dem der/die LeserIn die Leerstellen füllen muß) Projektionen, Selektionen und Abwehrprozesse enthält und organisiert (also jene Gegenübertragungen, die nach PIETZCKER den Leseprozeß steuern).

Um die Vorstellungen, die sich die LeserInnen von Szenen, Figuren und Handlungen machen, und die impliziten Projektionen bewußt zu machen, aber auch um die Phantasie auf Aspekte der Szene zu lenken, die bei der Gegenübertragung abgewehrt werden, haben wir szenische Interpretationsverfahren entwickelt und erprobt, mit denen durch die Aktivierung des sinnlichen, emotionalen, körperlichen und szenischen Gedächtnisses differenzierte Vorstellungen über den Handlungsort und die inneren und äußeren Handlungen, Haltungen und Beziehungen der Figuren angeregt und dargestellt werden können. Da dabei Erlebnisse, Phantasien, Verhaltensmuster und Empfindungen der Interpreten (Gegenübertragungen) wachgerufen und im Spiel im Schutze der Rolle agiert, symbolisiert und reflektiert werden können, eröffnet die szenische Interpretation

den TeilnehmerInnen vielfältige Möglichkeiten erfahrungsbezogenen Lernens (vgl. SCHELLER 1987, 1989, 1989a, 1992, 1993, 1993a-d).

Wie und in welchen Schritten eine solche szenische Interpretation durchgeführt werden kann und welche Lernprozesse dabei stattfinden können, möchte ich im folgenden an einer Szene darstellen, die aus dem Stück *Ab heute heißt du Sara* stammt, das VOLKER LUDWIG und DETLEF MICHEL nach der Biografie von INGE DEUTSCHKRON (*Ich trug den gelben Stern*) für das GRIPS-Theater geschrieben haben (LUDWIG/MICHEL 1989, S. 15f.). Ich verwende die Szene, in der zwei Hitlerjungen ein jüdisches Mädchen zusammenschlagen, in unterschiedlichen Kontexten. Einmal im Rahmen der szenischen Interpretation des Stückes, in dem es um das Leben und Überleben einer jüdischen Familie in Berlin während des Dritten Reiches geht, zum anderen in der Einheit "Alltag im Dritten Reich: Macht, Ohnmacht, Anpassung und Widerstand" montiere ich sie mit Szenen aus BRECHTS *Furcht und Elend des Dritten Reiches* (Der Verrat, Das Mahnwort, Winterhilfe, Der Spitzel, Berufskrankheit, Die jüdische Frau) und anderen Szenen aus dem Sara-Stück (die Bilder 1, 2, 5, 6, 14). Und schließlich lasse ich sie im Rahmen der Einheit "Jugend und Gewalt", in der sich die TeilnehmerInnen anhand unterschiedlicher Szenen (von R. W. FASSBINDER, NIGEL WILLIAMS, INGEBORG BAYER, ROTE GRÜTZE u. a.) mit unterschiedlichen Formen jugendlicher Gewalt auseinandersetzen, unter dem Thema "rechtsextremistische Gewalt" szenisch interpretieren.

Ich habe die Szene ausgewählt, weil sie beim Lesen Widerstände, zumindest aber sehr ambivalente Gefühle auslöst, die – so meine These – einer eindimensionalen Interpretation Vorschub leisten. Bei der szenischen Interpretation übernehmen die TeilnehmerInnen Rollen, füllen Leerstellen im Text mit eigenen Erlebnissen, Phantasien, körperlichen und sprachlichen Haltungen und Handlungen aus, geben damit den Personen Geschichte, Einstellungen und Gestalt – eine Voraussetzung für das Spiel, das Handeln in den vorgegebenen Situationen, und die szenische Reflexion der Haltungen und Beziehungen der Jugendlichen. Damit wird nicht nur gemeinsam eine szenische Interpretation der vom Text vorgegebenen Situation erarbeitet. Die TeilnehmerInnen aktivieren darüber hinaus während der Einfühlung, beim szenischen Spiel und der szenischen Reflexion eigene vergessene oder abgespaltene Macht- und Ohnmachts-, Täter- und Opfer-Erlebnisse, -Phantasien und -Verhaltensmuster, agieren diese im Schutze der Rolle aus und machen sie sich dadurch bewußt (vgl. SCHELLER/WICKERT 1993b).

Im folgenden möchte ich zunächst skizzieren, wie ich die Szene deute und mit welchen Zielen ich sie szenisch interpretieren lasse. Anschließend beschreibe und kommentiere ich Interpretationsschritte, wobei ich deutlich machen möchte, was szenische Verfahren bei der Aneignung des Textes und der Erlebnissen, Phantasien und Haltungen der Interpreten leisten können.

Die Szene zeigt, wie die Hitlerjugend die Identitätssuche, sexuelle Unsicherheit und Größenphantasien von Jungen provoziert und kanalisiert, indem sie äußere

Feinde – hier ein jüdisches Mädchen – anbietet, an denen Aggressionen abregiert werden dürfen. Zwei Hitlerjungen stehen – in Tracht – in einer Toreinfahrt und rauchen heimlich. Durch ihre Kleidung sind sie Teil einer mächtigen, streng

1935

Hackescher Markt

Zwei Hitlerjungen, ca. 15 Jahre alt, rauchen heimlich.

1. HJLER: Mach hinne! Kuckt doch keener!

2. HJLER: 'n alter Mann is' doch kein D-Zug. *(Sie paffen. Ein 13jähriges jüdisches Mädchen mit Schultasche kommt aus dem Hintergrund auf sie zu.)* Los Mensch, da kommtse!

1. HJLER: *(tritt die Zigarette aus)* Warte, bis sie nah dran ist. *(Als sie an ihnen vorbeigehen will, versperrn ihr die HJler den Weg.)* Ihh, wie das hier wieder stinkt!

2. HJLER: Judenschweiß! Uäh!

1. HJLER: Haben wir dir nicht gesagt, daß du unsere Gegend nicht mehr verstänkern sollst? *(Sie will ausreißen, der 2. HJler stellt ihr brutal ein Bein, so daß sie hinfliegt.)*

2. HJLER: Ausreißen willse, die feige Judensau. Mann, und ick hab jetzt Judenschleim am Stiefel! Los – ablecken, du Schwein! *(Er zieht ihren Kopf an den Haaren über seinen Stiefel, daß sie schreit. Aus dem Hintergrund kommt Inge – jetzt 13 –)* Leck ab! *(Der 1. HJler tritt dem Mädchen kräftig in den Hintern. Inge rennt von hinten auf ihn zu, tritt ihn, daß er hinfliegt, und geht sofort mit Fäusten auf den überraschten zweiten HJler los.)*

INGE: Ihr feigen Schweine, ihr!

2. HJLER: *(kann sich ihrer kaum erwehren)* Mensch, biste verrückt, das ist doch 'ne Judensau! Die hat uns beleidigt! *(Das Mädchen steht auf, bleibt in sicherer Entfernung stehen. Der erste HJler greift Inge von hinten an, sie schlägt sofort zurück.)*

INGE: Dann bin ich auch 'ne Judensau, ihr blöden Ärsche!

2. HJLER: Glaubste ja selber nich', ich weiß doch wie Juden aussehen!

1. HJLER: Juden, die sich wehren –! Die arbeiten doch nur mit Tricks von hinten! *(Inge will wieder losgehen, die HJler halten sie fest.)*

INGE: *(tritt um sich)* Loslassen! – Ich hab'n Onkel, der is' Obersturmbannführer!

1. HJLER: *(entschuldigend zu Inge)* Du, die da is' wirklich 'ne Judensau!

INGE: Na und? *(Die HJler lassen sie los.)*

2. HJLER: Weiber –! Nischt wie Stroh im Kopp! – Komm, wir ziehen Leine.

1. HJLER: Scheiß Weiber ... *(spuckt aus, beide gehen ab)*

INGE: *(zum Mädchen)* Haste dir wehgetan?

MÄDCHEN: Nich' so schlimm ... Du warst vielleicht knorke! – Vielen Dank.

INGE: Das hat Spaß gemacht! – Du gehst auch in die jüdische Schule?

MÄDCHEN: Wieso – – du auch?

INGE: Seit 'ner Woche. In der Bismarck, wo ich weg bin, dürfen Juden keinen Sport mehr mitmachen.

MÄDCHEN: Dann biste also wirklich – – Mensch, wenn die das wüßten! Das könnt' ich nie, so zuhau'n ...

INGE: Mußte lernen!

(Volker Ludwig/Detlev Michel: Ab heute heißt du Sara. 4)

hierarchisch gegliederten, an Männlichkeitsnormen orientierten politischen Institution (die Sicherheit und öffentliche Anerkennung verspricht). Mit dem Rauchen verstoßen sie auf der anderen Seite gegen Gebote dieser Institution ("Ein Hitlerjunge raucht nicht.") und demonstrieren dadurch, wenn auch mit schlechtem Gewissen, Eigenständigkeit. Die daraus resultierende Angst und Unsicherheit (die sie für sich als kränkend und unmännlich erleben müssen) kann abgespalten und an einem jüdischen Mädchen abreagiert werden, das "hier" auftaucht.

Die Ängstlichkeit und Unsicherheit des Mädchens spiegelt die eigenen: indem sie es beschimpfen und zusammenschlagen, können sie – ideologisch legitimiert – die eigene Männlichkeit wieder aufbauen. Diese wird wieder in Frage gestellt, als Inge auftaucht. Können sie sich den Vorwurf der Feigheit (zwei Jungen auf ein Mädchen) noch ideologisch vom Halse halten, bricht ihre Sicherheit zusammen, als Inge sich auf eine Autorität dieser Ideologie beruft ("Mein Onkel ist Obersturmbannführer"). Dieser Hinweis aktiviert das schlechte Gewissen und stellt die Legitimität der Tat in Frage: die Jungen ziehen sich mit Ausreden zurück. Der Text zeigt eindrucksvoll die Funktion von ideologischen Normen und Institutionen bei der Entstehung, Kanalisierung und Rechtfertigung von Unsicherheiten und Aggressionen bei Jugendlichen. Die SchülerInnen sollen bei der szenischen Interpretation der Szene erkennen und am eigenen Leib erfahren,

- wie durch Drill, Verbote und Gebote, Kontrolle und Triebverzicht ein Klima der Angst und Unsicherheit erzeugt werden kann,
- wie Unsicherheiten, die aus widersprüchlichen Bedürfnissen und Verhaltensanforderungen entstehen, an Menschen abreagiert werden können, die als Sündenböcke freigegeben werden,
- daß die gewalttätige Abreaktion umso größer ist, je größer die Jugendlichen in ihrer eigenen Rolle verunsichert sind,
- daß die faschistische Ideologie diese Gewalttätigkeit provoziert, rechtfertigt und positiv sanktioniert,
- daß für die Abwehr der eigenen Unsicherheit vornehmlich solche Personen geeignet sind, die sich als Projektionsfläche für die eigenen Ängste (Angst vor Homosexualität, vor Schwäche, vor den eigenen weiblichen Anteilen usw.) anbieten: unsichere Mädchen, Schwule, Juden.

Schritte der szenischen Interpretation

1. *Die TeilnehmerInnen lesen die Szene*, wobei sie versuchen, sich die Situation sinnlich-konkret vorzustellen. Nacheinander zeigen und interpretieren sie dann mit Hilfe von Standbildern das Bild bzw. den Szenenausschnitt, der sie am meisten berührt. Dabei wählen sie sich TeilnehmerInnen aus, die von ihrem Äußeren her ins Bild passen, formen sie in Haltung und Gestik und Mimik (die vorgemacht wird) so lange, bis sie den Moment abbilden, der gezeigt werden soll. Im Anschluß daran legt der- bzw. diejenige, die das Bild gebaut hat, die Perspektive fest, aus der sie es sieht, und deutet es aus dieser Perspektive, wobei der/die SpielleiterIn

durch Fragen hilft: Welche Momentaufnahme zeigst du? Was beschäftigt dich an dem Bild? Wie nimmst du die Jugendlichen wahr? Was tun und sagen sie und was denken sie dabei? Zur Einfühlung in die Jugendlichen stellt sich der/die BildproduzentIn nacheinander hinter die Figuren, legt ihnen die Hand auf die Schulter und spricht in der ersten Person.

Kommentar: Bei der ersten Lektüre drängen sich den TeilnehmerInnen vor allem Bilder auf, die sie emotional berühren, Momente, mit denen sie sich identifizieren können, die sie lust- oder angstvoll faszinieren, die sie abwehren. Die Darstellung solcher Bilder mit Hilfe von Standbildern thematisiert – für alle nachvollziehbar – Gegenübertragungen, zeigt die Projektions-, Identifikations- und Abwehrprozesse, mit denen die einzelnen TeilnehmerInnen spontan auf den Text reagieren. Über diese subjektiven Rezeptionsweisen hinaus wird der Text vielperspektivisch inszeniert und ein weites Interpretationsspektrum entworfen.

2. Die TeilnehmerInnen sitzen im Kreis. Sie lesen die Szene mehrmals mit verteilten Rollen, wobei sie mit unterschiedlichen Sprechhaltungen experimentieren. Eine(r) liest jeweils die Regieanweisungen. Danach werden die Rollen festgelegt. Nach einem erneuten Lesen sucht sich jede(r) für ihre/seine Rolle den Ort im Raum, der die Beziehung zu den anderen Personen in der Szene räumlich zum Ausdruck bringt. Nacheinander begründen die TeilnehmerInnen ihre Entscheidung. Anschließend nehmen sie an diesem Ort auf ihren Stühlen Platz und überprüfen beim erneuten *szenischen Lesen* ihre Entscheidung, wobei sie über Intonation, Blickkontakte und Gesten die Beziehungen auch gestisch sichtbar machen.

Kommentar: Der Text ist beim stillen Lesen nur schwer zugänglich: die Handlungssituation bleibt unklar, die Figuren erscheinen wenig konturiert, die sprachlichen Äußerungen verselbständigen sich und wirken in ihrer obszönen Aggressivität abstoßend. Beim Lesen mit verteilten Rollen können unterschiedliche Intonationsweisen ausprobiert werden, bekommen die Äußerungen gestische Energie, können aggressive, ironische, aber auch hilflose und unterwürfige Tonfälle und Haltungen ausagiert werden. Diese Beziehungen werden äußerlich sichtbar gemacht, wenn die SprecherInnen – sich mit den Äußerungen ihrer Rolle identifizierend – deren Ort im Raum und gegenüber den anderen Figuren suchen und begründen. Sie ordnen sich zu, grenzen sich ab, suchen Nähe bzw. Distanz, geben damit den Sätzen und den Figuren Konturen.

3. Die TeilnehmerInnen bekommen Texte und Bilder, die es ihnen möglich machen, sich eine Vorstellung von der politischen Situation, vom Aufbau und der Funktion der Hitlerjugend und der Lage der Juden in Deutschland im Jahr 1935 zu machen. Danach klären sie gemeinsam folgende Fragen: Worum geht es in der Szene? Welche öffentlichen politischen Ereignisse bestimmen das Leben der Menschen und wie schlägt sich das im Verhalten der Jugendlichen in dieser Szene nieder? Wo spielt die Szene? Wie sieht der Ort aus? Wie ist die Jahreszeit, Tageszeit,

das Wetter? Was sind das für Jugendliche, die hier zusammentreffen? Wie alt sind sie? Was führt sie zusammen? Welche unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse haben sie?

Kommentar: Die TeilnehmerInnen machen sich zunächst gemeinsam ein grobes Bild von der im Text entworfenen Szene, wobei der historische Kontext miteinbezogen wird. Diese allgemeine Absprache ist notwendig, damit die folgende Einfühlung in die Rollen sich nicht auf unterschiedliche möglicherweise enthistorisierte Szenen bezieht.

4. Habitusübungen: Habitusübungen verfolgen den Zweck, den TeilnehmerInnen über die Nachahmung kollektiver Haltungen und Interaktionsmuster einen körperbezogenen Zugang zu bestimmten historischen Verhaltens- und Denkweisen zu verschaffen. Unter Habitus verstehe ich dabei in Anlehnung an BOURDIEU "einverlebte gesellschaftliche Verhältnisse", d. h. gesellschaftlich geforderte und massenhaft praktizierte Interaktionsrituale.

MARSCHIEREN

- Die TeilnehmerInnen gehen in lockerer Haltung durcheinander durch den Raum, ohne sich dabei zu berühren.
- Die TeilnehmerInnen gehen in zügigem Tempo Kurven und Kreise. Kommt ein(e) andere(r) neben ihnen zu gehen, koordinieren sie die Gehbewegung mit ihr/ihm und gehen eine Weile mit ihr/ihm zusammen weiter, bevor sie sich wieder trennen und sich bei nächster Gelegenheit anderen anschließen.
- Die TeilnehmerInnen schließen sich beim Gehen in immer größeren Gruppen zusammen, die – nebeneinander gehend – ihre Bewegungen koordinieren.
- Die TeilnehmerInnen gehen allein. Sie fixieren dabei Punkte im Raum und steuern diese auf dem schnellsten Wege an, ohne nach rechts und links zu schauen. Haben sie den Punkt erreicht, ändern sie exakt ihre Richtung, fixieren einen neuen Punkt und gehen auf diesen los usw.
- Die TeilnehmerInnen bilden Gruppen von jeweils 3-4, die sich an die Ecken des Raumes begeben. Hier stellen sie sich jeweils nebeneinander auf, fixieren die nächste Ecke (Bewegung gegen den Uhrzeiger) und gehen im Gleichschritt auf die Ecken zu, wobei sie auf den Rhythmus der Schritte achten. An der Ecke ändert die Gruppe die Richtung um 90° und marschiert auf die nächste Ecke zu.
- Die Gruppen stellen sich in Reihen hintereinander auf und marschieren durch die Mitte des Raumes. Vorne trennen sie sich: zwei marschieren rechts, zwei links herum, bis sie sich auf der anderen Seite wieder treffen und wieder zusammen durch den Raum gehen usw. Die Bewegung kann durch Marschmusik unterstützt werden.

Kommentar: Die Faszination, die die politischen Inszenierungen während des Dritten Reiches auf die Menschen und vor allem auch auf Jugendliche gehabt hat, kann nur verstanden werden, wenn man sie am eigenen Leibe nachvollzieht. Während der Marschierübungen, die aus einfachen Übungen

zur Koordinierung und Harmonisierung von Geh-Bewegungen entwickelt werden, können auch TeilnehmerInnen, die Widerstand gegen jegliches Marschieren entwickeln, erleben, wie angenehm es ist, an der Seite einer anderen Person zu gehen, einen gemeinsamen Rhythmus zu entwickeln, bzw. sich einem von außen akustisch vorgegebenen Rhythmus zu unterwerfen. Je besser die Koordination klappt, desto entlasteter fühlt man sich. Schließt man dabei den Blick in die Umgebung aus, fühlt man sich als Teil einer Maschinerie, eines Kollektivs, das einem die Verantwortung abnimmt.

GANG DURCH DIE MASSEN

- Die TeilnehmerInnen bilden eine möglichst lange Gasse (gut geeignet sind Flure oder Hallen, die Gasse). Nacheinander gehen die, die jeweils am Anfang der Gasse stehen, durch diese mit einer bestimmten Haltung hindurch und schließen sich dann hinten wieder an. Die übrigen rücken dann einen Platz nach vorne auf.
 - * Du bist stolz und wirst von vielen gesehen, die dir zujubeln. Wie gehst du durch die Gasse? Die anderen klatschen und jubeln.
 - * Dir ist es peinlich, durch die Gasse zu gehen. Da schauen Leute zu, von denen du eigentlich nicht gesehen werden willst. Wie gehst du durch die Menge? Die Zuschauer schauen neugierig.
 - * Die Menge ist dir feindselig gesonnen und verfolgen dich mit ihren Blicken. Wie gehst du durch die Menge?
- Die TeilnehmerInnen tauschen ihre Erfahrungen aus: in welcher Situation habe ich mich gut gefühlt, welche war unangenehm?

Kommentar: Bei der Übung können die TeilnehmerInnen am eigenen Leib erfahren, in welcher Weise der kollektive Blick von außen die Haltungen der Individuen beeinflusst und bestimmt. Während das Bad in der Menge von den TeilnehmerInnen in der Regel genossen wird und viele dort, wo feindliche Blicke auf sie gerichtet werden, noch offen gegenhalten können, empfinden die meisten die peinliche Situation, sich Leuten den Blicken auszusetzen, von denen man nicht gesehen werden will, als besonders unangenehm. Es ist davon auszugehen, daß gerade diese Haltung – mit schlechtem Gewissen mitzumachen – während des Dritten Reiches besonders weit verbreitet war: sie erzeugt Angst, Mißtrauen, Schadenfreude und Opportunismus, die alle politisch gut verwertbar sind, später aber schnell wieder vergessen werden können, weil man ja eigentlich dagegen war.

DER HITLER-GRUSS

Der Hitler-Gruß, der mit gestrecktem Arm und gestreckter Hand täglich milliardenfach gesprochen wurde, konnte und wurde im Alltag mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen und Konnotationen verwendet:

- * Nachdem der Gruß verbindlich eingeführt worden war, taten sich Kinder und Jugendliche zusammen, um die Erwachsenen, denen das Ganze ein

wenig peinlich war, auf der Straße zu provozieren. In der Hitlerjugend hatten sie den Gruß gelernt, ihnen machte es Spaß, stramm zu grüßen, waren sie doch dabei den Erwachsenen gleichgestellt und konnten sie doch diese zwingen, sie ebenfalls zu grüßen. Zu zweit gingen sie durch die Straßen, bauten sich vor Erwachsenen auf, nahmen die Hacken zusammen, reckten den Arm zum Gruß nach oben und sprachen mit lauter, fester Stimme "Heil Hitler!" – Es werden zwei Gruppen gebildet: die eine Hälfte der TeilnehmerInnen übernimmt die Rolle der Kinder und Jugendlichen, die andere die von Erwachsenen, die auf der Straße unterwegs sind, um zur Arbeit, zum Einkaufen oder zu einer Freizeitbeschäftigung zu gehen. Die "Jugendlichen" tun sich zu zweit zusammen und zwingen die "Erwachsenen" zum Hitler-Gruß.

- * Für viele war der Hitler-Gruß alltäglich oder normal, andere fanden ihn lästig und äffisch. Sie grüßten zwar, aber nur sehr nachlässig, mit vielen Abweichungen und Abschleifungen wie "Halila". Viele versuchten den Gruß zu überspielen. – Die TeilnehmerInnen gehen durch den Raum. Wenn sie jemandem begegnen, begrüßen sie diesen ganz flüchtig mit dem Gruß und fangen sofort ein Gespräch an. Sie erproben dabei unterschiedliche Möglichkeiten, den Gruß zu "überspielen".
 - * Gegner des Regimes, Oppositionelle (Kommunisten, Sozialisten, Juden) grüßten, wenn sie nicht erkannt werden wollten, nach außen ganz korrekt, dachten dabei aber an etwas Gegenteiliges. – Die TeilnehmerInnen gehen durch den Raum und begrüßen sich mit solchen Hintergedanken.
- Jede(r) TeilnehmerIn entscheidet sich für eine Haltung, die er/sie zum Hitlergruß einnehmen will (identifizierend, provozierend, überspielend, maskenhaft). Alle gehen durch den Raum und erproben die Haltung. Im Anschluß sprechen sie über die eigenen Erfahrungen und die Haltungen, die sie bei anderen wahrgenommen haben.

Kommentar: Der Hitlergruß ist heute tabuisiert, weil auf ihn all die Gewalttaten und Brutalitäten des damaligen Regimes projiziert werden. Damit geht eine Abwehr der Menschen einher, die diesen Gruß benutzten. Die Übungen dienen der Entmystifizierung des Grußes. Auch wenn es richtig ist, daß die Menschen mit der Verwendung dem Regime Arm und Stimme (d. h. ihren Körper) geliehen haben, ist es notwendig, sich bewußt zu machen, daß sie dabei ganz unterschiedliche Gedanken und Gefühle gehabt haben können. Nur so ist zu begreifen, wie das Regime funktionierte, ohne daß alle gleich Verbrecher waren. Die Übungen sind so aufgebaut, daß die anfänglichen Widerstände der TeilnehmerInnen reduziert werden können.

- Die TeilnehmerInnen stellen sich eng in einer Gruppe zusammen, nach vorne haben sie keine Ausweichmöglichkeit. Sie stellen sich vor, daß sie auf das Erscheinen führender Persönlichkeiten des Regimes warten und von einer Polizistenkette daran gehindert werden, ganz an den Straßenrand vorzudringen. Der Konvoi taucht auf. Auf ein Zeichen des/der SpielleiterIn "bricht" die Kette,

die TeilnehmerInnen drängen an der Straßenrand (Markierung am Boden), strecken die Hände nach oben und rufen "Heil". Die Übung wird mehrmals wiederholt.

- Die TeilnehmerInnen stellen sich in zwei Reihen hintereinander auf und nehmen eine militärische Haltung ein: Sie gehen auf Vordermann, nehmen die Hacken zusammen, stellen die Fußspitzen nach außen, drücken die Knie durch, richten den Oberkörper auf, nehmen die Hände an die Hosennaht, haben den Kopf aufgerichtet und blicken starr nach vorne. Der/die SpielleiterIn tritt ihnen als Obersturmbannführer gegenüber, nimmt die gleiche Haltung an, hebt die rechte Hand zum Hitlergruß und grüß laut: "Heil Hitler, Jungen und Mädels!" – Die TeilnehmerInnen heben gemeinsam die Hand und antworten im Chor: "Heil Hitler, Herr Obersturmbannführer!" Die Übung wird mehrmals wiederholt. Fehlt es dem Chor an Geschlossenheit, kann der Obersturmbannführer disziplinieren und üben.
- Die TeilnehmerInnen sprechen über Erfahrungen und Gefühle während der Übungen.

Kommentar: Der Hitler-Gruß war nicht nur Grußformel zwischen Einzelpersonen, sondern wurde als kollektives Ereignis inszeniert. Menschenmassen fanden sich an den Straßenrändern ein, um den Vorbeimarsch von Truppen oder den Auftritt von Parteigrößen zu feiern. Solche Situationen wurden bewusst inszeniert: Polizisten (nicht SA-Leute) bildeten in einem Abstand von ein paar Metern zur eigentlichen Absperrung eine Menschenkette, hinter der sich das Volk drängte. Näherten sich die Erwarteten, brach wie zufällig die Kette und die Leute stürmten begeistert nach vorne und grölten "Heil". Die Spannung löst sich auf, macht sich im Schrei Luft. Lassen sich die TeilnehmerInnen auf diese Übung ein, können sie diesen Mechanismus am eigenen Leibe erfahren: das Gefühl der Befreiung, das Ausschalten des Denkens und der Kontrolle, den Rausch des gemeinsamen Schreies. Eine ähnliche Erfahrung vermittelt die mehr militärisch organisierte Grußzeremonie, die bei Besuchen von Parteigrößen, aber auch bei Massenveranstaltungen üblich war: das strenge Ritual, die perfekte Abstimmung von Körper und Stimme entlastet von der eigenen Verantwortung: man erlebt sich als Teil eines Kollektivs, an das man sich abgeben kann.

5. Die TeilnehmerInnen entscheiden sich für die Rolle, die sie am meisten interessiert. Anschließend schreiben sie für diese eine *Rollenbiografie*. Als Anregung dafür bekommen sie Fragen, die die Einfühlung erleichtern. Jede(r) schreibt die Rollenbiografie allein, und zwar in der ersten Person und in ganzen Sätzen. Wo die Textvorgaben keine Antworten geben, suchen sie nach solchen, die zu ihrer Figur passen könnten. Fragen zur Einfühlung in die Rollen:

Wie heißt du? Wie alt bist du?

Wie lebst du? Wie wohnst du?

Wie ist deine Familie? Welchen Beruf übt dein Vater aus? Was tut deine Mutter?

Was bedeuten dir deine Eltern? Wen magst du besonders gern? Warum? Wie

stehen deine Eltern zu den gegenwärtigen politischen Ereignissen? Hast du Geschwister? Wenn ja, wie stehst du zu ihnen?

Wie sieht dein tägliches Leben aus? Was tust du am liebsten?

Was bedeutet dir die Schule? In welche Klasse gehst du? Bist du ein(e) gute(r) Schüler(in)? Was gefällt dir an der Schule, was nicht?

Bist du in einem Verein oder in einer Jugendorganisation? Warum? Was tut ihr dort? Was gefällt dir daran besonders? Was weniger?

Wie ist dein Verhältnis zu Jungen/Mädchen? Was magst du an ihnen, was nicht?

Wie sehen sie dich? Wie möchtest du gesehen werden?

Was hältst du von Hitler und den gegenwärtigen politischen Ereignissen? Was interessiert dich besonders? Wie stehst du zum "Judenproblem"?

Wie siehst du dich selbst? Was magst du an dir? Was weniger? Welche Probleme beschäftigen dich zur Zeit am meisten? Wonach sehnst du dich? Was macht dir Sorgen?

Kommentar: Ausgehend von Rollentexten, in denen Informationen über die historische Situation, den Lebenszusammenhang und die Lebenssituation der Hitlerjungen und der jüdischen Mädchen zusammengestellt wurden, von den wenigen Äußerungen der Jugendlichen im Text und den beim szenischen Lesen erarbeiteten gestischen Potentialen, entwickeln die TeilnehmerInnen die konkrete Lebensgeschichte und die innere Haltung für die Rolle, die sie übernommen haben. In der ersten Person schreibend und durch die Einfühlungsfragen angeregt, phantasieren und schreiben sie sich in einen Jungen oder ein Mädchen ein, entwerfen deren Alltage und Selbstbilder. Dabei aktivieren sie eigene Erlebnisse, Haltungen und Wünsche und projizieren sie auf den bzw. die Jugendliche(n): Haltungen gegenüber Eltern, FreundInnen, Schule, Jugendorganisationen, politische Ereignisse, gegenüber dem anderen Geschlecht und sich selber. Wo sie keine Erfahrungen abrufen können, greifen sie zur Phantasie: die Lust am Ungewöhnlichen, am Asozialen, am Obszönen, an der Gewalt, am Unerlaubten beflügelt die Vorstellungskraft. Bei der Einfühlung in die Rollen beleben, montieren und deuten die TeilnehmerInnen immer auch ein Stück eigener Lebensgeschichte, eigener Erlebnisse und Phantasien, gleichzeitig nähern sie sich dabei einem ihnen zunächst fremden, zunächst auch Abwehr provozierenden Menschen (wie etwa den Hitlerjungen) und geben ihm Geschichte, innere Haltungen und Identität.

6. *Die TeilnehmerInnen verkleiden sich*, verändern ihr Aussehen so, daß es der Vorstellung ähnelt, die sie sich von der Rolle gemacht haben: die Hitlerjungen ziehen kurze Hosen und braune Hemden an, die am Hals zugeknöpft werden. Außerdem binden sie sich ein schwarzes Tuch um den Hals, das mit einem Knoten (Ring) zusammengehalten wird. Die Haare werden glatt gekämmt und geschieitelt. Die Mädchen ziehen sich kurze Kleider an oder Röcke (am besten Faltenröcke), die Haare werden geflochten.

Kommentar: Zur inneren Haltung der Figur wird die Außenseite gesucht. Kleidung

und Frisur zeigen, wie sich die Jungen und die Mädchen nach außen hin darstellen und sehen wollen. Dabei werden anfängliche Widerstände (etwa gegen die Verkleidung zum Hitlerjungen) schnell aufgegeben: die Lust am Fremden, Abweichenden, Ordinären, Obszönen kann ausagiert werden, und die Verkleidung bietet dabei Schutz.

7. Die TeilnehmerInnen suchen für ihre Figur *Körperhaltungen*: Die Kleidung kann dabei Anstöße geben: *Wie geht ein Hitlerjunge in Kluft? Wie stellt er sich dar? Wie steht er, wenn er gesehen wird? Wie steht er stramm? Wie sitzt er auf einer Bank? Welche körperlichen Macken hat er? Zeigt er sie offen oder versucht er, sie zu verbergen? Wie führt er bestimmte Tätigkeiten aus? Wie fühlt sich dabei der Körper an?*

Da Körperhaltungen auch situativ unterschiedlich sind, muß die jeweilige Situation und Befindlichkeit berücksichtigt werden, d. h. beim Gehen, Stehen und Sitzen stellen sich die SpielerInnen immer wieder vor, wo und in welcher Lage sich der Junge bzw. das Mädchen gerade befindet und was er/sie dabei denkt. Haben die TeilnehmerInnen Körperhaltungen für ihre Figur gefunden, präsentieren sie diese nacheinander vor der Gruppe: dabei bewegen sie sich in einer für ihre Person charakteristischen Situation und sprechen öffentlich aus, was diese gerade denkt. So übt z. B. Peter, der erste Hitlerjunge, das Marschieren, indem er laut dabei zählt. Er hebt die Beine, hält aber die Arme eng am Körper. Dadurch gerät er immer wieder aus dem Gleichgewicht. Dabei spricht er seine Gedanken aus: "Verdammt! Warum geht das nicht, vorhin habe ich das doch noch gekommt ... aber jetzt ..., Scheiße! ..."

Kommentar: Die innere Haltung der Figur muß mit dem körperlichen Ausdrucksrepertoire der SpielerInnen angeeignet werden. Die Kleidung kann helfen, Körperhaltungen und Bewegungsmuster zu finden. Die Lust an der lasziven, ordinären, gewalttätigen oder aber auch zwangshaften oder verklemmten Ausdrucksweise, der exzessive Umgang mit dem eigenen Körper, das Ausagieren körperlicher Schwächen bzw. Stärken erinnert an verdrängte bzw. vergessene Bewegungsmuster, die häufig nur noch in der Phantasie und in "legitimierten" gesellschaftlichen Räumen (Medien, Feste, Cliques, Sport) ausagiert werden. Die Nachahmung verpöner Körperhaltungen aktiviert Wünsche und Bedürfnisse, die hinter der Maske der Normalität zurückgehalten werden: Aggressionen, Gewalt, Anpassung, Unterwürfigkeit, Disziplin usw. Diese Bedürfnisse werden nicht richtungslos ausagiert, sondern an soziale Situationen zurückgebunden und von dorthier motiviert: In welcher Situation bewegst du dich als Hitlerjunge so? Was geht dir dabei durch den Kopf?

8. Die TeilnehmerInnen suchen sich aus dem Text *eine Äußerung ihrer Figur*. Sie gehen in der entwickelten Körperhaltung durch den Raum und experimentieren mit unterschiedlichen Sprechhaltungen (laut-leise, hart-melodisch, wütend-liebevoll, aggressiv usw.). Begegnen sie MitspielerInnen, sprechen sie diese mit ihrer Äußerung an. Die Angesprochenen reagieren mit ihrer Äußerung. Anschließend

präsentieren die SpielerInnen nacheinander die Sprechhaltung, die sie entwickelt haben. Sie sprechen in ihrer Rolle die Gruppe (oder eine einzelne Figur) an und sagen dann – davon abgesetzt – vor sich hin, was sie (die Figur) dabei denkt.

Beispiel: Der erste Hitlerjunge baut sich vor einer TeilnehmerIn auf, stützt seine Hände in die Hüften, legt den Kopf leicht zurück und fährt diese mit hämischer Stimme an: "Haben wir dir nicht gesagt, daß du unsere Gegend nicht mehr verstärkern sollst?" Dann dreht er sich weg und sagt zu sich: "Eigentlich sieht sie gar nicht so schlecht aus."

Kommentar: Das Experimentieren mit Sprechhaltungen aus der Körperhaltung heraus aktiviert Haltungen von Wut und Verachtung, Nähe und Distanz, Aggression und Zärtlichkeit, Arroganz und Hoffnung. Die Sätze gewinnen – vor dem Hintergrund der Lebensgeschichte und der Lebenssituation der Jugendlichen und der SpielerInnen – gestische Energie, die bei der Präsentation an die innere Haltung zurückgebunden wird: Ambivalenzen zwischen Außen und Innen werden sichtbar: hinter der Aggression steht Angst, hinter der Kälte Verletzlichkeit, hinter der Abwehr Bewunderung.

9. Jede(r) SpielerIn überlegt sich, welches Problem der Junge bzw. das Mädchen, den bzw. das sie spielen, zur Zeit am meisten beschäftigt und bei welcher Tätigkeit sie/er darüber nachdenken könnte. Nacheinander gehen die SpielerInnen nach vorne, *führen die Tätigkeit aus und sprechen aus der Rolle heraus über das Problem*. Peter flickt z. B. sein Fahrrad, dabei spricht er vor sich hin: "Die werden sich noch wundern, denen werde ich es zeigen. So eine Gemeinheit, mich immer auszulachen, weil ich so klein bin. Ich bin viel schneller als Hannes und kann auch besser Befehle geben. Aber der wurde natürlich wieder vorgezogen. Der und Fähnleinführer, der ist doch gar nicht schnell genug ..."

Kommentar: Die Konzentration auf ein Problem, das die Jugendlichen zur Zeit beschäftigt, lenkt die Aufmerksamkeit auf die aktuelle Lebenssituation und deren Deutung: wie sieht der Alltag aus, wie wird er gesehen, verarbeitet, wo liegen die ungelösten Probleme? Damit werden "asoziale" äußere Haltungen, die bei der Einfühlung in Körper- und Sprechhaltungen entwickelt wurden, situativ verankert, d. h. an Situationen zurückgebunden, die nicht bewältigt bzw. nicht zu bewältigen und deshalb möglicherweise nur "asozial" zu kompensieren sind (weil Peter wegen seiner Größe nicht ernstgenommen und gehänselt wird, muß er sich an Mädchen rächen). Die SpielerInnen werden gezwungen, Zusammenhänge zwischen dem äußeren Verhalten und den Lebensproblemen der Jugendlichen herzustellen, wobei sie auf eigene Erfahrungen zurückgreifen müssen. Um das Problem gestisch an die Lebenssituation und die Perspektive der Jugendlichen zu binden, wird es als Gedanke während einer Tätigkeit ausgesprochen, die in ihrem Lebenszusammenhang eine Rolle spielt. Diese Tätigkeit erinnert die SpielerInnen an eigene Szenen und Tätigkeiten, erweitert das Wissen über die Jugendlichen über das hinaus, was in der Szene angedeutet wird.

10. Die SpielerInnen suchen sich einen Ort im Raum und *tun das, was ihre Figur am liebsten tut*. Dabei versuchen sie, sich in die entsprechende Situation hineinzuversetzen. Anschließend stellen sie sich nacheinander in ihrer Rolle vor, sprechen über ihre gegenwärtige Lage und erzählen und demonstrieren dann, was sie am liebsten tun. Inge sitzt mit angezogenen Beinen auf einem Sessel: "O, langweilig ist das hier. Ich bin Inge. Seitdem die Nazis auf der Straße rumlaufen, darf ich nicht mehr raus. Wir sind Juden, sagt meine Mutter. Na und? Da brauch ich doch nicht im Zimmer rumzusitzen und Domino zu spielen. Immer allein, so was Blödes. Früher, da war das anders. Da konnte ich draußen mit Helma und Rudi spielen. Hinkepaß haben wir gespielt. So ging das. Ich zeig das mal. Also hier sind die Kästen ... und dann springt man so ... Ich war immer ... naja, fast immer am besten. So, jetzt bist du dran, Rudi, aber nicht mogeln ..."

Kommentar: Die Demonstration und Kommentierung von Lieblingstätigkeiten erweitert die Haltungen und Perspektiven der Jugendlichen um Dimensionen, die die nicht realisierten und eingeholten Möglichkeiten und Wünsche hinter den in der Szene gezeigten Haltungen aufleuchten lassen. Indem die SpielerInnen ihre Figuren um diese Aspekte erweitern und damit auch ganz andere Bedürfnisse in sie hineinprojizieren, wird ihnen deutlich, daß die von ihnen gespielten Jungen und Mädchen ihnen so fremd nicht sind, daß es möglicherweise nur bestimmte Bedingungen sind, die sie zu ihrem Verhalten veranlassen, Bedingungen, die ihnen erspart geblieben sind. Damit wird Blick von den Jugendlichen auf die sozialen und politischen Umstände gelenkt, die verändert werden müssen, damit diese nicht (wie die Hitlerjungen) Angst, Größenphantasie und den Verlust an Eigenständigkeit gewaltsam an Schwächeren (wie dem jüdischen Mädchen) ausagieren müssen, sondern eine Chance haben, an ihre Möglichkeiten und Wünsche anzuknüpfen und diese zu entfalten. Wichtig ist, daß die Lieblingstätigkeiten nicht isoliert dargestellt, sondern als Alternative an die in der Szene entworfene triste Gewalt-Realität herangetragen werden: die Figuren werden dadurch differenzierter und widersprüchlicher, und die Vorstellung geht nicht verloren, daß sie auch ein anderes Leben führen, eine andere Haltung zeigen könnten als die, die wir hier erleben.

11. Die TeilnehmerInnen lesen sich noch einmal die Szene durch. Dann bauen sie gemeinsam mit Hilfsobjekten (Tische, Stühle) *den Ort* auf, an dem die Szene stattfindet: Hacker Markt, 1935. Dabei überlegen sie sich, wie der Ort im einzelnen aussieht: Größe und Gestaltung des Platzes, Art der Häuser, Straßenzüge, Bepflasterung, Standort der Hitlerjungen, Ort des Zusammentreffens mit den Mädchen usw. Danach begibt sich jede(r) an den Ort, an dem sich ihre/seine Figur während der Szene überwiegend aufhält. Jede(r) sagt aus der Rolle heraus, warum sie/er diesen Platz gewählt hat und wie ihre/seine Beziehung zu den anderen Personen ist.

Kommentar: Beim Aufbau des Raumes mit Hilfsobjekten wird das sinnliche Gedächtnis aktiviert: aus den Vorstellungen und Bildern der SpielerInnen montiert,

entsteht ein Spielraum, der in den Vorstellungen der SpielerInnen als Handlungsraum erscheint. In diesem Handlungsraum suchen sich die SpielerInnen den Platz, der die Perspektive ihrer Rolle, ihrer Haltung zum Ort, zur Situation und zu den anderen Figuren definiert. Indem sie ihre Figuren sozial verorten, geben sie ihnen soziale Identität. Dabei greifen sie auf Beziehungskonstellationen zurück, die sie kennen, Konstellationen, in denen sie sich als AnführerInnen, als Kumpel, AußenseiterInnen, als Ausgegrenzte, als Mitläufer in einer Gruppenkonstellation erlebt haben. Die Erinnerung an solche Konstellationen und Haltungen wird über die Position im Raum, in der Gruppe und über Körperhaltungen angeregt und über Blicke, Gesten und Äußerungen ausagiert.

12. Die SpielerInnen schreiben auf, *was ihre Figur an welcher Stelle während der Szene tut und warum*, etwa so:

Peter, der erste Hitlerjunge, "raucht heimlich", weil er sich dabei groß fühlt, zumal Hitlerjungen nicht rauchen dürfen.

Peter fordert Hans auf, ihm schnell Feuer zu geben, weil er gesehen hat, daß sie unbeobachtet sind.

Peter "tritt die Zigarette aus", weil er die Hände frei haben will, um das jüdische Mädchen aufzuhalten und zu verprügeln, das auf sie zukommt.

Kommentar: Die Begründung der physischen Handlungen zwingt die SpielerInnen, sich die konkreten Haltungen und Handlungen ihrer Figuren in der Szene bewußt zu machen, wobei sie nicht nur den Handlungsanweisungen, sondern auch den sprachlichen Äußerungen gestische Hinweise entnehmen müssen. Damit werden die physischen Handlungen als materielle Basis von Interaktionen und Beziehungen innerlich motiviert und in ihrer sozialen Wirkung wahrnehmbar. So wurde in mehreren Interpretationsversuchen deutlich, daß die Angst, beim Rauchen erwischt zu werden, die Aggressionen der Hitlerjungen gegenüber dem jüdischen Mädchen erhöhte. Indem die SpielerInnen den Sprechakten Handlungen unterlegen, entdecken sie die Sprache als Werkzeug des Handelns (Brecht), die ihre gestische Energie aus den zugrunde liegenden Handlungen und Beziehungen gewinnt. Dabei wird ihnen häufig bewußt, wie "bewußtlos" sie im Alltag und in Konfliktsituationen mit ihrem Körper und Körpergefühlen umgehen.

13. Die SpielerInnen spielen die *Szene von den physischen Handlungen* her mehrmals durch, wobei sie zunächst eigene Worte gebrauchen, bevor sie an den Wortlaut der Textvorgabe halten.

Kommentar: Das Spiel von den physischen Handlungen her materialisiert die Szene in den körperlichen Haltungen und Handlungen der SpielerInnen. Diese Haltungen und Handlungen erinnern an analoge eigene Szenen und Konstellationen und machen erfahrbar, daß die situativen Bedingungen nicht das ganze innere und äußere Verhaltensrepertoire der Figuren (und der SpielerInnen) abrufen und zulassen, sondern nur ganz bestimmte Anteile (Weil Peter Angst hat, beim Rauchen erwischt zu werden, stört ihn das

jüdische Mädchen und er kann seine Angst an ihr ausagieren). Sind die physischen Handlungen verinnerlicht, wird auch der Gestus der Sprache getroffen, so daß die vom Text vorgegebenen Äußerungen ihren spezifischen Sinn erhalten.

14. Der/die SpielleiterIn fordert die Hitlerjungen auf, sich an den Ort zu begeben, wo sie sich zu *Beginn der Szene* aufhalten. Dann fordert er einen von ihnen auf, den Ort detailliert zu beschreiben. Dabei lenkt er/sie die Vorstellung des Spielers durch Fragen wie: Wo steht ihr hier? Wie sieht der Platz aus? Was sind das für Häuser? was siehst du dahinten? Wie ist das für ein Pflaster? Wie spät ist es? Wie ist das Wetter? Ist es warm? Was hört ihr für Geräusche? Wonach riecht es hier? usw.

Kommentar: Der über Hilfsobjekte in groben Linien umrissene Handlungsraum wird durch den Spieler aus der Rolle heraus bis in Details hinein beschrieben und damit festgelegt. Angeregt durch Fragen des/der SpielleiterIn werden Räume, Raumgrenzen und die Beschaffenheit der Gegenstände in Aussehen, Material und Farbe bestimmt. Dabei wird das ganze Spektrum möglicher Sinneswahrnehmungen angeregt und abgerufen: neben visuell wahrnehmbaren Details werden Geräusche, Gerüche, taktile Erfahrungen und auch – wo möglich – der Geschmack angesprochen (etwa der Geschmack der Zigarette). Bei dieser Phantasieübung wird das sinnliche Gedächtnis nicht nur der SpielerInnen, sondern auch der BeobachterInnen angeregt und zu einer differenzierten Raum- und Situationsvorstellung montiert. Dadurch wird für alle deutlich, daß soziale Situationen und Haltungen durch eine Vielzahl sinnlich wahrnehmbarer Faktoren bedingt werden, daß Orte milieuspezifisch definiert werden und entsprechende Handlungen motivieren (können). Auf Seiten der TeilnehmerInnen werden bei dieser Übung über sinnliche Details Erinnerungen an Szenen wachgerufen, die mit Gefühlen verbunden waren und sind. Diese Gefühle machen den Raum für die SpielerInnen "heimisch" oder fremd. Sie können im Kontext der zu spielenden Szene verfremdet und neu interpretiert werden.

15. Die SpielerInnen *agieren in ihren Rollen an den Orten, an denen sie sich vor Beginn der Szene aufhalten*: Die Hitlerjungen stehen in einer Nische, gucken sich um, ob sie beobachtet werden, holen Zigarretten aus der Tasche, geben sich Feuer, rauchen und unterhalten sich dabei. Das jüdische Mädchen steht eingeschüchtert am Tor der jüdischen Schule und überlegt, welchen Weg nach Hause sie nehmen soll, Inge unterhält sich noch mit Mädchen aus ihrer Klasse über die blöde Handarbeitslehrerin, die sie gerade geärgert haben.

Der/die SpielleiterIn gesellt sich zunächst zu den Hitlerjungen und fragt sie, was sie hier machen und warum sie rauchen, was Hitlerjungen doch nicht tun. Werden die Jungen frech, d. h. haben sie wegen des Rauchens kein schlechtes Gewissen, weist sich der/die SpielleiterIn als Gestapo-MitarbeiterIn aus, staucht die Jungen zusammen, läßt sich von ihnen die Namen bzw. die Ausweise geben. Während die Jungen weiteragieren, geht der/die SpielleiterIn zu dem jüdischen

Mädchen und sprich mit ihm über das, was sie vorhat, über die momentanen Gedanken und Empfindungen. Anschließend geht er zu Inge und spricht mit ihr über die Schule, was sie da heute erlebt hat und was sie gleich vorhat.

Kommentar: Die Szene entwickelt sich aus den Haltungen und Handlungen von Personen, die schon vor Beginn der im Text entworfenen Situation existieren. Über die Aktionen vor der Szene bauen die SpielerInnen die inneren Haltungen ihrer Figuren auf, aus denen sich die nachfolgenden Aktionen logisch ergeben. Um die Haltungen zu präzisieren und zu vertiefen, greift der/die SpielleiterIn in die Handlungen ein und animiert im Rollengespräch die SpielerInnen, sich über die momentane Situation, die eigenen Tätigkeiten und die eigene Befindlichkeit zu äußern. Dabei übernimmt er/sie dort, wo sich die Spieler ihrer (historisch möglichen) Rolle nicht bewußt sind oder sich ihr entziehen wollen, die Rolle einer Konfrontationsfigur: als Gestapo-MitarbeiterIn repräsentiert er/sie äußerlich das Gebot, dem sich die Hitlerjungen heimlich entziehen wollen: er/sie provoziert damit die Unsicherheit bzw. Angst, der sich die Spieler in ihren Rollen möglicherweise nicht bewußt sind bzw. stellen wollen.

16. *Die Szene wird gespielt*, wobei der Text abgelesen wird. Mißlingt das Spiel – möglicherweise weil bestimmte Handlungen und Äußerungen vergessen wurden oder weil einzelne SpielerInnen Handlungsblockaden haben, wird die Szene wiederholt. Der/die SpielleiterIn kann die SpielerInnen an Rollensegmente und Intentionen erinnern, er kann auch als Hilfs-Ich einzelne Spieler begleiten und zur Handlung animieren.

Kommentar: Die Szene ist für SpielerInnen, die aus den bürgerlichen Mittelschichten stammen, schwer zu spielen, weil die Sprache sich gestisch aus den Handlungen ergibt und nicht losgelöst von diesen reflexiv gebraucht wird. Sie muß deshalb von den Aktionen her entwickelt werden, die die SpielerInnen meist schon so erregen, daß sie das Sprechen vergessen. Trotzdem sind die sprachlichen Äußerungen wichtig, weil sie nur gestisch, nicht im Wortlaut verstanden werden können. Eine adäquate Darstellung kommt nur zustande, wenn es den SpielerInnen gelingt, entsprechende Gefühle zu aktivieren. Das gelingt den Spielern der Hitlerjungen häufig besser als der Spielerin der Inge: das aggressive körperliche Vorgehen gegen die beiden Männer ist vielen Frauen fremd, führt zu Blockaden, die sie vergessen lassen, sich in der Rolle verbal-strategisch zu verhalten. Der/die SpielleiterIn sollte gerade deshalb auf einer angemessenen Darstellung der Szene bestehen und der Spielerin (etwa in der Rolle des Hilfs-Ichs) helfen, eigene Aggressionen und körperliche Kräfte zu aktivieren und in der Rolle auszuagieren.

17. *Nach dem Spiel der Szene* spricht der/die SpielleiterIn zunächst mit dem *jüdischen Mädchen* über das, was es erlebt hat, und über die eigene Befindlichkeit. Dabei fragt er das Mädchen, mit wem (welcher Vertrauensperson) es über die Szene sprechen möchte. Die SpielerIn sucht sich aus den BeobachterInnen diejenige

aus, die/der die Rolle (etwa der Mutter, der Freundin usw.) übernehmen soll, und bestimmt den Ort der Begegnung. Das Gespräch wird spontan geführt. Im Anschluß spricht der/die SpielleiterIn noch einmal mit dem Mädchen über ihre momentanen Empfindungen. Danach führt der/die SpielleiterIn ein Rollengespräch mit Inge über das, was sie erlebt hat, wie es ihr dabei gegangen ist und darüber, wie es ihr im Moment geht.

Kommentar: Die Figuren (und damit auch die SpielerInnen) haben während der Szene etwas erlebt. Vor allem die Spielerinnen waren in ihren Rollen als Opfer männlicher Gewalt (das jüdische Mädchen), aber auch als sich körperlich gegen zwei Männer zur Wehr Setzende (Inge) stark gefordert. Obwohl der positive Ausgang der Szene eine gewissen Entlastung ermöglicht, mußten beide Frauen Emotionen und Potentiale aktivieren, die tief gehen. Der/die SpielleiterIn gibt ihnen deshalb in Rollengesprächen die Möglichkeit, ihre Gefühle im Schutz der Rolle auszusprechen und zu verarbeiten. Für die BeobachterInnen wird dabei deutlich, wie unterschiedlich die Szene von den einzelnen Personen verarbeitet wird.

18. Der/die SpielleiterIn fordert die *Hitlerjungen* auf, sich vorne vor die BeobachterInnen zu stellen, und *aus der Rolle heraus Fragen zu beantworten*, die ihnen von den BeobachterInnen (nicht aus den Rollen) gestellt werden. Solche Fragen könnten sein: Findet ihr es nicht feige, zwei Jungen auf ein Mädchen? Was habt ihr gegen Judenmädchen? Woher wußtet ihr, daß das andere Mädchen ein deutsches Mädchen war? Warum seid ihr nachher abgehauen, hattet ihr Schieß vor dem Obersturmbannführer? Etwa wegen des Rauchens?

Kommentar: Durch die Fragen können die BeobachterInnen ihre emotionale Betroffenheit und Erregung an die Hitlerjungen weitergeben, ohne die SpielerInnen direkt zu treffen. Die Spieler der Hitlerjungen werden gezwungen, das vielfach motivierte widersprüchliche Verhalten der Jugendliche ideologisch zu rechtfertigen. Bei dieser Rechtfertigung greifen sie auf rassistische Argumentationsmuster zurück, die gegenwärtig wieder weit verbreitet sind. Dabei können sie an sich erfahren, wie man eigene Verantwortung abgeben und die eigenen Ängste, Widersprüche und Schuldgefühle hinter gesellschaftlich verbreiteten Rechtfertigungsmustern verstecken kann.

19. Der/die SpielleiterIn fordert die Hitlerjungen auf, am Nachmittag beim *Hitlerjungentreffen* vor den Kameraden über ihre "Heldentat" beim Tagesordnungspunkt "Politische Aktionen" zu berichten. Die BeobachterInnen übernehmen die Rollen der zuhörenden Hitlerjungen und stellen entsprechende Fragen. Haben die beiden Jungen ihre Aktion im Dienste des deutschen Volkes ausführlich dargestellt, tritt der/die SpielleiterIn in der Rolle des/der Gestapo-MitarbeiterIn auf, fragt die beiden – betont ihre Namen wiederholend oder mit den Ausweisen spielend – nach den Verboten für Hitlerjungen. Dabei geht er/sie zunächst, ohne die Jungen anzusehen, vor ihnen auf und ab und hilft ihnen, wenn die Jungen

nicht verstehen, auf die Sprünge: "Was tut ein Hitlerjunge nicht?" Haben die Jungen den Satz "Ein Hitlerjunge raucht nicht." gesagt, läßt er ihn zunächst von beiden einzeln wiederholen, wobei er sie mit scharfer Stimme auffordert, Haltung einzunehmen. Dann läßt er die beiden den Satz mehrmals gemeinsam vor der Gruppe aussprechen, bevor er sie abtreten läßt.

Kommentar: Haben die beiden Hitlerjungen bei der ersten Befragung noch Schwierigkeiten, ihr Verhalten zu rechtfertigen, wobei sie in den meisten Fällen ziemlich kleinlaut werden, so gibt ihnen der Auftritt vor der Gruppe Gleichgesinnter die Chance, sich als besonders groß, tapfer und erfolgreich darzustellen. Aus diesem Höhenflug werden sie wieder heruntergeholt, wenn der/die GestapomitarbeiterIn auftritt, der/die auf die wirklich Mächtigen: auf die Partei und ihre Gesetze hinweist: mit Zuckerbrot und Peitsche werden die Jugendlichen in eine Abhängigkeit gebunden, in der die gewalttätige Aktion gegen ideologisch legitimierte Feinde zur Befreiungsakt wird.

20. Der/die SpielleiterIn fordert die SpielerInnen auf, *aus ihrer Rolle zu schlüpfen* und zu sagen, was sie während des Spiels erlebt haben und wie es ihnen dabei gegangen ist, in welcher Situation sie sich mit ihrer Rolle identifizieren konnten und wo nicht.

Kommentar: Die Spieler bekommen die Gelegenheit, sich von der Rolle zu befreien und sich von dieser zu distanzieren. Das ist wichtig, damit sie von den BeobachterInnen nicht mit der Rolle identifiziert werden, aber auch, damit sie sich selbst schützen können. Nur wenn sie sich von der Rolle distanzieren können, können sie bestimmte Gefühle und Verhaltensmuster auch als eigene wahrnehmen und akzeptieren.

21. Die TeilnehmerInnen *diskutieren gemeinsam die Fragen*, welche sozialen Bedingungen die Entstehung solche Situationen begünstigen und welche subjektiven und objektiven Bedingungen erfüllt sein müssen, damit solche Gewaltaktionen nicht nötig sind. Dabei wird nach analogen Szenen in der Gegenwart gefragt.

Kommentar: Die unterschiedlichen Schritte der szenischen Interpretation haben eine Vielzahl von Voraussetzungen, Haltungen und Zusammenhängen sichtbar gemacht. All diese Aspekte werden in einem abschließenden Gespräch zusammengefaßt und perspektivisch diskutiert.

Literatur:

Ludwig, Volker/Michel, Dettlef: Ab heute heißt du Sara. 33 Bilder aus dem Leben einer BerlinerIn. Berlin: GRIPS THEATER 1989

Müller, Angelika I./Scheller, Ingo: Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus fremden Kulturen und wir. Das szenische Spiel als Lernform. Oldenburg: BIS C.v.O. Universität 1993b

- Müller, Angelika I./Scheller, Ingo: *Annäherung an das Fremde: Menschen in Schwarzafrika und wir. Das szenische Spiel als Lernform.* Oldenburg: ZpB C.v.O. Universität 1993c
- Scheller, Ingo: *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie.* Königstein/Ts.: Scriptor 21987
- Scheller, Ingo: *Szenische Interpretation: Georg Büchner: Woyzeck. Vorschläge, Materialien und Dokumente.* Oldenburg: ZpB C.v.O. Universität 21989
- Scheller, Ingo: *Szenische Interpretation: Frank Wedekind: Frühlings Erwachen. Vorschläge, Materialien, Dokumente.* Oldenburg: ZpB C.v.O. Universität 21989a
- Scheller, Ingo: *Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren* Oldenburg: ZpB C.v.O. Universität 41993
- Scheller, Ingo: *Wir machen unsere Inszenierungen selber (II). Szenische Interpretation von Dramentexten. Verlaufspläne und Materialien zu J. M. R. Lenz "Die Soldaten", J. W. v. Goethe "Faust", F. Schiller "Maria Stuart", B. Brecht "Der gute Mensch von Sezuan", M. Frisch "Andorra", F. Dürrenmatt "Die Physiker".* Oldenburg: ZpB C.v.O. Universität 31993a
- Scheller, Ingo: *Friedrich Schillers "Wilhelm Tell" – szenisch interpretiert.* Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 1992
- Scheller, Ingo/Bartels, Alois/Kötter, Winfried/Loose, Gerd: *Das szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule.* Oldenburg: ZpB Universität Oldenburg 1987
- Scheller, Ingo/Schumacher, Rolf: *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule.* Oldenburg: ZpB Universität Oldenburg 21987
- Scheller, Ingo/Wickert, Hans-Martin u.a.: *Jugend und Gewalt. Szenische Interpretation von Dramenszenen. Begründungen, Verlaufsbeschreibungen, Erfahrungsberichte.* Oldenburg (ZpB) 1993b

Die Texte und Materialien von Ingo Scheller können bestellt werden bei: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Zentrum für pädagogische Berufspraxis – Postfach 2503, D-26111 Oldenburg

✉ *Ingo Scheller ist Deutschdidaktiker an der Universität Oldenburg, FB Kommunikation/Ästhetik; PF 2503, D-3611 Oldenburg*

Ein Blick unter die Oberfläche

Beispiel einer szenischen Textbearbeitung durch Einbeziehung des "Untertextes"

■ von Astrid WAGNER

Text: ›Mutter bäckt keine Hasenohren mehr‹ von IRINA KORSCHUNOW (Killinger LB 1, S. 11)

Thema: Rollenverteilung innerhalb einer Familie

Beteiligte: 19 SchülerInnen einer 2. Klasse HS, 1 Lehrerin

Zeitlicher Rahmen: Eine Doppelstunde

Zielvorstellungen

- Gefühle, Gedanken der handelnden Personen erkennen und nachvollziehen können
- Verständnis für die Bedürfnisse anderer entwickeln
- Eigene Familiensituation im Hinblick auf die Arbeitsaufteilung kritisch beobachten
- Eigenes Verhalten bewußt machen
- Gedanken der Personen ("Untertext") schriftlich festhalten

Zum Text

Die Geschichte ›Mutter bäckt keine Hasenohren mehr‹ schildert aus der Sicht des Sohnes die Veränderung der bis dahin festgefahrenen Rollenverteilung innerhalb einer vierköpfigen Familie. Die Mutter, die es gewohnt ist, aus Sparsamkeit auf die Erfüllung eigener Wünsche zu verzichten, wünscht sich zur Belustigung bzw. Verärgerung der Familie eine Perücke zum Geburtstag, um ihr schütteres Haar damit zu verbergen. Der Wunsch wird ihr zwar erfüllt, das Verhalten der Kinder und des Ehemannes führen jedoch dazu, daß sie die Perücke doch nicht verwendet und resigniert im Kasten verstaut. Bald darauf spielt diese Perücke, die von der achtjährigen Tochter heimlich zu einer Faschingsparty mitgenommen und dort von einem Hund zerbissen wird, jedoch eine entscheidende Rolle für die gesamte Familie. Die Mutter, die in der zerstörten Perücke symbolisch den Umgang mit ihren Gefühlen erkennt, reagiert nämlich anders als erwartet und teilt der Familie nach einiger Zeit des Schweigens mit, daß sie ihren früheren Beruf als technische Zeichnerin wieder aufnehmen wird.

Dieser Entschluß ruft zunächst heftigen Widerstand sowohl beim Ehemann als auch bei den Kindern hervor, nach einiger Zeit der Gewöhnung an die neue

Arbeitsaufteilung wird die Veränderung von der Familie jedoch insgesamt positiv bewertet.

Beschreibung der Methode

Wie immer, wenn es darum geht, einen Textinhalt möglichst spür- und greifbar werden zu lassen, fällt meine Wahl mehr oder weniger intuitiv auf die verschiedensten Arbeitsmethoden der Theater- und Spielpädagogik, die ich in vielen Jahren praktischer Arbeit im Darstellenden Spiel kennen- und schätzengelernet habe. In diesem Fall entschied ich mich dafür, den "Untertext" sichtbar werden zu lassen, eine Methode, die z. B. von KONSTANTIN STANISLAWSKI bei der Rollenerarbeitung im Theater verwendet wurde und die von vielen Regisseuren (z. B. George Tabori) nach wie vor praktiziert wird.

Dabei soll dem Schauspieler bei der Erarbeitung einer Szene durch das Aussprechen seiner Gedanken – also nicht des tatsächlich vorhandenen Textes – eine möglichst wahrhaftige, d. h. seiner Person entsprechende Einfühlung in seine Rolle gelingen. Mit anderen Worten: Es geht darum, die Informationen zwischen den Zeilen des Textes aufzuspüren. Da Text und Untertext vielfach nicht übereinstimmen, ergeben sich für die Darstellung interessante Spannungsmomente.

Wichtig war mir bei diesem Text vor allem das Sichtbarmachen der Diskrepanz zwischen Gesagtem und Gedachtem bzw. der Unmöglichkeit, Gefühle und Wünsche zu äußern. Im Spiel wurde daher jede Spielfigur doppelt besetzt, und der Untertext – also die Gedanken – wurden von den "Schatten" der realen Personen in der Geschichte gesprochen (vergleichbar dem Doppeln im Psychodrama).

Stundenverlauf

1. Alle SchülerInnen lesen den Text leise.
2. Lesen der ersten Szene beim Frühstückstisch (Zeile 1-28) mit verteilten Rollen.

Textauszug zur 1. Szene:

Was ich hier erzähle, ist im vorigen Jahr passiert, als wir alle beim Sonntagsfrühstück saßen.

Auf dem Tisch stand das Geschirr mit dem blauen Muster, und es gab Eier und frischen Kuchen. Meine Mutter war extra früh aufgestanden, um ihn zu backen, und jetzt saßen wir da und aßen. "Schmeckt's?" fragte meine Mutter, und meine Schwester Sabine, die heikel ist und immer etwas auszusetzen hat, sagte: "Hasenohren schmecken besser."

Die Hasenohren, die meine Mutter bäckt, sind innen weich und gelb und außen braun und knusprig und dick mit Zucker bestreut. Aber der Kuchen schmeckte fast ebenso gut, fand ich.

"Ja, nächsten Sonntag könntest du einmal wieder Hasenohren machen", meinte mein Vater. "Die hat es lange nicht gegeben."

"Nächsten Sonntag habe ich Geburtstag", sagte meine Mutter.

"Fein, da gibt's Nußtorte!" rief Sabine.

"Geburtstag?" fragte mein Vater. "Tatsächlich? Also, den hätte ich glatt vergessen. Was wünschst du dir denn?"

Bis jetzt hatte meine Mutter auf solche Fragen immer "Ich brauche nichts" geantwortet, und dann bekam sie einen Blumenstrauß und Weinbrandkirschen.

Aber diesmal sagte sie etwas anderes. Sie sagte: "Eine Perücke."

Mein Vater verschluckte sich beinahe. "Was?" rief er. "Was?"

"Eine Perücke", wiederholte meine Mutter, und ich fing an zu lachen. Mir fiel nämlich Frau Hoffmann von nebenan ein. Frau Hoffmann hatte immer ganz schütterere Haare gehabt, beinahe so wenig wie meine Mutter. Eines Tages war sie mit Locken auf dem Kopf zu uns gekommen, und mein Vater hatte nachher gesagt: "Jetzt kriegt Herr Hoffmann jeden Abend einen Schreck, wenn sie die Perücke abnimmt."

Daran mußte ich denken, und als ich lachte, lachte Sabine auch.

"Was gibt es denn da zu lachen, Bernd?" fuhr meine Mutter mich an. "Ist es vielleicht komisch, wenn ich hübsch aussehen will?"

3. Spielen der Szene. Die Spieler sprechen den Text sinngemäß, während die "Schatten" den Untertext, also deren Gedanken, äußern. Dabei wird nach dem ersten Anlauf sofort klar, daß sich die Spieler und deren Schatten möglichst viel Zeit lassen müssen und daß immer nur eine Person sprechen kann.
4. Wiederholen der Szene in anderer Besetzung.
5. Untertext schriftlich notieren. Die SchülerInnen wählen selbst, zu welcher Person sie den Untertext aufschreiben wollen. Dazu einige Beispiele:

Untertext der Mutter vor der Frage "Schmeckt's?":

Bin ich müde, ich würde gern einmal das Frühstück ans Bett serviert bekommen!

Jetzt bin ich so früh aufgestanden! Wenn sie wieder meckern, stehe ich nie mehr so früh auf. Ich würde lieber noch schlafen. Warum serviert mir eigentlich keiner einen Kuchen mit gutem Kaffee?

Sabine:

Ihh, schon wieder der Marmorkuchen, den haben wir schon letzten Sonntag gehabt! Sicher mit dem abgelaufenen Mehl wie beim letzten Mal. Na ja, würgen wir halt das Zeug runter.

Mir reicht's bald, warum bäckt sie nie mehr Hasenohren?

Bernd:

Maa, schon wieder keine Hasenohren! Naja, aber der Kuchen schmeckt immerhin besser als gar nichts.

Schon wieder dieser blöde Marmorkuchen! Der ist immer halb verbrannt, weil Mutti immer vergißt, darauf zu schauen, wenn sie in der Früh noch ganz verschlafen ist, ihn immer zu lange im Rohr läßt.

Untertext zur Anklüngigung der Mutter: "Nächsten Sonntag habe ich Gebutstag."

Vater:

Oh Gott, Geburtstag! Was soll ich ihr bloß schenken? Soll ich ihr einen Weinbrand schenken? Ach nein, den habe ich ihr voriges Jahr geschenkt. Lieber etwas für den Haushalt? Soll ich sie fragen? Aber sie sagt sowieso immer die gleiche Leier.

Bernd:

Geburtstag hat sie auch noch! Das heißt, ich muß schon wieder Geld ausgeben. Dabei habe ich eh nur 400 Schilling. Naja, ein paar Gänseblümchen aus dem Garten tun's auch.

Waaas??? Oh Gott, das hab ich ja ganz vergessen! Aber sie wünscht sich ja sowieso nichts, also kann ich in Ruhe das Geld für einen Super Nintendo zusammensparen!

Sabine:

Geburtstag, den hab ich ja total vergessen. Aber sie will ja sowieso wieder nichts. Und dann kriegt sie wieder einen Blumenstrauß. Ich muß mich ja nicht darum kümmern, das macht eh der Papa.

Jetzt ist Mama sicher wütend, da haben wir doch alle ihren Geburtstag vergessen. Wozu aber auch feiern, Mama soll froh sein, wenn sie nicht wieder ein Jahr älter wird!

Mutter:

Da sieht man einmal, wieviel ich meiner Familie wert bin. Sie meckern nur, und die Spitze des Gipfels ist, daß sie auch noch vergessen haben, daß ich Geburtstag habe!

6. Lesen der 2. Szene (Zeile 104-112) mit verteilten Rollen.

Textauszug zur 2. Szene:

... Sabine fing laut zu heulen an, und mir tat meine Mutter leid. Wie sollten wir es ihr bloß beibringen? Es fiel uns nichts ein, und es war auch gar nicht nötig. Sie hatte schon gemerkt, daß die Perücke fehlte. "Wo ist sie?" rief sie, als wir nach Hause kamen. "Was habt ihr mit meiner Perücke gemacht?" Sabine hielt ihr heulend die Reste hin. Ich hatte erwartet, meine Mutter werde nun auch losheulen. Doch sie heulte nicht. Sie drehte sich nur um und verschwand in der Küche. Sie sagte uns nicht gute Nacht, und auch am nächsten Tag redete sie kein Wort mit uns. Es war richtig unheimlich.

7. Spielen der Szene. Variationsmöglichkeit: Die Zuschauer schalten sich als "Schatten" ein.
8. Untertext der Personen wieder schriftlich notieren. Zusatzangebot: Die Mutter schreibt einen Brief an ihre beste Freundin. Dazu zwei Beispiele:

Liebe Inge!

Der Grund, warum ich Dir schreibe, ist, daß sich in meiner Familie vieles ändern wird! Ich bin zutiefst verletzt, und deshalb werde ich einige Maßnahmen ergreifen. Zum Beispiel werde ich nicht mehr fleißig den Besen schwingen. Ich werde mir eine Arbeit suchen und in meiner Freizeit viel unternehmen. Die Zimmer werde ich nicht mehr zusammenräumen, denn jeder wird in Zukunft seine eigenen Sachen erledigen. Ich werde einen Arbeitsplan für die Kinder aufstellen, ich werde mich neu einkleiden und mir mehr leisten. Denn ich möchte mein Leben auch leben, wie ich es will! Wer das nicht einsehen will, tut mir leid, denn bis jetzt war ich die Putzmaschine und das Arbeitstier. Aber jetzt werden wir die Rollen tauschen, dann werden sie sehen, wie das so ist. Weißt Du, ich bin von meiner Familie sehr enttäuscht, und dies aus gutem Grund. Sie haben meine Gefühle verletzt, und das ging zu weit!

Deine Susanne

P.S. Ab heute werde ich unter Leute kommen!

*

Liebe Clara!

Bedrückt muß ich Dir schreiben, daß bei uns nichts mehr richtig klappt. Zu meinem Geburtstag wünschte ich mir doch eine Perücke. Das stieß auf großes Unverständnis. Sie waren alle so gemein zu mir! Sie haben sogar meinen Geburtstag vergessen. Ich bin wirklich gekränkt. Du mußt nämlich wissen, daß ich meine Familie immer verteidigt hätte. Und jetzt so etwas. Ich war immer viel zu nachsichtig. Ich habe alles getan. Manchmal bin ich mir wirklich wie ihr Putztrampel vorgekommen. Mit der Perücke war das so: Sabine hat sie ohne mich zu fragen zu einer Geburtstagsparty mitgenommen. Dort hat sie ein Hund angeblich kaputtgemacht. Die Geschichte ist sicher nur erfunden! Aber ich muß jetzt einmal hart durchgreifen. Denn keiner akzeptiert meine Wünsche, und sie behandeln mich manchmal wie Luft. Das tut sehr, sehr weh. Doch jetzt ist diese Zeit vorbei. Jetzt werden andere Regeln befolgt, nämlich meine. Die Kinder werden ihre Zimmer selbst aufräumen und ihre Betten selbst machen. Und mein Mann? Der wird das Gemüsebeet durchjäten, den Rasen selber mähen und das Biotop ausputzen. Und ich werde mein Leben genießen. Ihm wieder neuen Schwung geben. Was würdest Du sagen, wenn ich wieder arbeiten ginge? Ich habe mir das gut überlegt, und mein Entschluß steht fest.

Auf ein baldiges Wiedersehen

Deine gute Freundin

Kerstin

P.S. Bitte schreib zurück, was Du von meinen Ideen hältst!

9. Reflexion. Arbeitsauftrag bis zur nächsten Stunde: Arbeitsaufteilung in der eigenen Familie beobachten.

Schlußbemerkungen

Die angeführten Textbeispiele der SchülerInnen zeigen auf eindrucksvolle Weise, daß es den immerhin erst Zwölfjährigen scheinbar mühelos gelang, hinter die Fassade der gesprochenen Worte zu blicken. Sowohl im Spiel als auch bei der schriftlichen Auswertung wurde deutlich, wie entscheidend die Atmosphäre in den beiden Szenen durch die nicht geäußerten Wünsche und Gefühle beeinflusst wurde.

Vergleiche mit eigenen Beobachtungen und eigenem Verhalten konnten dabei natürlich nicht ausbleiben, und so stellte sich die Erkenntnis über die Entstehung von Mißverständnissen oder des Gefühls, nicht verstanden zu werden, wie von selbst ein.

In jedermann ist etwas Kostbares,
das in keinem anderen ist.
Was aber an einem Menschen kostbar ist,
kann er nur entdecken, wenn er sein
stärkstes Gefühl, seinen zentralen Wunsch,
das in ihm, was sein Innerstes bewegt, wahrhaft erfaßt.

(Martin Buber: *Der Weg des Menschen*)

Literatur:

- Korschunow, Irina: Mutter bäckt keine Hasenohren mehr. Aus: Killinger Lesebuch 1, S. 11.
Wien: ÖBV 1985
- Stanislawski, K. S.: Mein Leben in der Kunst. Henschel TB
- Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Materialien zu einem Buch. Henschel 1993
- Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst in schöpferischen Prozeß des Erlebens, Bd. 1. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst im schöpferischen Prozeß des verkörperns, Bd. 2. Henschel 1993
- Strasberg, Lee: Ein Traum der Leidenschaft. Shirmer/Masel

☞ *Astrid Wagner unterrichtet an einer musisch kreativen Hauptschule in Villach;
Warmbaderstraße 47, 9585 Gödersdorf*

THEATER & SCHULE

Vom Tier in mir

Zwei Projekte in der Oberstufe zum Thema "Natur im Theater"

■ von *Christa HASSFURTHER*

Das Salzburger Kinder- und Jugendtheater TOI-Haus beschreitet seit Jahren Wege des Experimentierens und erschließt damit Jugendlichen immer mehr Texte und Räume, durch die und in denen Theater stattfinden kann.

Das jüngste Stück ist eine Eigenproduktion, die im Museum "Haus der Natur" aufgeführt wird. In vier verschiedenen Räumen wurden vier Szenen erarbeitet, die sich auf die ausgestellten Exponate beziehen. Zwei Szenen davon haben literarische Vorlagen, nämlich eine moderne Fabel von einer Rabenfrau und den Mythos von Perseus und Andromeda. Zu diesen beiden Szenen habe ich mit Schülerinnen einer fünften Klasse Oberstufenrealgymnasium gearbeitet. In den nächsten Wochen werden wir die Aufführung besuchen. Das zweite Projekt entstand im Rahmen eines schulübergreifenden Pluskurses: Hier habe ich das Thema "Natur" nochmals aufgegriffen und für die Erarbeitung von WEDEKINDS ›Lulu‹ verwendet.

Voraussetzungen und Grundsätzliches

Die heurige fünfte Klasse unseres Oberstufenrealgymnasiums hat innerhalb unserer Schule einen besonderen Stellenwert. Sie ist unsere "Pilotprojekt-Klasse" für offenes Lernen, das wir im nächsten Schuljahr im Rahmen eines Schulversuches einführen wollen. Alle LehrerInnen dieser Klasse unterstützen das Projekt. Seit Schulanfang habe ich diesen Schülerinnen immer wieder Lernstrukturen angeboten, bei denen sie ihre kreativen Fähigkeiten einsetzen und weiterentwickeln konnten. Einige von ihnen nehmen an der Unverbindlichen Übung "Medienkunde" teil. Dort beschäftigen sie sich mit Fragen der Filmästhetik und wollen am Ende des Schuljahres in Zusammenarbeit mit einem Videostudio einen Film herstellen.

Das alles sind gute Vorbedingungen, ungewohnte Lernstrukturen anzubieten, die ein großes Vertrauenspotential innerhalb der Gruppe voraussetzen. Um einen möglichst ruhigen Ablauf, frei von Zeitdruck, zu erreichen, bemühe ich mich immer wieder, Doppelstunden zur Verfügung zu haben, was diesmal ganz einfach

zu bewerkstelligen war, da ich dafür die Zeit der Freiarbeit verwenden konnte. Ich gliedere dann so eine zweistündige Einheit in drei Phasen: Aufwärmen, Sensibilisierungs- und Schauspielübungen, Improvisation und szenische Umsetzung.

Die Grenzen sind natürlich fließend, das heißt, daß zum Beispiel einige Aufwärmspiele bereits zur Sensibilisierung führen oder etliche Schauspielübungen schon improvisatorischen Charakter haben. Aufwärmen hat insbesondere die Aufgabe, sich vom Schulalltag eine Zeitlang befreien zu können. Es ist ein Sich-bereit-Machen für einen unschulischen Umgang miteinander.

Ein erster Schritt dafür ist, so banal das auch klingen mag, das Wegräumen von Tischen und Bänken. Manchmal verhänge ich auch die Tafel mit einem großen Molino-Tuch und schaffe damit einen theatralischen Raum. Die Sensibilisierungs- und Schauspielübungen dienen in erster Linie dazu, Körperausdruck zu finden, Bewegungen zu vergrößern, Emotionen zu spüren und ihnen Ausdruck zu verleihen. Bereits für diese beiden ersten Phasen wähle ich Spiele und Übungen, die in ihrer Thematik oder Struktur die dritte Phase vorbereiten und unterstützen können. In den unzähligen Büchern Broschüren und Karteien zur Spielpädagogik finden sich genügend Spiele, die sich dafür eignen. Oft sind auch altbewährte Kinderspiele in ihren Strukturen wertvolle und nützliche Helfer.

1. Mythen und Fabeln

Als Zeitrahmen waren eine Doppelstunde, eine Einzelstunde, ein dreistündiger Lehrausgang und eine weitere Doppelstunde vorgesehen. Die erste Einheit stand unter dem Titel "Identifikation des Menschen mit der Natur". Die Schülerinnen sollten auf lustvolle und spielerische Weise erfahren, wie es ist, ein Teil der Natur zu sein.

Aufwärmen

○ *Atome/Moleküle-Spiel:*

Jede Teilnehmerin bewegt sich zunächst in ihrem Tempo in verschiedenen Richtungen durch den Raum. Jede ist ein Atom (erste Identifikation). Sobald die Spielleiterin eine Zahl nennt, bilden die Teilnehmerinnen "Moleküle" in Größe der genannten Zahl. Auf den Zuruf der Spielleiterin zerfallen die Moleküle wieder in einzelne Atome. Jedes Mal, wenn die Atome wieder für sich sind, lenkt die Spielleiterin das Tempo der Bewegung, indem sie unterschiedliche "Temperaturen" angibt.

○ *Boxen in Zeitlupe:*

Diese Übung soll den Vorgang von "Aktion und Reaktion" verdeutlichen. Die Bewegungen der Teilnehmerinnen entwickeln sich durch das langsame Tempo groß und expressiv: Je zwei Schülerinnen boxen in Zeitlupe miteinander, ohne sich natürlich zu berühren. Sie versuchen, jeden Treffer mit der

entsprechenden Reaktion zu erwidern. Die Konzentration und der Lustgewinn bei dieser Übung (schließlich unterrichte ich in einer reinen Mädchenschule) bedingen, daß sich die Teilnehmerinnen öffnen und ihre eigenen Bewegungsmuster brechen bzw. erweitern. Der Brustraum wird freier, der Körper zentrierter.

Sensibilisierung

○ *Substanz im Raum:*

Die Teilnehmerinnen gehen wieder frei durch den Raum. Die Leiterin gibt nun an, wie sich die Substanz im Raum verändert (zäh, gallertartig, grobkörnig ...), wobei die Teilnehmerinnen immer gut atmen können und es daher zu keinen Erstickungsanfällen kommt. Sie beschreibt die sich ständig verändernde Beschaffenheit der Substanz, ohne ihr einen Namen zu geben. Die Teilnehmerinnen erfahren dabei, wie sich ihr Verhalten ändert, wenn sich die Beschaffenheit des Raumes verändert. Als Fortsetzung davon gab es eine

○ *Unterwasserszene:*

Die Mädchen verwandelten sich nun in Meeresgeschöpfe. Sie schlüpfen in die Rollen von Korallen, Seepferdchen, verschiedensten Fischen, Seesternen und Quallen. Unterstützt wurde diese Szene durch Musikmontagen von Vangelis: fließende, getragene Musik wechselte abrupt mit stark rhythmisierter. Dann folgte die erste Improvisation zu einer Rollengestaltung:

○ *Die Evolution in umgekehrter Reihenfolge:*

Die Teilnehmerinnen gehen als moderne Menschen des 20. Jahrhunderts im Kreis. Keine überholt die andere. Zur musikalisch-rhythmischen Unterstützung eignet sich RAVELS ›*Bolero*‹ ganz ausgezeichnet. So wie sich die Musik minimal verändert, verwandeln sich auch die Teilnehmerinnen. Sie werden auf Zuruf der Leiterin zu Affen, eine Weile später zu Löwen, Krokodilen, zu Schlangen, Fischen, Einzellern und schließlich zu Steinen. Die Kreisform wird nie verlassen. Insgesamt dauert diese Übung mindestens 15 Minuten, da die einzelnen Übergänge nicht abrupt geschehen sollen, sondern eine kontinuierliche Entwicklung stattfinden soll. Es geht auch nicht um eine pantomimisch/realistische Darstellung dieser Wesen, sondern um das Hineinsinken in deren Psyche mit Hilfe einer äußeren Bewegungsform. Natürlich können wir nicht wissen, was etwa ein Löwe denkt oder fühlt, aber wir können über bestimmte Wesensmerkmale und Charaktereigenschaften, die wir dem Tier zuschreiben (hier ist bereits ein wesentlicher Berührungspunkt mit dem Genre der Fabel hergestellt), eine Brücke zu diesem Tier schlagen. Die Teilnehmerinnen erleben sich als Tier, indem sie eine Eigenschaft in ihrer Haltung sichtbar machen. Sie erleben sich als Tier, sie versuchen nicht allein über ihren Intellekt das Tier zu verstehen und zu interpretieren.

Weiterführend, jedoch in freierer Form war die nächste Übung:

○ *Welches Wesen wäre ich, wenn ich kein Mensch wäre?*

Die Teilnehmerinnen verteilen sich dabei im Raum, suchen sich einen Platz, der für ihr Wesen geeignet erscheint und beantworten für sich folgende Fragen: Wer bin ich? Wo lebe ich? Wie lebe ich? Wie alt bin ich? Wie geht es mir? Die Teilnehmerinnen fühlen sich in ihr Wesen ein, erfassen ihre unmittelbare Umwelt, in der sie sich als Tier/Pflanze/Mineral befinden. Sie bauen ihre "Existenz" auf. Allmählich bewegen sie sich durch den Raum, sie nehmen die anderen Wesen wahr, berücksichtigen sie in der eigenen Bewegung, ohne mit ihnen Kontakt aufzunehmen: Die Figuren entwickeln ihre Koexistenz. Die Leiterin lenkt die Improvisationen durch weitere Zurufe und stellt dabei ungefähr folgende Fragen: Was ist das hervorstechendste Merkmal meines Wesens? Wie sehe ich mich selbst? Wie möchte ich, daß mich die anderen sehen? Die Teilnehmerinnen finden wiederholbare Bewegungen, die sie in unterschiedlichen Zeiteinheiten erproben und weiterentwickeln. Dann folgt die "Vermenschlichung": Die Teilnehmerinnen verwandeln sich von ihren Tierfiguren allmählich in zweibeinige Wesen, in Menschen, in denen das Tier noch weiterlebt. Sie wählen Berufe, die zu ihrem Wesen passen. Manchmal bricht das Tier in ihnen durch. Das kann für sie von Vorteil oder auch von Nachteil sein. Jetzt erst beginnt das Spiel miteinander: Die Teilnehmerinnen erhalten die Information, daß sie sich auf einer Cocktailparty befinden. Sie kennen dort niemanden, aber sie wissen, daß eine Person dort ist, die für ihre weitere Karriere von großer Bedeutung ist. Diese Person sollten sie herausfinden. Jede in der Gruppe sollte einen für sie stimmigen Schluß der Szene finden.

Am Ende der Stunde verteilte ich Blätter mit Abbildungen von einigen Wesen und Tieren, die in Mythen, Märchen und Fabeln eine Rolle spielen (Löwe, Schlange, Kentauren, Walfisch, Einhorn, Basilisk, Drachen). Bei jedem Bild stand auch eine kurze Information. Die Schülerinnen bekamen die Aufgabe, bis zur nächsten Stunde mindestens drei Geschichten zu finden, in denen diese Tiere vorkamen. Sie sollten den Inhalt einer jeden Geschichte auf einem Blatt kurz notieren. Diese Geschichten wurden dann nach Motiven geordnet und verglichen. Stoff und Motivgeschichte, kulturelle Vernetzungen wurden sichtbar. Es war schön zu beobachten, was die Schülerinnen alles zusammengetragen hatten, was sie alles an Sagen- und Märchenhaftem wußten.

Noch in derselben Woche fand in Zusammenarbeit mit der Biologielehrerin, die auch Klassenvorstand ist, ein Lehrausgang in das Museum "Haus der Natur" statt. Auch diese Einheit bekam einen Titel: "Der distanzierte Mensch arrangiert die Natur: künstlich, kunstvoll, künstlerisch." Wir suchten nur jene vier Räume auf, die der TOI-Haus-Produktion als Bühnen dienen. Nachdem die Mädchen die riesigen Kristalle bewundert hatten, verteilte ich Rollenkärtchen für Museumsbesucher. Darauf standen etwa folgende Angaben:

- Schülerin, die sich auf ein Referat vorbereiten muß
- alter Mann, der sich auf einer Seniorenfahrt befindet
- 30-jährige Museumspädagogin, die dieses Museum auf seine Brauchbarkeit für Schulklassen überprüft ...

Die Schülerinnen verwandelten sich nun in die ihnen vorgegebenen Rollen und erlebten ab jetzt den Museumsbesuch aus völlig veränderten Perspektiven: Ein Mädchen bestaunte als kleines Kind die bunten exotischen Vögel, eine andere Schülerin stand als Business-Typ unter Zeitdruck und wollte ihr Flugzeug nicht verpassen. Leider hatte sie ihrer gehbehinderten Freundin diesen Museumsbesuch versprochen.

In den Vogelräumen waren wir noch unter uns. Zunächst noch schüchtern und vorsichtig, wurden die Mädchen immer mutiger und begaben sich ins Planetarium und mischten sich dort unter die "normalen" Museumsbesucher. Dort erregten sie einiges Aufsehen, als sie in ihren Rollen voll Selbstvertrauen und nicht gerade verhalten diskutierend eintraten. Nach einer guten Stunde verließen wir das Haus der Natur, vorbei an anderen Besuchern und am verblüfften Aufseher, der seine Beobachtungen nicht so recht einordnen konnte. Draußen legten die Mädchen ihre Rollen ab, zerknüllten die Rollenkärtchen, streiften die imaginäre Kleidung ab und atmeten tief durch. Dann kommt das befreiende Lachen. Keine war aus der Rolle gefallen! Die Schülerinnen erzählen einander von ihren Erlebnissen. Die Rollenverkörperung wirkte auf die meisten sehr befreiend. Hemmschwellen wurden überschritten, Konflikte ausgetragen, jede hatte die Chance, sich anders zu erleben, sich einmal vom eigenen Image zu lösen. Die gemeinsame Erfahrung im Museum hatte uns zu einer Gruppe von Verbündeten gemacht. Wir hatten uns dort eine Stunde lang nach einem eigenen Code verhalten, den nur wir verstanden.

Wir kehrten zurück in die Schule. Für den Weg dorthin stellte ich noch eine Aufgabe: Jede Schülerin soll ein Stück aus der Natur mitnehmen. Dieser Gegenstand (Blatt, Stein, Zweig ...) sollte symbolisieren, was jede während des Besuches im Haus der Natur empfunden hat.

In der nächsten Stunde (es war die letzte dafür vorgesehene Doppelstunde) räumten wir wieder die Bänke weg. Ich breitete ein Leintuch auf dem Boden aus. Alle Schülerinnen stellten sich im Kreis herum und die Mädchen legten nacheinander ihre Natursymbole auf das Tuch. Sie arrangierten gemeinsam ein Bild, ich spielte eine meditative Musik dazu. Dann setzten wir uns um das Bild und jede erzählte, wie es ihr bei dem Projekt ergangen war.

Hier nur einige Blitzlichter aus der Feed-back-Runde: Zunächst einmal Befremden über den ungewohnten Umgang miteinander, wie auf den Bänken sitzen, auf dem Boden herumkriechen ..., Spaß an den Improvisationsaufgaben, insbesondere im Haus der Natur, neues Interesse an Märchen und Sagen, Neugier auf das Stück: Was die Schauspieler des TOI-Hauses wohl in den Räumen machen werden. Auch ich bin neugierig, wie die Mädchen die Theateraufführung erleben werden!

2. FRANK WEDEKIND: ›Lulu‹

Wie bereits oben erwähnt, verwendete ich Elemente des Projekts, das ich im Zusammenhang mit der TOI-Haus-Produktion durchgeführt habe, in einem Pluskurs, der unter dem Titel "Schüler und Salzburger Festspiele" im heurigen Schuljahr angeboten wurde. In verschiedenen Gruppen arbeiten Jugendliche aus mehreren Gymnasien der Stadt Salzburg zu Themenstellungen, die im Zusammenhang mit den Festspielen stehen. Fragen des Managements und der Werbung gehören hier ebenso dazu, wie die Auseinandersetzung mit Produktionen, die im nächsten Sommer gezeigt werden. Ich habe eine Gruppe übernommen, die sich mit Frauengestalten in der Oper und deren literarischen Vorlagen beschäftigt. Konkret sind das GIUSEPPE VERDIS ›La Traviata‹ und ALBAN BERGS ›Lulu‹. Die Gruppe besteht aus acht Mädchen und zwei Burschen, alle aus Maturaklassen.

Als Einführung erzählte ich einiges über die Entstehungsgeschichte des Werkes, ich erzählte von den Skandalen, die sowohl das Stück als auch die Oper ausgelöst haben. Dann zeigte ich in einer Videovorführung Ausschnitte aus Peter Zadeks Hamburger Inszenierung von WEDEKINDS ›Lulu‹. Für das nächste Treffen bot ich an, mit Hilfe kreativer Methoden das Thema aufzuarbeiten. Die Jugendlichen erklärten sich damit einverstanden. Der Nachmittag dauerte vier Stunden.

Als Aufwärmübung wählte ich diesmal

○ *Kontaktpunkte:*

Jede TeilnehmerIn klebt sich ein Stück Tesakrepp dort an ihren Körper, wo sie im nächsten Spiel Kontakt aufnehmen möchte. Dann gehen alle, begleitet von Musik, durch den Raum. Sobald die Musik stoppt, stellen rasch gefundene Paare Statuen her, indem sie sich nur an den Kontaktpunkten berühren. Die TeilnehmerInnen sollen dabei möglichst extreme Stellungen finden. Dieses Spiel bereitet erfahrungsgemäß viel Spaß. Die TeilnehmerInnen kommen bereits zu Beginn einer Einheit in Körperkontakt. Die für kurze Zeit aufgebauten Statuen verführen dazu, den "aufrechten Gang" zu verlassen und einen Ausdruck zu finden, der den ganzen Körper einbezieht.

○ *Stop and Go:*

Alle gehen zunächst in ihrem individuellen Tempo durch den Raum, verändern das Gehtempo, mal langsam, mal rasch. Allmählich beginnt die Gruppe zu laufen. JedeR für sich, dann finden sich vorübergehend PartnerInnen, die sich nach einiger Zeit wieder trennen. Es pendelt sich ein Gruppenrhythmus ein. Sobald dieser erreicht ist, werden einzelne TeilnehmerInnen aufgefordert, für kurze Zeit den Rhythmus zu brechen. Der Rest der Gruppe hält den Grundrhythmus aufrecht. Auf Zuruf der Leiterin stoppt die Gruppe. Die Teilnehmerinnen sollen den Rhythmus innerlich weiterlaufen lassen. Sobald die Leiterin "Go!" ruft, beginnt die Gruppe wieder zu laufen. Gruppen, die schon gut aufein-

ander hören können, finden selbst den Stop- und Go-Punkt. In jedem Fall aber fördert diese Übung die Gruppensensibilität.

Eine weiterführende, sich aus der vorhergehenden entwickelnde Übung ist die nächste:

○ *Drei Schritte mit Gefühl:*

Noch im Laufen finden sich PartnerInnen, die jedoch möglichst große Distanz halten. Sobald die Leiterin die Gruppe stoppt, sagt sie auch eine Gefühlslage dazu (in Liebe, mit Haß, schüchtern, traurig ...). Die PartnerInnen haben nun die Aufgabe, blitzschnell das Gefühl in sich wachzurufen und dann in Zeitlupe mit drei Schritten auf einander zuzugehen und einzufrieren.

○ *Brücken:*

Die Übung gliedert sich in drei Teile: Jede TeilnehmerIn entwickelt zunächst mit ihrem Körper ohne weitere Hilfsmittel eine Brücke; dann bilden je zwei Personen eine Brücke, zuletzt die beiden Gruppenhälften.

○ *Monster:*

Die beiden Halbgruppen, die sich im vorangegangenen Spiel gebildet hatten, entwickeln nun ein Monster. Die TeilnehmerInnen einigen sich, um was für eine Art von Wesen es sich dabei handelt. Sie beantworten dabei folgende Fragen: Wie sieht das Tier aus? Wo lebt es? Wovon ernährt es sich? Ist es gutmütig oder böse? Wie alt ist es? Wie bewegt es sich? Jedes Wesen suchte sich dann in einer Ecke des Raumes einen Startplatz. Die Aufgabe lautete nun: Kommt zu einer Begegnung, entscheidet euch, ob sie freundlich oder unfreundlich ist, findet eine Lösung mit einem klaren Schluß. Das ist bereits eine ziemlich komplexe Schauspielübung. Da sie aber gemeinsam gelöst wird, sind die TeilnehmerInnen kaum überfordert.



Monster 1



Monster 2

Die beiden letzten Übungen wählte ich, um noch stärker die Körperlichkeit ins Spiel zu bringen und SchülerInnen, die ich noch kaum kannte, die Möglichkeit zu geben, ihren persönlichen Ausdruck zu finden. Gerade das Monsterspiel kann viele Möglichkeiten in relativer Geborgenheit bieten. Es hat dazu noch den Vorteil, daß es keine Zuschauer gibt. Sehr ähnlich der Übung aus dem Projekt "Mythen und Fabeln" war die nächste Übung:

○ *Sei das Tier, das dir spontan einfällt:*

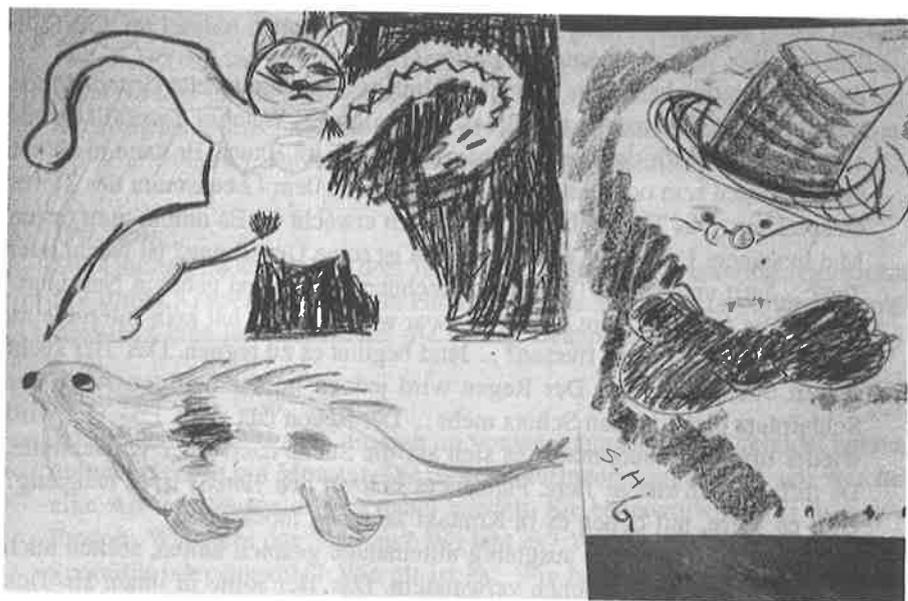
Auch hier entwickelten die TeilnehmerInnen die theatralischen Grundformen von Existenz, Koexistenz und Spiel. Spielvorgabe: Welches Tier fällt dir als erstes ein. Such dir dafür einen geeigneten Patz im Raum. Er kann auch auf einem Kasten sein oder unter einer Bank. Er soll dem Lebensraum des Tieres entsprechen. Das Tier schläft ... Allmählich erwacht es. Es nimmt zum ersten Mal in seinem Leben die Welt wahr. Wie ist seine Umgebung? Ist Nacht oder Tag? ... Jetzt verläßt das Tier seinen geschützten Platz und geht auf Nahrungssuche. Die anderen Tiere nimmt es zwar wahr, aber es hat kein Interesse an ihnen. Was findet es zu fressen? ... Jetzt beginnt es zu regnen. Das Tier sucht seinen Schlafplatz auf. Der Regen wird jedoch immer heftiger. Auch der Schlafplatz bietet keinen Schutz mehr ... Der Regen läßt nach. Das Tier wird wieder trocken ... Jetzt macht es sich auf die Suche nach einer Wasserstelle. Da trifft es auch andere Tiere. Fürchtet es sich vor den Tieren? Ist es neugierig? Gibt es Tiere, mit denen es in Kontakt kommen möchte?

Nachdem die Tierwesen ausgiebig miteinander gespielt hatten, sollten auch sie sich wieder in Menschen verwandeln. Das Tier sollte in ihnen als Tick weiterleben. Die abschließende Improvisationsaufgabe lautete diesmal: Ihr seid alle in einem Lift eingeschlossen. Es wird euch allmählich klar, daß das kein Zufall ist. Ein gefürchteter Mörder hält sich vermutlich im selben Haus auf. Ist er vielleicht mitten unter Euch? Findet das heraus, kommt zu einem Höhepunkt und einem klaren Schluß!

Der Spielverlauf war ziemlich spannend, der Schluß recht makaber. Es gab einen "Toten", der als potentieller Mörder eingestuft worden war, sich selbst in seiner Rolle aber nicht als Gewalttäter gesehen hatte. Im anschließenden Gespräch waren die Jugendlichen recht erstaunt über die Eigendynamik, die das Spiel erlangt hatte.

Auch dieser Gruppe zeigte ich Bilder von Fabelwesen und erklärte ein wenig deren traditionelle Bedeutung. Dann teilte ich je zwei Personen eine Figur aus dem Theaterstück zu. Es waren das Lulu, Schigolch, Jack the Ripper, Alwa und die Gräfin Geschwitz. Nun bekamen die SchülerInnen die Aufgabe, Rollenbiografien zu entwerfen. Anschließend sollten sie noch überlegen, welche Farbe, was für eine Art von Räumen sie ihrer Figur zuordnen möchten. JedeR arbeitete zunächst allein, dann verglichen die SchülerInnen, mit gleichen Figuren ihre Ergebnisse. Die PartnerInnen bekamen jetzt die Aufgabe, für ihre Figur ein Fabelwesen zu

entwerfen und zu zeichnen. Als alle mit ihrer Arbeit fertig waren, legten wir die Plakate auf dem Boden, betrachteten sie und wählten schließlich jeweils eines aus, mit dem wir uns genauer beschäftigten. Zunächst sagte jedeR, was er/sie besonders interessant an der Zeichnung fand, was die Zeichnung an Gefühlen, Assoziationen auslöste. Dann erklärten die "Produzentinnen" ihr Bild.



Lulu, Jack the Ripper, Gräfin Geschwitz als Tiere

Als alle Bilder besprochen waren, konnten jene, die Lust hatten nochmals eine szenische Improvisation durchspielen. Jede SpielerIn hatte dabei die Gelegenheit, sich nochmals mit der Figur auseinander zu setzen, von der sie eine Biografie, beziehungsweise eine gemeinsame Zeichnung angefertigt hatte. Die Spielerinnen sitzen dabei auf Stühlen, haben ihre Hände auf den Oberschenkeln liegen und dürfen ihr Spiel nicht durch Gesten begleiten. Es kam dann zu folgenden zum Teil sehr amüsanten Szenen:

Lulu: Die Milchfrau, bei der Lulu regelmäßig eingekauft hat, spricht mit einer Kundin über den Mord. Die Kundin ist die Frau eines Beamten.

Gräfin Geschwitz und ihre Doppelgängerin diskutieren über Probleme lesbischer Frauen.

Jack: Gott und Teufel besprechen die Tat, die Jack begangen hat.

Alwa und Schigolch beim Anblick der toten Frauen.

In recht heiterer Stimmung beendeten wir den Nachmittag mit einer Schlußrunde. Die SchülerInnen sprachen über ihre Erlebnisse. Sie erzählten von ihrer Schüchternheit, von dem eigentümlichen Gefühl, das sie hatten, wenn sie sich

selbst beobachteten, und wie sie allmählich die Hemmungen ablegten und jetzt so offen auch über heikle Themen sprechen konnten. Sie hatten das Gefühl, gerade über die Medien Spiel und Zeichnen, mehr über die Anschauungen der anderen Gruppenmitglieder erfahren zu haben, als das in einer Diskussionsrunde allein möglich gewesen wäre. Die Jugendlichen hatten jetzt Interesse entwickelt, sich mit dem Werk genau auseinander zu setzen. Über diese Äußerungen habe ich mich selbstverständlich sehr gefreut, da sie meine Überzeugung von der Sinnhaftigkeit ganzheitlichen Lernens bestätigen.

Schlußbemerkung

Bei der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen habe ich die Erfahrung gemacht, daß es von großer Bedeutung ist, sich viel Zeit zu lassen, bis eine Szene vor ZuschauerInnen, auch wenn es die eigene Gruppe ist, aufgeführt werden kann. Der Schutz der Gruppe soll möglichst lange erhalten bleiben.

Aber auch dann ist es wichtig, die Aufgaben so zu stellen, daß eine sogenannte perfekte Ausarbeitung der Szene nicht möglich ist. Ich gebe in einem solchen Fall häufig Raum für nur ganz kurze Vorbereitungszeiten, damit kein "Produktionsstress" entstehen kann und gewährleistet ist, daß die Lebendigkeit der Improvisation im Augenblick der Darbietung entsteht. Das heißt, die SpielerInnen können sich absprechen, was sie machen, nicht aber, wie sie es machen.

Auswahlbibliografie:

- Barker, Clive: *Theatre Games. A New Approach to Drama Training*. London: Methuen Drama 1989
- Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt: Suhrkamp 1989
- Brook, Peter: *Der leere Raum*. Berlin: Alexander Verlag 1988
- Schöpf, Hans: *Fabeltiere*. Wiesbaden: VMA-Verlag 1992
- Seel, Otto (Hrsg.): *Der Physiologus. Tiere und ihre Symbolik*. Zürich und München: Artemis 1992
- Sheleen, Laura: *Maske und Individuation*. Paderborn: Junfermann Verlag 1987
- Spolin, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann Verlag 1993

 *Christa Hassfurther ist Deutschlehrerin und Theaterpädagogin; Pröllhofstraße 232 D, 5411 Oberalm*

Wir gehen zum Theater!

Zweitägiger Workshop "Klassische Literatur gespielt"

■ von *Christine WILDNER*

In diesem knappen und lakonisch ausgeführten Bericht geht es darum, aufzuzeigen, wie ausgewählte literarische Szenen im Unterricht vorbereitet, auf einer Bühne angespielt und für die Langzeitwirkung des Deutschunterrichts nutzbar gemacht werden können.

TeilnehmerInnen: 18 Sechzehnjährige (12 Mädchen, 6 Burschen), 1 Deutschlehrerin, 1 Regisseurin/SchauspielerIn

Finanzierung: ÖKS-Kulturbudget meiner Schule; zusätzliche außerordentliche Dotation des ÖKS; Raummietenfinanzierung durch den Elternverein; Selbstbehalt der SchülerInnen S 200,-

Ort: Theaterwerkstatt des Musischen Zentrums, 1080 Wien, Zeltgasse 7
Über den Dächern von Wien (großer Proberaum mit einfacher Bühnenausstattung, Künstlergarderoben, Medienraum, Selbstversorgerküche)

Termin: 17. und 18. Juni 1994, jeweils 9-17 Uhr

Voraussetzungen

Lehrplan der 6. Klasse AHS/Jahresplan der 6.C Klasse Wien, Ettenreichgasse
Themenschwerpunkt: *Liebe*

Einblicke in die Barockliteratur – dazu kontrastive Texte aus anderen literarischen Epochen, Einfluß persönlicher Wertvorstellungen auf die Beurteilung von Texten; Erweitern der eigenen kommunikativen Kompetenzen; Veränderungen der Sprache im Wandel der Zeit kennen lernen.

Klassencharakteristik: mittelmäßiges Interesse der SchülerInnen an traditionellen Inhalten des Deutschunterrichts; schlechte Arbeitshaltung, geringe Bereitschaft zur Pflichterfüllung (z. B. Hausübungen, Wiederholung des reproduzierten Wissensstoffes); großes Interesse im eigenverantwortlichen Tun bei Projekten und im fächerübergreifenden Arbeiten unter dem Motto "Schule soll Spaß machen" vor allem, wenn das Jahresende naht.

Vorbereitung

6 Unterrichtsstunden verteilt auf die Monate April und Mai neben und in Verbindung mit anderen Teillehraufgaben des Deutschunterrichts.

"Liebe": Definitionen (Lexika, Zitatsammlungen), Wortschatzübungen (z. B. wenig bekannte Ausdrücke, altertümliche Formulierungen); Formen der Liebe (mündliche Erfahrungsberichte, wann, wo und wie bin ich der Liebe schon begegnet).

Referate: W. Shakespeare: ›Der Widerspenstigen Zähmung‹; W. Goethe: ›Die Leiden des jungen Werthers‹; Th. Mann: ›Königliche Hoheit‹

Sequenz Liebeslyrik: Vortragen und Verstehen von Gedichten von Philipp von Zesen, Goethe, Heine, C. F. Meyer, Hofmannsthal, A. Stramm, E. Fried; Volkslieder; religiöse Lieder (auch ausländische Beispiele)

Produktionsorientierter Literaturunterricht: Lektüre von Prosatexten und eigene Schreibversuche: Kurzgeschichten (K. Kühl: Ich habe Arno gesehen; E. Jelinek: was ist das, was da so leuchtet?), Trivialroman (Bastei – Silvia Roman, Ihr Vaterhaus blieb ihr verschlossen); eigene Schreibversuche: Liebesseufzer aus einem imaginierten Tagebuch: Ich bin ihr/ihm begegnet; Parodie nach einer Vorlage: Naturgewalt der Liebe – in den Bergen bei Gewitter; Gestaltung einer Textcollage nach einer Vorlage von R. O. Wiemer "floskeln" mit dem Thema "wir beide".

Idee zum Workshop

Aussendung des ÖKS: Sylvia Rotter, SchauspielerIn, RegisseurIn und ProduzentIn aus England, bietet eine Animation zur spielerischen Annäherung an die "große" Literatur an.

Organisatorisches

Herantragen der Idee an die SchülerInnen; die Reaktionen sind ganz unterschiedlich: "Na toll, das machen wir; na klar, das ist was für uns!" – bis: "Trauen Sie uns das zu? Da traue ich mich nicht drüber! Ein so ein Unsinn, ich hab kein schauspielerisches Talent!"

Telefonate – Termine – Absprachen – Finanzierungsplan – Veranstaltungsort auftreiben – Verständigung der Direktion, der Eltern, der Administration,

Treffen mit S. Rotter, der RegisseurIn:

Abprache über die Intentionen unserer zweitägigen Arbeit (16 Stunden):

- Die SchülerInnen sollen aus einer inaktiven Persönlichkeitshaltung zu einer offenen, kreativen Selbstverwirklichung geführt werden
- Stärkung der Rede- und Selbstsicherheit
- Erweiterung des Literaturverständnisses und Literaturwissens
- Planung der konkreten Arbeit für zwei Tage
- Textauswahl
- Improvisationstechniken
- Ausspracheübungen /Artikulation
- Szenenauswahl – Präsentation

Umsetzung und Durchführung

Alle bis auf zwei Zauderer, die zu spät kommen, treffen in legerer Kleidung und ausgerüstet mit einigen einfachen Bühnenrequisiten sowie benötigten Kostümuniversalien (Stöckelschuhe, Umhänge, Hüte, Schals, weite Röcke usw.) ein. Zwei Tage sind wir nun alleinige Chefs im Dachgeschoß des Musischen Zentrums. Unser Arbeiten ist dem Arbeiten im Tagesablauf eines Regisseurs bzw. eines Schauspielers nachempfunden; den Abschluß soll eine Präsentation = "Aufführung" bilden.

1. Tag

Erste Begrüßung – Frau Sylvia Rotter erzählt kurz vom eigenen Werdegang als Schauspielerin und Regisseurin in London.

Wir stehen alle im Kreis – unausgeschlafen, erwartungsvoll, neugierig, aber auch ein bißchen gehemmt wegen der Situation "ganz anderer Art". Frau Rotter leitet mit sanften, ruhigen, aber bestimmten Worten ein Muntermach-Programm mit Bewegung, Entspannen, Anspannen, Motivation zum Spielen für den ersten Tag ein; sonst schweigt alles, lächelt, grunzt oder seufzt. Es folgt Arbeit mit der Stimme und mit der Sprache: richtige Atemtechnik, Stimmvolumen erproben, Sprechübungen für Vokale und Konsonanten (einzeln und gemeinsam immer reihum im Kreis); die ersten Scherze fallen, dumme Bemerkungen folgen, nach und nach tauen alle etwas auf.

Jeder stellt sich selber vor, indem er/sie in die Mitte des Kreises tritt und eine besondere Eigenart von sich erzählt und mit Gesten begleitet.

Nun kommt Arbeit mit Gefühlen und Körpersprache: auf Anweisung von Frau Rotter stellen wir einzeln, in Paaren oder in Kleingruppen besonders typische Verhaltensweisen dar, proben zuerst alle zugleich und zeigen dann unsere Versuche einzeln oder in Gruppen auch vor den anderen – plötzlich merken alle, wie schwierig, ja sogar peinlich es ist, von anderen so genau angesehen zu werden oder selbst so genau hinzuschauen; jeder meistert diese Verlegenheit auf seine Weise; zwei gehen lieber Kaffee kochen – denn die Frühstückspause ist wirklich schon nötig; unbemerkt haben wir fast zwei Stunden gearbeitet.

Nach der Pause beginnt die eigentliche Arbeit mit Texten: Frau Rotter und ich haben zwölf verschiedene Texte im Umfang von 1–3 Seiten (mehrfach kopiert) vorbereitet: Ausschnitte aus Schillers ›*Kabale und Liebe*‹, Shakespeares ›*Romeo und Julia*‹, Horvaths ›*Geschichten aus dem Wiener Wald*‹, Prosa aus Joseph Roths ›*Hiob*‹, aus Texten von Else Lasker-Schüler, zwei unbekannte Kabarett-Texte, Goethes ›*Erlkönig*‹ usw. – alle können/sollen alles anschauen, anlesen, sich dafür interessieren, nachfragen, gustieren, welche Rolle sie etwa übernehmen könnten – es wird still, die Köpfe rauchen; einzeln gehen wir beide (Frau Rotter und ich) herum und geben Erklärungen zu den Texten; jeder Schüler liest irgendwo zurückgezogen, hortet viele Texte, okkupiert einen Text oder trägt – einer

plötzlichen Eingebung folgend – alle wieder zum Regietisch zurück – Gestalten, Bilder, Situationen entstehen in den Köpfen der SchülerInnen – langsam beginnen sich Paare oder Gruppen zu bilden, die ihr gemeinsames Interesse am Text bekunden; sie teilen sich gegenseitig ihre Vorstellungen mit; aber auch zwei hitzige, brüske und unflätige Auseinandersetzungen über zwei verschiedenen Textauffassungen entwickeln sich im abgelegenen Medienraum. Vor dem Mittagessen werden fixe Gruppierungen ausgemacht, die am Nachmittag zusammen an der sprachlichen Umsetzung der Texte arbeiten wollen.

Freie Mittagspause 1 ½ Stunden – in der Kantine, bei Cola und Zigaretten oder Dinkelweckerln und Joghurt geht die Diskussion weiter; andere aber legen die "Arbeit" beiseite und sind nur noch "privat". Um 14 Uhr ist wieder Arbeitsbeginn: einige kurze Spiele helfen tiefere soziale Bindungen aufzubauen, setzen vertrauensbildende Maßnahmen, verführen doch alle, von sich selbst ein Stückchen mehr herzuzeigen, wecken mehr Verständnis für einander und für die ganz besonderen Eigenheiten einzelner, die sonst nicht immer leicht verdaulich sind.

Gegenseitiges Rollenvorlesen im Dialog, Umsetzen von Prosa in eine monologische Darstellung sind die nächsten Schritte. Nun wird klar: ohne Raum- und Zeitsituierung kann nicht weitergemacht werden. Möbel, Requisiten, Kostümbestandteile schaffen eine erste Bühnenatmosphäre und lassen Vorstellungen zu Handlungen gerinnen. Jetzt beginnt ein hitziges Hin- und Herzerren der eigenen Ideen in Abstimmung und Auseinandersetzung mit den Vorstellungen des Partners; manchmal sind Frau Rotter und ich gemeinsam in einer Gruppe, öfters auch einzeln als Berater tätig; einzelne verschanzen sich, arbeiten selbständig und lassen sich nicht in die Karten schauen. Um 17 Uhr sind wir alle rechtschaffen müde nach so einem langen Probenstag. Frau Rotter und ich halten noch eine Stunde "Nachbesinnung" und Vorschau für den nächsten Tag.

2. Tag

Am Morgen klagen fast alle, daß die Schauspielerarbeit um vieles intensiver sei als ein normaler Schultag; gut wäre nur, daß es keine Hausübungen gäbe, aber manche wurden auch in der Nacht von den Texten heimgesucht und haben schon von ihrer Rolle geträumt. Niemand hat Lust, wieder aufzuwärmen, Stimm- und Sprechübungen zu machen, um in Schwung zu kommen. Einige glauben, sie könnten das "eh" so auch ganz selbstverständlich, das wäre nur unnötiges Brimborium; ganz wenige meinen, das würde auch nicht helfen, sie könnten das so und so nicht; vier wollen überhaupt alles neu und anders machen und geben vor, daß sie noch mindestens zwei Stunden Texte studieren müßten, um das für sie Passende zu finden; vielleicht sollte man besser eigene Texte schreiben, um sich selbst zum Ausdruck bringen zu können.

Irgendwie kommt mir alles als Ausflucht vor, um der eigentlichen Darstellung einer Rolle mit ihren Gefühlsempfindungen zu entinnen. Es wird allen bewußt, daß sie eigentlich nur sich selber spielen können und daß es viel Mut braucht, das auch zuzugeben und zu einer Rolleninterpretation zu stehen; deswegen bleiben

wir doch noch alle zusammen und sitzen als verschworene Runde im dunkelsten Eck des großen Proberaumes und erzählen nach ritualisierten Mustern: von ganz persönlichen Erfahrungen aus Begegnungen in unserem Leben ("Mein Leben von 100 heruntererzählt"); von Wünschen, Sehnsüchten, Hoffnungen und verrückten Ideen ("Mein Leben in zehn Jahren"). Wir haben viel voneinander erfahren und nun wieder genug Selbstvertrauen, um nach der Jause die Arbeit an den Texten wieder aufzunehmen. Wie durch einen Zauber rinnen die Worte flüssig dahin, sichere und klare Mimik und Gestik treten wie selbstverständlich dazu; es brauchen nur noch die Positionen im Raum gefunden werden, das rechtzeitige Auf- und Abtreten ausprobiert werden – die ersten Rohentwürfe einzelner spielbarer Szenen liegen da. Drei SchülerInnen haben sich zu Einzelaktivitäten entschlossen, sonst wird zu zweit oder dritt gespielt. In der Mittagspause wird nur noch im Theaterjargon gesprochen – wie in der Kantine des Burgtheaters.

Die erste Hälfte des Nachmittags wird intensiv am sprachlichen Ausdruck und am Verständnis der Rollen gefeilt: Wort für Wort zerfließt auf der Zunge, Lautstärke, Tonfall, Stimmvolumen und Sprechtempo werden trainiert; der Text wird teilweise auswendig hergesagt oder die Kopie erhält bestimmte Markierungen, damit der Vortrag mitreißend gestaltet werden kann. Frau Rotter und ich sind sehr gefragt, um Unklarheiten zu beseitigen oder zu bestätigen, daß das Ergebnis schon recht gut gelungen sei.

Nach einem stärkenden Nachmittagskaffe beginnt unsere sogenannte "Aufführung", die gegenseitige Präsentation der erarbeiteten Szenen, denn die SchülerInnen wissen ja von der Arbeit der übrigen sehr wenig oder gar nichts. Die jeweiligen Darsteller sind auf der kleinen Bühne, und alle übrigen TeilnehmerInnen sitzen als Publikum in Sesselreihen davor. Ich moderiere die Szenenansagen und den Wechsel der Stücke. Es gibt regen Applaus, große Begeisterung, aber auch Verwunderung darüber, was jeder einzelne in zwei Tagen geschaffen hat. Erleichtert und ein bißchen stolz schließen wir unsere zwei Tage Theaterarbeit.

Frau Rotter und ich tauschen bei einem kleinen Bier im Beisl nebenan noch unsere Erfahrungen aus; ich bedanke mich sehr herzlich für die intensive und geglückte Zusammenarbeit, die zwar auch für uns beide sehr anstrengend, aber auch sehr interessant gewesen ist.

Ausblick

Für das Schuljahr 1994/95 melden sich 9 SchülerInnen für das Wahlpflichtfach Deutsch an, das in unserer Schule zum ersten Mal zustande kommt. Als Schwerpunkt für unsere Arbeit in diesem ersten Jahr wählen wir "Wien kulturell" – ein bißchen haben wir ja schon hinter die Kulissen geschaut.

"Der große Meister Dädalus"

Bericht über die Animationsarbeit und eine Aufführungsserie

■ von Jörg BOHN

Der Österreichische Kultur-Service (ÖKS) ermöglicht den Schulen bei relativ geringem finanziellen Aufwand einen direkten Zugang zu SchauspielerInnen und zum Theater. Dieses Modell ist noch viel zu wenig bekannt. Doch vielleicht macht der folgende Bericht der einen oder dem anderen Lust, ebenfalls mitzumachen (Red.).



Vom 13. bis 17. Dezember 1994 gastierte das Theater M.A.R.I.A. UNSER auf Einladung des Österreichischen Kultur-Service zum zweiten Mal mit dem Jugendtheaterstück ›Der große Meister Dädalus‹ von PAUL STEINMANN in Wien. Die Gastspielserie wurde von der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia unterstützt. Alle vier geplanten Vorstellungen waren ausverkauft. Im Anschluß fand jeweils eine Nachbereitung statt, die vom ÖKS organisiert und von den beiden Schauspielern CLO BISAZ und JÖRG BOHN geleitet wurden.

Dieser Aufführungsserie war eine Animationsarbeit an drei verschiedenen Schulen vorausgegangen, geleitet vom Theaterpädagogen JÖRG BOHN. Pro Schulklasse dauerte die Arbeit jeweils einen Tag. Die Idee der Animation, die den Aufführungen vorausgehen sollte, kam nach einer Aufführungsserie im Frühjahr 1994, wo ebenfalls das Theater M.A.R.I.A. UNSER mit dem ›Großen Meister Dädalus‹ für vier Schulvorstellungen in Wien gastierte. Von den damals geplanten vier Vorstellungen, konnte, trotz großer Vorarbeit durch Frau CHRISTA BINDER vom ÖKS, lediglich eine gespielt werden.

ÖKS und das Theater M.A.R.I.A. UNSER versuchten die Gründe herauszufinden und arbeiten daraufhin ein Konzept aus, das zum Inhalt hatte,

einerseits einen direkten Kontakt zu den Schulen herzustellen und andererseits das Darstellende Spiel in die Schule zu bringen. Die Schüler sollten selber zum Spielen kommen, denn das Jugendtheater hat etwas Eigenartiges an sich: es sind Erwachsene, die es machen, es sind Erwachsene, die es bezahlen, aber es sind Kinder, die es sehen. Es sind Erwachsene, die darüber schreiben, und es sind Erwachsene, die das wieder lesen.

Die Meinung und das Interesse der Kinder wird vergessen oder kann in den an ein Stück anschließenden Diskussionen nicht wahrgenommen werden, weil die Hemmschwelle zur Bühne zu groß ist und die meisten unter ihnen zum ersten Mal im Theater sind.

Aus diesem Grund arbeiteten wir einen Monat vor den Aufführungen mit den Kindern zum Thema des Stückes: Labyrinth. Ein weitläufiges Thema, in dem die meisten Interessen Platz fanden.

Wir und die LehrerInnen waren erstaunt, was dabei alles auf die Bühne kam. Mithilfe einer Improvisationstechnik versuchten wir, die Probleme zu erörtern und dann erst zu diskutieren. Die Lehrpersonen nahmen an dieser eintägigen Animationsarbeit ebenfalls teil, was sich positiv auf die Arbeit niedergeschlagen hat, weil die Kinder und LehrerInnen dieselbe Basis hatten. Auch die Hemmschwelle, wie wir sie von den Diskussionsrunden her kannten, war gebrochen.

Die Kinder ernst nehmen, sie selber spielen lassen, Theater als einzigartiges live-Erlebnis. Theater soll als Instrument gebraucht werden können, nicht nur als fertiges Produkt. Dazu braucht es das Zielpublikum – die Kinder, die LehrerInnen und die Macher. Es ist die Form der Spielimprovisation, die etwas auslöst. Das gemeinsame Erlebnis, die eigene Spielerfahrung macht auch neugierig auf das Theater als Kunstform, führt zu einem differenzierten Blick, und umgekehrt vermag eine Inszenierung auch zu eigenem Tun anregen, vermittelt Ideen, macht Mut sich selber auszudrücken und die Phantasie ins Spiel zu bringen.

✍️ Jörg Bohn, Schauspieler; c/o Österreichischer Kultur-Service, Stiftgasse 6, 1070 Wien

"Angewandte Theaterpädagogik"

Zweijährige, berufsbegleitende Fortbildung – ein Modellversuch in Südtirol

■ von Luis *BENEDIKTER*

Eine Pädagogik wäre es auch, die durch das *Spiel* die Dimension des Möglichen wieder zur Geltung bringt, die Würfel immer wieder neu mischt und den Weg kreativen Entwickelns weist.

Spiel zeigt die Wirklichkeit, wie sie sein könnte, andere Möglichkeiten des Seins, macht Hoffnung aufs Zukünftige, reißt aber auch den allzu sicher schützenden Vorhang wieder auf, der uns vom Wagnis des Lebens trennt.

Diese Gedanken von FELIX RELLSTAB, dem Begründer der Zürcher Theaterpädagoggen-Ausbildung, könnten bei der Ausarbeitung der neuen Lehrpläne des Landes Südtirol Pate gestanden haben. Dem *Spiel* als Lernmethode wird darin breiter Raum zuerkannt. Die Spielfähigkeit gehört nun auch zur erzieherischen Kompetenz des Lehrers in allen Schulstufen. Wie hoch die Anforderungen in der Ausbildung der Lehrer in diesem Bereich sind, zeigt das von der Zürcher Schauspiel-Akademie erarbeitete *Berufsbild vom Theaterpädagogen*.

Angesichts dieser Tatsache hat sich Südtirol die Schweizer Erfahrung zu eigen gemacht und das *Schweizer Modell* in einem gelungenen *Transfer* seiner Bedürfnislage in der Lehrerfortbildung angepaßt. Aber auch das Südtiroler Amateurtheater – im Bewußtsein seiner sozialen Funktion – schickt seine Schauspieler in die Schweizer Theaterpädagoggen-Schule. Dieser Weg soll hier berichtet werden.

Theater in Südtirol

Modelle kann man nicht einfach überstülpen, sie brauchen die Einbettung in ein kulturelles Umfeld, in soziale und örtliche Gegebenheiten. Deshalb ist es hier notwendig, kurz einen Blick in die Theaterlandschaft Südtirols, die vor allem von den drei Sprachgruppen (der deutschen, italienischen und ladinischen) geprägt ist, zu werfen.

Das deutschsprachige Theater ist ein facettenhaftes Gefüge von ländlichen, vereinsmäßig strukturierten *Amateurbühnen* mit örtlichem Spielbetrieb und da und dort punktuell aufbrechenden freien Bühnen. Die Südtiroler Profi-Schauspieler sind Exilanten, das professionelle Theater ist im Lande (nur) eine Niederlassung innerhalb des deutschsprachigen Tourneebetriebs. Das *Schultheater* hingegen (ähnlich wie das Amateurtheater) hat Tradition und wurde früher in den Klosterschulen gepflegt; heute allerdings arbeiten in den öffentlichen Schulen

spielfreudige Lehrer meist im Stillen vor sich hin.

Das italienische Theater in Südtirol – als ein in der Zeit des Faschismus zugezogenes – versteht sich allemal als ein urbanes, national oder kosmopolitisch ausgerichtetes, auch deshalb, weil es in Südtirol keine territoriale Beheimatung (Regionalismus) aufzuweisen hat.

Die italienische Volksgruppe verfügt seit den 50er Jahren über ein städtisches *Berufstheater*, das "teatro stabile di Bolzano", das in Zusammenarbeit mit der Gemeinde Bozen auch das Schultheater fördert und koordiniert, ohne jedoch – das soll dazugesagt sein – nach einem theaterpädagogischen Konzept vorzugehen.

Theaterausbildung

Über Aus- und Fortbildung im deutschsprachigen Schul- und Amateurtheater – im Gegensatz zur Musik, wo zwei große öffentliche Einrichtungen, das Musikkonservatorium Claudio Monteverdi und die Landesmusikschule, Kinder, Jugendliche und Lehrer ausbilden – ist bis vor etwa einem Jahrzehnt nicht die Rede gewesen. Der Bund Südtiroler Volksbühnen (BSV), der Amateurtheaterverband des Landes, betreibt seit mehreren Jahren Aus- und Fortbildung im Amateur- und Schultheater. Eine orientative Reflexion darüber kam aber nicht so recht voran, weil dabei – wenn überhaupt – nur quantitative Ergebnisse berücksichtigt wurden. Zum Beispiel: soviel Kurse, soviel Teilnehmer als Orts-, Bezirks- oder Landesveranstaltung, für Lehrer und/oder für Amateure in X Schulbereichen. Es wurde also einfach bedürfnisorientiert *verteilt* ohne umfassende Zielvorgabe im pädagogischen Handeln, ohne verantwortliche Nutznießer oder Bezugspersonen, die einmal ausgebildet, mit ihrem Wissen und Können als *Spielleiter* und *Theaterpädagogen* den Schulen oder Theatervereinen im Lande mehr oder weniger verbindlich zur Verfügung stehen.

Erst als die Schule den Gedanken einer eigenständigen Aus- und Fortbildung für Lehrer im Bereich des Schulspiels und des Schultheaters an sich zog, begann eine systematische Orientierungssuche im Bereich der Theaterpädagogenausbildung im deutschen Sprachraum. Dabei stellte sich heraus, daß nach unserer Meinung die Schweiz auf diesem Gebiet in Mitteleuropa führend ist.

Eine vor etwa zwei Jahren beim Amt für Weiterbildung der Südtiroler Landesregierung angeregte Bedürfnisanalyse in Südtirol brachte dann folgendes Ergebnis: das Land hat ein großes Defizit im Bereich szenisch-theatralischer und pädagogisch-animatorischer Kompetenz. Aus- und Fortbildung soll wie bisher berufs begleitend gestaltet werden und theaterpädagogische Qualifikationen im Nebenberuf vermitteln, besonders für die in Südtirol sorgfältig eruierten Bereiche: Schule aller Stufen, Erwachsenenbildung, Lehrerausbildung, Freizeitbereich, Sozialarbeit, Amateurtheater und u. U. Tourismus. Aus dieser Bedürfnislage heraus suchte man nach einem Modell für Südtirol, das *theaterpädagogische Ausbildung* zwar nebenberuflich, aber immer noch mit dem Blick auf eine Programmatik der Vollzeitausbildung leisten kann.

Das Schweizer Modell

Es geht aus einer Schultheater-Bewegung hervor, die 1968 in der deutschen Schweiz begann. Da entstand zunächst die SADS (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule) mit dem Auftrag gezielter Förderung pädagogisch innovativer Theaterpraxis in der Schule. Das Entscheidende, um das SADS-Programm zu realisieren, geschah aber in der Schauspiel-Akademie Zürich, wo aus der reinen Schauspielschule unter der Führung von FELIX RELLSTAB (in Anlehnung an holländische und englische Ausbildungsmodelle) neben der Regieausbildung auch die neue theaterpädagogische Abteilung entstand, die in einer Ausbildungszeit von vier Jahren den *Theaterpädagogen als neues Berufsbild* schuf.

An der Züricher Ausbildungsstätte versteht man unter einem Theaterpädagogen einen Theaterfachmann/frau, der einerseits fähig ist, auf professionellem Niveau Theater zu spielen und als Regisseur Theater zu leiten, und der andererseits in der Lage ist, das Theaterspiel im pädagogischen Feld als Methode zu nutzen. Dazu braucht er Kenntnisse der elementaren Spielformen, Interaktions-, Rollen-, Materialspiele usw., wie auch der traditionellen Formen wie Maskenspiel, mimisches Theater, Commedia dell'arte, Slapstick usw.

Die Ausbildung geht zunächst ähnliche Wege wie die Schauspielerausbildung. Sie entwickelt Wahrnehmungs- und Spielfähigkeit, Stimm-, Sprech- und Bewegungsfähigkeit des einzelnen, fördert die gestalterischen Talente durch Improvisation und Text- und Rollenarbeit, diese wiederum werden durch Erlernen von Spielformen aller Art belebt, und das Spielrepertoire erweitert sich im Sinne der späteren Anforderungen an den Theaterpädagogen. Die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten werden in der zweiten Hälfte der Ausbildung dann praktisch erprobt. Dermaßen vorbereitet treten die Theaterpädagogen in die Praxis über [...], um dort als Anreger und Spieler, als Spielleiter, besonders auch im Kinder- und Jugendtheater, tätig zu sein. Wichtig ist ihre Tätigkeit in eigens eingerichteten Theaterberatungsstellen, fruchtbar auch in der Lehrerfortbildung als Studienleiter und Dozenten, in der Lehrerbildung und im wachsenden Freizeitbereich als Theateranimatoren im weitesten Sinn.¹

Theaterpädagogik in Südtirol

Die noch relativ kleine Zahl ausgebildeter Theaterpädagogen hat vor allem in der Schweiz aber auch in Deutschland bereits eine starke Bewegung ausgelöst, hat aber dort – ähnlich wie in Südtirol – einen grundsätzlichen Mangel deutlich werden lassen. Es fehlen nicht nur die seriös ausgebildeten, hauptberuflichen Fachkräfte, fast noch einschneidender scheint das Defizit an gründlichen Kenntnissen bei Lehrern, Spielleitern und Sozialarbeitern.

¹ Felix Rellstab: Konzept einer berufsbegleitenden Fortbildung in Theaterpädagogik für die Provinz Bozen, S. 2-3.

Denn sie, die Lehrer haben das Elementare, das Entscheidende zu leisten: das Theaterspiel in der täglichen Lehr-, Sozial- und Freizeitpraxis allen Menschen zugänglich zu machen, ihnen möglich zu machen, erste Schritte im Spielen zu tun.²

Das Schweizer Modell einer institutionalisierten, hauptberuflichen Vollzeitausbildung ließ sich begründetermaßen auf unser Land nicht übertragen. So schlug nun FELIX RELLSTAB, als Experte vom Amt für Weiterbildung der Südtiroler Landesregierung zu Rate gezogen und über die hiesige Bedürfnislage in Kenntnis gesetzt, eine Lösung in Form einer berufsbegleitenden Fortbildung vor, die so angelegt werden soll, daß zunächst einmal die wichtigsten Bedürfnisse abgefangen und gleichzeitig ein kräftiger Innovationsschub ausgelöst wird.

Binnen Jahresfrist wurde das Projekt gedacht, politisch approviert und in die Tat umgesetzt. Es meldeten sich weit mehr Interessenten als angenommen wurde. Von 95 Bewerbern konnten nur 24 zum Kurs zugelassen werden. Darunter befinden sich 12 Lehrer aus allen Schulstufen. Der Lehrgang läuft bereits erfolgreich. Etwa 40 verschiedene Projekte befinden sich in Ausarbeitung. Das erste Kursjahr wird im Juli 1995 abgeschlossen.

Das Südtiroler Modell "Angewandte Theaterpädagogik"

Zielsetzung:

Der Lehrgang ist eine berufsbegleitende Fortbildung. Er soll den TeilnehmerInnen eine Qualifizierung zur Anwendung von Theater-Spiel und theaterpädagogischen Methoden im eigenen beruflichen Wirkungsfeld von Schule, Freizeit, Amateurtheater und Sozialarbeit vermitteln, Spielfähigkeit und Spielkompetenz entwickeln.

Zielgruppen:

- LehrerInnen aller Schulstufen
- SpielerInnen und SpielleiterInnen von Amateurtheatergruppen
- pädagogisch und sozial Tätige in Erwachsenenbildung, Jugend- und Sozialarbeit

Ausbildungsinhalte:

- Körper-, Bewegungs-, Atem- und Stimmschulung
- Spielübungen nach Erinnerung und Beobachtung, Improvisation frei nach Vorgaben (Situationen, Themen, Texte)
- Grundlagen szenischen Spiels: Wahrnehmung und Konzentration, Raumübungen, Interaktions-, Rollen-, Situations- und Materialspele
- Entwickeln von Szenen aus eigenen Stoffen, szenisches Schreiben
- Spiel von Szenen nach Texten, Rollenstudium
- Spielformen: mimisches Theater, Slapstick, Maskenspiel, Song-Gestaltung
- Grundlagen der Spielleitung, Dramaturgie, Organisation
- Entwickeln und Durchführen von Projekten, Aufführungen

Methodisches:

Die TeilnehmerInnen lernen über die Selbsterfahrung im Spiel. Sie lernen selber spielen

² Rellstab, a.a.O., S. 3-4.

und sie lernen, andere zum Spiel anzuleiten. Ihre Arbeitsfelder werden nach Möglichkeit von Anfang an einbezogen. Lehrgrundsätze sind: Anregung zum Handeln, Beratung, Supervision und Intervention.

Zeitplan:

Der gesamte Lehrgang dauert zwei Jahre. Das erste Jahr umfaßt 35 Kurstage (zwei Wochen und 10 Wochenenden – Freitag nachmittag bis Sonntag abend – von August 1994 bis Juli 1995). Das zweite Kursjahr sieht vor allem die praktische Anwendung des Gelernten in Projekten vor, die von den TeilnehmerInnen einzeln, paarweise oder gruppenweise geleitet werden. Dazu kommen eine Einstiegswoche, vier Kurswochenenden, Intervention und Supervision durch die Schweizer Dozenten und ein Spielfest, bei welchem ein Teil der Projekte vorgeführt wird, als Abschluß.

Lehrer:

Als Dozenten werden erfahrene Fachleute, vor allem aus dem Umkreis der Züricher Schauspiel-Akademie verpflichtet. Die Kursleitung liegt in den Händen des Begründers der Züricher Theaterpädagogen-Ausbildung, FELIX RELSTAB. Die Verbindung zu den Institutionen der Provinz Bozen und zu möglichst vielen Theateraktivitäten schafft der Fortbildungs-Beauftragte der Südtiroler Landesregierung LUIS BENEDIKTER.

Ausblick

Es ist zu erwarten, daß diese "Fortgebildeten" in Südtirol zu vielen Theateraktivitäten animieren. Vermutlich werden auch neue Aus- und Fortbildungsbedürfnisse geweckt werden. Im Südtiroler Modell der zweijährigen, berufsbegleitenden Fortbildung "*Angewandte Theaterpädagogik*" wurde auch eine mögliche Ausdehnung des Lehrganges auf drei weitere Jahre vorgedacht.

Die Lehrer der Pflichtschule – das zeigt sich jetzt schon – stehen dem Angebot offen gegenüber. Die auf Leistung getrimmte Oberstufe allerdings verweigert sich eher dem Einbruch des verunsichernden, anarchischen Spiels in den Kathederbetrieb. In Oberschulen mit sinkender Schülerzahl dringen Schulspiel und Schultheater leichter ein, weil Lehrer und Schulleitung nach neuer Motivation und jugendfreundlichem Image "des Hauses" Ausschau halten. Auch die derzeitige Gehaltslage der Lehrer fördert Leistungsbereitschaft und Eigeninitiative keineswegs.

Eine Zukunft wird der einstweilen begeistert aufgenommene Versuch der "*Angewandten Theaterpädagogik*" dann haben, wenn Südtirol die Schweizer Erfahrung ausbaut, die Theaterpädagogik curricular in die Lehrerbildung einplant, und schließlich, wenn das Land, z. B. über eine direkte Finanzierung durch die Gemeinden, die Tätigkeit des Theaterpädagogen – in der Schule und im Dorf – als ein sinnstiftendes, kreatives Berufsfeld anerkennt und ihm auch eine materielle Existenzmöglichkeit zuerkennt.

SZENISCHES & SOZIALES LERNEN

Mit der Wut spielen: Aggressionsabbau durch Schüler- theater

■ von Gertraud FÄDLER

Erklärungsmodelle kindlicher oder überhaupt menschlicher Aggression, die ausschließlich vom emotionalen Defizit der Angreifer ausgehen, übersehen eine bedeutende Komponente der Streitbarkeit: Daß es nämlich Lust bereiten kann, böse zu sein. Dieser Lust und so mancher Lustigkeit ist nicht mit faden Rationalisierungen beizukommen, noch mit Plädoyers an das Einfühlungsvermögen. Gerade bei Kindern ist gut zu sehen, daß die Einsicht in die Sinnhaftigkeit sozialen Verhaltens ihren Weg über Sinnlichkeit, das heißt über lustvolle friedliche Erfahrungen nehmen muß. Erst wenn glückbringende Gemeinschaftserlebnisse mehr Spaß machen als böses Lachen, werden pädagogische Bemühungen um ein harmonisches Klassenklima – die notwendige Voraussetzung für Lernwillen und -fähigkeit der Kinder – erfolgreich sein.

Aggression ist auch als Chance zu verstehen. Sie hat den heftigen Wunsch des Angreifers nach Auseinandersetzung und Veränderung der Beziehungen zur Grundlage, bringt gleichzeitig die Sehnsucht nach Nähe zum Ausdruck. Außerdem enthält sie, wenn ihre Umwandlung in konstruktive Gestalt gelingt, kreatives Potential. Deshalb ist sie oft der Lethargie, dem verbohrteten, stillschweigenden Widerstand vorzuziehen. Es ist umso schwieriger, den berechtigten Wünschen, die der Aggression zugrunde liegen, irgend nachzukommen, je größer die Gruppe ist, in der sie auftreten, je mehr Angreifer sich in ihr befinden und je weiter die Tendenzen der einzelnen in dieser Gruppe auseinanderstreben.

Im Unterrichtsfach Deutsch soll der Aggressivität der Schüler und Schülerinnen nicht mit Zwang und Drohungen begegnet werden. Die Ausdrucksfreude nimmt Schaden, wenn Schüler ihre Persönlichkeit nicht als Ganzes akzeptiert sehen. Gerade im muttersprachlichen Unterricht können Schüler ihre Wut artikulieren und in akzeptable Bahnen lenken lernen. Die Hauptschwierigkeit besteht darin,

den geeigneten Rahmen zu finden, in der Wut sich ausdrücken darf, ohne daß den Angegriffenen "ewige" Wunden und Narben zurückbleiben.

Im Rollenspiel können Schüler "probeweise" handeln, ihren Zorn ohne nachteilige Folgen ausagieren. Verfremdende Elemente verhelfen dabei den Spielenden und dem Publikum zur nötigen Distanz zum Geschehen. Ein wenig hausgemachter Brecht im Rollenspiel fördert die Selbsterkenntnis. Um ein Beispiel zu geben: Im improvisierten Streitgespräch setzte ich Handpuppen ein, einen Teufel und einen Engel, die den inneren Kampf der Agierenden zwischen Gut und Böse darstellten. Anlässlich eines solchen Spiels entdeckte eine zehnjährige Schülerin nicht weniger als sieben innere Stimmen, die miteinander im Widerstreit lagen. Die vier versöhnlichen davon brachte sie zum Verstummen, den weiteren drei leistete sie hintereinander Folge: als Angegriffene weinte sie erst, dann schimpfte sie zurück und die letzte Stimme befahl ihr, sich bei der Lehrerin zu beschweren.

Mit Rollenspiel kann man auf eine größere Theaterproduktion vorbereiten. Das vorbereitende Rollenspiel ist unbelasteter, da es "nur" der Klassengemeinschaft vorgeführt wird, die daraus bezogene Freude aber auch weniger groß. Die "große Theaterproduktion", mit der man sich nach außen wendet, ist zwar sehr zeitaufwendig, bietet jedoch neben der Chance auf soziales Lernen eine Fülle von unterschiedlichen Betätigungsfeldern, in denen Schüler spielerisch ihre Talente zum Einsatz bringen können. Wenn die Vorführung gelingt, hebt sie das Selbstwertgefühl der Beteiligten, was wiederum hilft, ihre Reizbarkeit zu senken.

Eine dramatische Klassensituation

In einer recht zerstrittenen ersten Gymnasiumsklasse verging die erste Viertelstunde nach der Pause zumeist damit, daß sich Schülerinnen über das Pausenverhalten ihrer Mitschüler beschwerten. Immer wieder fühlten Mädchen sich durch Buben unterdrückt, wobei zu bemerken war, daß die Knaben der Klasse keinesfalls aggressiver als ihre Altersgenossen waren, wenn man davon absieht, daß zwei von ihnen gerne und manchmal ohne erkennbare Motivation um sich schlugen. Das bloße Aussprechen von schlecht artikulierten Vorwürfen – meistens seitens der Mädchen – war zwar notwendig, aber nicht weiterführend. Als die Schüler angeleitet wurden, sich zum Konflikt zwischen Mädchen und Buben zu äußern und Vorschläge für eine Verbesserung des Klassenklimas zu machen, setzten manche Kinder einen lebenswürdigen Vertrag auf, der den guten Willen der Unterzeichneten festhielt, nicht mehr zu streiten. Viele verweigerten ihre Unterschrift. Einige Mädchen hielten sich für Feministinnen und lehnten alles Männliche grundsätzlich ab, andere – Buben und Mädchen – fanden das Streiten normal bis lustig. Die paar, die sich in der Pause gerne prügelten, äußerten sich gar nicht. Nachdem besorgte Eltern bei der Direktion vorsprachen, beschloß man, den schulpsychologischen Dienst einzuschalten. Die herbeigerufene Psychologin stieß jedoch auf den massiven Widerstand einiger besonders eloquenter Schüler,

die sich ohnehin für "normal" hielten. Sie sabotierten das soziale Lernen.

Eine derart ausdrucks- wie auch konfliktfreudige Klasse ist ein geeigneter Schauplatz für Drama. Die Mädchen und Knaben dieser Klasse waren selbstverständlich auch untereinander zerstritten; um aber einen dramatischen Grundkonflikt zu etablieren, nahmen wir den "Geschlechterkampf" als Leitmotiv. ›*Spitze Zungen, Fußballrowdies*‹, das Stück, das ich gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen verfaßte, einstudierte und zur Aufführung brachte, war der Versuch, durch Schauspiel und Witz die Schüler zu besseren Umgangsformen miteinander hinzuführen.

Die Wirklichkeitsnähe des dramatischen Stoffes erwies sich als gutes Sprungbrett für die ausgeprägte Phantasie der Schüler. Dabei stellte ich ihnen ein Handlungsgerüst zur Verfügung. Die vorgelegte Spielhandlung – entstanden aus meinen Beobachtungen der Klasse – erfüllte mehrere Funktionen: Erstens kam sie den Bedürfnissen der Zehnjährigen nach Erzählung und Spannung nach. Zweitens garantierte sie, daß das Stück trotz seinem ausufernden Thema zu einem Ende gelangen konnte. Sie stellte also die notwendige Ordnung dar. Gleichzeitig war damit ein loses Gerüst vorgegeben mit viel Raum für "Unordnung", Einfälle und Erfahrungen der Schüler, die wir zum Teil im Collageverfahren einmontierten. Mitverarbeitet wurden dabei Gruppenarbeiten, Schularbeiten, Hausübungen, Diskussionen, Improvisationen.

Das Drama (in) der Klasse

Innerhalb von zwei Monaten erarbeitete sich die Klasse das Stück mit einer Spieldauer von ungefähr einer halben Stunde. Die gesamte Klasse nahm an der Aufführung teil (29 Rollen!), das Klassenzimmer wurde als Bühne benutzt. Das Stück wurde erst den Eltern der schauspielenden Kinder und dann Schülern anderer Klassen präsentiert. Wenn man die volle Aufmerksamkeit des fernsehgewohnten Publikums als äußeres Erfolgskriterium für das Produkt anlegen darf, so mußte man ›*Spitze Zungen, Fußballrowdies*‹ als gelungen betrachten: Trotz der unglaublichen Sommerhitze, in der die Aufführungen stattfanden, sahen Kinder, Jugendliche und Erwachsene dem Stück interessiert zu.

Der Raummangel der 29 Schüler wurde als Ausgangspunkt gewählt. Zu Beginn der Handlung spielten die Mädchen in der Pause ein Kreisspiel, während die Knaben, inspiriert durch die Fußballweltmeisterschaft, ein Fußballmatch angingen. Die Mädchen sahen sich durch einen fehlgeschossenen Ball bei ihrem Konzentrationsspiel gestört. Bei der zweiten Störung behielten sie den Ball für sich und hänselten den Besitzer. Die hinzukommende Lehrkraft, dargestellt von einer Schülerin, trennte den Streit. Der Ball ging in der Folge verloren und erwies sich als unersetzlich: Er gehörte nämlich dem größeren Bruder des Schülers und war angeblich handsigniert von Pelé. Mit der Aufgabe betraut, ein Gespräch zu schreiben, wie man die Mädchen zwingen könnte, den Ball wieder herauszugeben, verfaßte eine Bubengruppe die folgende Szene in Gruppenarbeit:

"Wir könnten den Mädchen jeden Tag ihre Getränke in die Schultasche schütten, solange bis sie uns den Ball zurückgeben!" – "Wir werfen ihre Federpennale ins Männerklo!" – "Wir schmieren ihnen Kaugummi in die Haare!" – "Das ist Blödsinn, das können sie uns alles leicht zurückmachen!" – "Ich hab's! Wir schreiben ihnen gefälschte Briefchen! In der Mathematikstunde spielen wir der Helen einen Zettel zu, in dem die Hanna über sie schreibt, daß sie eine blöde Kuh ist. Und die Jana kriegt ein Briefchen, in dem steht, daß der Tschutschu sie nicht mehr liebt, sondern die Alexandra ..."

Die Szene bringt die Rachephantasien der zehnjährigen beleidigten Herren gut zum Ausdruck. Darüber hinaus stellen die Autoren ihre Beobachtungsgabe unter Beweis: Sie wissen Bescheid um geschlechtsspezifisches Verhalten – sei dieses nun kulturell bedingt oder angeboren: "Briefchenschreiben" ist tatsächlich eine Form der Ablenkung, derer sich Mädchen öfter als Buben bedienen; Eifersüchteleien sind unter Mädchen verbreiteter als unter Knaben. So kompakt die Szene ist, weist sie zusätzlich ein handlungstreibendes Element auf: Das Briefchenschreiben wurde als Handlung ins Stück eingebaut. Die durch die Briefchen verärgerten Mädchen, die sich bald der fremden Fälschungen und der Fälscher bewußt wurden, konnten nun Gegenmaßnahmen ergreifen: Sie entschlossen sich ihrerseits, den Buben die Fußballschals zu verstecken.

Kinder, die unter den Zwistigkeiten litten und sich nach mehr Harmonie sehnten, wurden durch die Rolle der neuen Schülerin verkörpert, die aus ihrer alten Klassengemeinschaft andere Erfahrungen mitbrachte. Sie hat zu Hause zwei Brüder und wollte gerne auch mit Buben spielen. Dafür wurde sie aber bestraft von strengen Mitschülerinnen, die zu ihr sagten: "Sie ist verliebt." Sie nannten sie "Tussi" und ein Mädchen verabreichte ihr dazu einen leichten Schlag auf den Hinterkopf. Der Vorgang, der mir als Lehrerin mitgeteilt wurde, fand ebenfalls seinen Eingang ins Theaterstück. Die betroffene Schülerin erhielt eine Erzählerrolle und sprach ihren Text auf einer Schulbank sitzend, während sie an einem Pausenbrot herumkaute. Wie bei den meisten anderen Rollen half die Lebensnähe des Dargestellten der schauspielerischen Leistung. Die "Täterin" sah im Laufe der Proben ständig ihr Verhalten in den Augen ihres "Opfers" gespiegelt. Ich glaube, daß der Satz "Sie ist verliebt" in dieser Klasse nicht mehr den Gesprächen zwischen Buben und Mädchen hinderlich ist.

Romeo und Julia

Es war schwierig, die Darsteller von "Romeo und Julia" – hier ein Schüler und eine Schülerin, die einander seit langem kennen und die gerne nebeneinander sitzen würden – zu finden und zu überzeugendem Spiel zu motivieren. Es wurden ihnen zwar keine "Liebesszenen" abverlangt, sondern sie sollten zarte Andeutungen von Sympathien äußern. Es war zu sehen, wie stark der Gruppendruck der Annäherung von Buben und Mädchen entgegenwirkte. Zwei der emotional reiferen

Schüler erklärten sich schließlich zum Spiel bereit, mußten aber immer aufs neue überredet werden, nicht doch noch auszusteigen. Sie saßen in einigem Abstand voneinander auf einer Bank und führten das folgende "Balkongespräch":

A: Was werdet ihr jetzt machen?

B: Wegen der Briefchen? Wir werden eure Fußballschals verstecken.

A: Das ist aber schlimmer, als falsche Briefchen schreiben.

B: Ich werde dir verraten, wo deiner ist.

Der oben erwähnte Besuch der Schulpsychologin fand Eingang ins Stück, die Szene wurde durch Improvisationen erarbeitet. Die Wut der einzelnen auf die "Zwangsbehandlung" kehrte sich da in Witz und Ironie um. "Ohne Buben wäre es langweilig, da hätte man keinen, den man so gut sekkieren kann", zitierte eine Schülerin ihren Aufsatz zum Thema. Ein Schüler hielt gegen seine tatsächliche Überzeugung eine fulminante, selbstverfaßte chauvinistische Brandrede: "... Wer trägt den Kasten in den dritten Stock? Wir, wir Männer! Wer fährt Formel eins mit dem Tod? Wir, wir Männer! Wer verteidigt denn das Vaterland?" – "Das ist ja Schwachsinn", sagte die Psychologin im Stück und fügte rasch hinzu: "Entschuldige, ich meine du hast da ein Problem!" Der "Pseudochauvinist" brach zusammen und fragte besorgt: "Werde ich jetzt eingeliefert?" Die Ablehnung der Psychologin vereinigte die Klasse zum ersten Mal. "Nehmen Sie uns mit, behandeln sie uns!" forderten welche. Dann klopfen sie im Takt auf die Bänke und riefen abwechselnd: "Zwangsjacke" und "Aufhören!" – Bei der Aufführung vor den Eltern war zu sehen, daß viele von ihnen zum ersten Mal wahrnahmen, welche Macht der geschlossene Widerstand von 29 Kindern darstellt, mit welcher akustischen und auch emotionalen Stärke er sich vermitteln kann.

Beim Brainstorming zum Thema Frauenemanzipation fiel auch bei den Zehnjährigen das Stichwort "Hausarbeit". Im Stück monologisierte die "Putzfrau" über Männer- und Frauenarbeit: "Die Dreckarbeit bleibt immer an uns Frauen hängen." Und: "Männer arbeiten in Österreich im Schnitt um 6 Stunden und 20 Minuten weniger pro Woche als Frauen und schlafen um eine halbe Stunde länger." Bei der Aufführung buchte die Schülerin einen Lacherfolg, als sie einen Mann aus dem Publikum aufforderte, die Beine zu heben, weil sie unter ihm kehren wollte. Einen anderen fragte sie: "Und Sie, putzen Sie zu Hause das Bad?" Die Angesprochenen reagierten unterschiedlich. Die "Putzfrau" antwortete je nachdem: "Na, sehen Sie!" oder: "Das kann ich Ihnen nicht glauben!" Der wirklichen Schulwartin gefiel im übrigen der Text, den ich ihr vorlas. Er sprach ihr so sehr aus dem Herzen, daß sie für die Aufführung die Klasse besonders sauber machte.

Die räumliche Trennung zwischen Buben und Mädchen – auch während der Proben saßen die beiden niemals vermischt – wurde im Stück optisch unterstrichen. "Jetzt haben mir die Buben das Strickzeug aufgetrennt", beschwerte sich eine Schülerin und hielt ein verworrenes Wollknäuel in die Höhe. Damit steckte sie dann ihr Terrain ab. Zwei Sessel wurden in einigem Abstand aufgestellt, die Wolle um sie herumgewickelt. Auf der einen Seite, sagte eine Mitspielerin,

sei das "Mädchenland", auf der anderen hausten "Außerirdische". Die weiteren Streitigkeiten trugen die Kinder immer über die Absperrung aus.

Um der Handlung eine Gegenbewegung zu verleihen, führten wir einen Versöhnungsversuch ins Stück ein. Er scheiterte an der Geschäftstüchtigkeit des Fußballbilderverkäufers, der den Mädchen wertlose Bilder von Fußballstars viel zu teuer verkaufte. Zur Strafe machten die betrogenen Mädchen den Lehrersessel naß und täuschten vor, daß der Verkäufer dies getan habe. Er bekam eine Eintragung ins Mitteilungsheft und mußte sich den Spott seiner Mitschülerinnen gefallen lassen.

In den darauffolgenden Szenen eskalierten die Zwistigkeiten bis hin zum "Krieg": Bei den Kriegsvorbereitungen, in denen sich die Schüler und Schülerinnen kriegerisch schminkten und sich mit Männer- und Frauenzeichen bemalten, schwenkten die Buben ihre Fußballschals und grölten "Immer wieder!" Die Mädchen entrollten ein Transparent mit der Aufschrift "Buben weg in den Dreck". Sie verteilten Flugblätter an alle Frauen und Mädchen im Raum. Die Blätter erzählten von einem fernen Planeten der Frauen. Der Text war eine Wiedergabe einer Schularbeit.

"Romeo" verabschiedete sich von "Julia" mit den Worten: "Ich muß jetzt in den Krieg!" Sie fragte: "Warum?" Er antwortete mit: "Es muß sein!" Julia wandte sich ab und fiel "schluchzend" einer Mitschülerin in die Arme, die einen Schwamm in der hohlen Hand ausdrückte. Die Abschiedsszene wurde spiegelbildlich verkehrt noch einmal gegeben: Romeo war ergriffen.

Das Finale

Der große "Kampf" wurde von je sieben Schüler und Schülerinnen miteinander ausgetragen. Sie gingen mit synchronen Bewegungen aufeinander zu, versetzten ihrem Gegenüber – mit einem Meter Abstand zwischen den Reihen – imaginäre Ohrfeigen, Kinnhaken, Fußtritte, wobei der Rest der Klasse im Takt mitkatschte. Das jeweilige angegriffene Gegenüber simulierte die angemessene Reaktion auf den Angriff. Nach mehrmaligem Hin und Her fielen alle schreiend übereinander her. Im Getümmel blieben "Romeo und Julia" wie tot liegen. Sie wurden von betroffenen Mitschülern auf zwei Bänke gelegt und nach einigen Momenten der Stille begannen die Kämpfenden sich abzuschminken.

Diese Kampfszenen wollten die Schüler andauernd proben, es handelte sich dabei wohl um ihre Lieblingsszene. Es war überhaupt zu bemerken, daß den Schülern die Darstellung von Wut viel besser lag als die von Trauer. Als traurige Personen verfielen sie entweder in übertriebene schmierenhafte Verzweiflung oder sie mußten lachen. Im allgemein gebräuchlichen Gestenrepertoire finden sich auch kaum Ausdrucksformen der Trauer. Ob es damit zu tun hat, daß Trauer in der Konsumgesellschaft unerwünscht ist? Wer weint, kauft nicht? Oder ist unser Ausdrucksverhalten von der "Halbtotale" des Fernsehspiels geprägt, einer Kameraeinstellung, in der Aggression als "action" am besten wirkt und stille

Traurigkeit den Zuschauern Zeit zum Umschalten läßt? Vielleicht ist jedoch das eingangs erwähnte Lustprinzip der Schüler am Werk, wenn sie sich so gerne imaginär und auch sonst prüfeln?

Für die Darstellung von Trauer einigten wir uns schließlich, nachdem wir Verschiedenes ausprobiert hatten, auf kurze Momente von Stille und Erstarrung. Allzu lang durften diese nicht andauern, bevor die Schauspieler diese Stimmung selbst zerstörten.

Bei den "gefallenen Helden" des Stückes deklamierte die hinzueilende "Deutschlehrerin" die Schlußverse aus Romeo und Julia. Dann drohte sie den Verantwortlichen mit Klassenbucheintragungen. Da erwachten die "Toten" wieder zum Leben und gaben ihre Absichten und Wünsche preis: "Es war nur ein Theaterstück" und "Wir wollen wieder nebeneinander sitzen, ohne daß es heißt, wir sind verliebt!" – "Aber müßt ihr da gleich Krieg spielen?" fragte die um den Betrieb besorgte "Lehrerin". – "Es war nur wegen dem Ball", erklärte der Schüler, dem er gehörte. An diesem Punkt rollte ein, in ein großes Tuch mit Polstern gehüllter, Schüler herein und erzählte, was ihm in der Zwischenzeit alles widerfahren war. Der Text war eine Mischung aus drei verschiedenen Hausübungen zum Thema "Der Ball erzählt". Er berichtete von einer aufregenden weiten Reise, die unter dem Pullover eines Mädchens begonnen und über die Mittelmeerküste bis hin nach England zu Lady Di geführt hatte und hält noch die glückliche Wiederkehr in die Rahlgasse (= Schulstandort, Anm. d. Red.) fest.

Von der Distanz zur Kooperation

Zu Beginn dieses nun in groben Zügen wiedergegebenen Stückes mußte ich bei gemischtgeschlechtlichen Spielszenen zur Schülerliste greifen und dem Alphabet folgend die "Paare" miteinander einteilen. Sonst wären die Kinder nicht bereit gewesen, miteinander zu spielen. Erst allmählich verwandelte sich diese Distanz zur gemeinsamen Handlungsfähigkeit und Kooperation. Szenenumbauten wurden zuletzt durchaus gemeinsam bewältigt, die wechselseitigen Beschwerden kamen schließlich völlig zum Erliegen. Gelegentlich versuchten Schüler die Spielhandlung in die Wirklichkeit zu übertragen. Buben spielten auch außerhalb des Stückes Fußball, was aus Platzmangel und Sicherheitsgründen in der Schule verboten ist. Ein Mädchen zog an den beiden Enden des Schals, der um den Hals ihres Spielpartners gewickelt war. Im großen und ganzen verbrauchten sich aber der Energieüberschuß der Schüler an der Arbeit am Stück.

Einer von zwei relativ sprachlosen "Pausenrowdies" verlegte sich auf die Behinderung der letzten Proben durch ein Übermaß an guten Einfällen, was man noch alles machen könnte. Er wechselte von Sprachlosigkeit zu Übereifer. Einige Eltern erklärten, sie hätten ihre Kinder zum ersten Mal "laut und deutlich reden gehört." Eine Mutter sagte, ihr Kind hätte zum ersten Mal nicht gestottert.

Rückblickend ist vielleicht zu bemerken, daß der Zeitraum für ein solches Projekt mit zwei Monaten zu knapp bemessen war, um alle seine Möglichkeiten

auszuschöpfen: mit einem kooperationswilligen Werklehrer wäre zum Beispiel vielleicht ein fächerübergreifender Unterricht von Gewinn gewesen und hätte Schüler, die verbal und gestisch weniger expressiv sind, besser ansprechen können. In unserem Fall diente eine Deutschhausübung zur Produktion einer ansprechenden Einladung, die einem der Schüler auch sehr gut gelang.

Rhythmus und Choreographie wären unter der Anleitung eines interessierten Turn- oder Musiklehrers besser gediehen. Die berührten Themenkreise Frauenemanzipation, Fußball, Konflikte und Krieg hätten in Diskussionen, Referaten und Plakaten vertieft behandelt werden können.

Der Eifer und die Begeisterung, mit dem die Kinder sich ihrem Stück widmeten, entschädigten mich für den gelegentlich ohrenbetäubenden Krach und auch das Chaos, das notwendigerweise mit einer solchen Produktion einhergeht. Schließlich griff ich – ganz im Sinne des Stückes – zur Trillerpfeife, um Ruhe und Arbeitsfähigkeit wiederherzustellen. In ihrer üblichen, liebenswürdigen Großzügigkeit verziehen mir die Schüler rasch meine schrillen Äußerungen.

✍️ *Gertraud Fädler ist Deutschlehrerin an einer AHS; Barnabitengasse 7a/5, 1060 Wien*

Ein Welt-Theater

■ von Herbert STAUD

Einer der Höhepunkte szenischer Tätigkeit ist schuljährlich meist außerhalb des Deutschunterrichtes angesiedelt: und zwar in der Wintersportwoche. Jedes Jahr aufs neue stellt sich für die SchülerInnen eine der Kardinalfragen zum Schikurs: "Müssen wir an einer gemeinsamen Abendaktivität teilnehmen?" Schließlich geht ja die Angst um, an irgendwelchen "faden Vorträgen" (Pistenregeln, Erste Hilfe, Diavortrag über die letzte Andenbeziehung durch einen bekannt reiselustigen Schikurslehrer, ...) teilnehmen zu müssen oder diverse Spielchen nicht lächerlich finden zu dürfen. Doch mit einer Aktivität habe ich noch immer die besten Erfahrungen gemacht: mit dem szenischen Spiel. Letztlich konnte noch auf jedem Schikurs der Großteil der SchülerInnen für Aufführungen gewonnen werden. Sehr beliebt sind – wie wohl jeder Begleitlehrer weiß – Sketches in Form von dramatisierten Wortwitzen und ganz besonders Parodien. Parodiert werden gerne Fernsehsendungen, wie z. B. "Herzblatt", "Wetten daß" u. ä., sowie Vorfälle während des Schikurses und in erster Linie natürlich die darin verwickelten LehrerInnen. Ein solcher Vorfall war Ausgangspunkt für ein kleines "Theaterworkshop". Nicht wie sonst suchten wir für die Parodie einen Vorfall, sondern ein Vorfall schrie geradezu nach der Parodie. Gleichzeitig wollten wir aber die alten Pfade der verspottenden, verzerrenden und übertreibenden Nachahmung und der üblichen Persiflage verlassen.¹

Der Stoff

Die stoffliche Grundlage bildete folgender Vorfall: Am dritten Schikurstag ließ der Schikursleiter die beiden teilnehmenden Klassen, im Aufenthaltsraum zusammenkommen und hielt ihnen eine Strafpredigt, weil ein Schüler am Abend zuvor einen angebissenen "Gittis Müsliriegel" aus dem Fenster seines Zimmers geworfen hatte.

Der Vortragende sprach von Schuld und Sühne, von Mittäterschaft und – so die Schlüsselwörter – von Verantwortung und Mitverantwortung. Die Rede war getragen und ernst, völlig überzogen. Tatsächlich waren beide Klassen außerordentlich diszipliniert, lieferten keine Alkohol- und Lärmexzesse, die SchülerInnen waren größtenteils höflich, meldeten sich immer alle brav ab und an, und am Ende der Woche sollte die unkorrekte Müsliriegelentsorgung auch der einzige Zwischenfall geblieben sein.

¹ Hingewiesen sei auf Wolfgang Gast (Hrsg.): Parodie. Deutsche Literatur und Gebrauchsparodien mit ihren Vorlagen. Stuttgart 1975 (= Arbeitstexte für den Unterricht, RUB 9251)

Die Form

Die von vielen als dozierend empfundene Art des Schikursleiters reizte einige Schüler immer wieder zu spontanen Parodien, die über Nachäffen kaum hinausgingen, und es entstand der Wunsch, am Abschlußabend die Affäre der Lächerlichkeit preiszugeben. Schließlich fiel der Entschluß, das Drama in die entsprechende Form zu gießen: in ein Drama. Da ein Fünfkakter aber doch zu aufwendig schien, sollten drei Minidramen fabriziert werden: ein barockes Trauerspiel, eine romantische Tragödie (à la Zacharias Werner) und ein Stück absurdes Theater. So entstand eine Art Doppelparodie, die Parodie des Hauptakteurs und die Parodie von Dramenformen.

Welch lohnende Aufgabe für den Deutschlehrer! Zwanglos konnten jetzt literaturgeschichtliche Phänomene wiederholt und produktionsorientiert erfahren werden.

Das Schuldrama

So bekam der Begriff des Schuldramas für uns nunmehr eine erweiterte Bedeutung. Indem wir eines produzierten, realisierten wir nicht nur seine literarhistorische Geltung, sondern auch seine pädagogisch-didaktischen Ziele – laut Literaturlexikon: "Die von Lehrern und Geistlichen in lateinischer, seit Mitte des 16. Jh.s. auch in deutscher Sprache verfaßten Stücke wurden im Rhetorikunterricht von den Schülern erarbeitet und sollten die gewandte Handhabung sprachlicher Mittel, freies Auftreten und gleichzeitig eine Einübung in die ethische Praxis des Christentums und des Humanismus bewirken." Das Schuldrama entwickelte sich vom Humanismusdrama zum "Tendenzdrama, das u. a. durch abschreckende Darstellung der Laster die Tugenden fördern sollte".² Es war also wie geschaffen für unseren gegenständlichen Vorfall.

Die Diskrepanz zwischen dem Pathos der Straf-Predigt (!) und dem ihr zugrundeliegenden weltlichen Ereignis forderten weiters die Parodie heraus. So fanden ja auch das barocke Trauerspiel in der Posse und die Haupt- und Staatsaktionen in der Parodie ein nicht unrühmliches Ende.³

Die Stilmittel

Das barocke Welttheater sowie das Wiener Volkstheater waren lehrplanmäßig in der 6. Klasse Gegenstand des Deutschunterrichts gewesen. Die wichtigsten

² Harenbergs Lexikon der Weltliteratur. Autoren – Werke – Begriffe. Bd. 5. Dortmund 1989. Stichwort: Schuldrama

³ Vgl. Walter Benjamin: Ursprung des deutschen Trauerspiels. Frankfurt/M. 1972 (=suhrkamp taschenbücher 69), S. 59f.

Merkmale des Barock(dramas) konnten daher schnell wiederholt werden.

Danach wurden folgende Aufgaben verteilt: Handlungsverlauf skizzieren; Figureninventar entwerfen, insbesondere allegorische Figuren; Metaphern und Periphrasen für den Müsliriegel erstellen.

Da wir uns auf einem sechstägigen Kurs befanden, blieb uns nicht viel Zeit, schließlich mußte ja auch noch geprobt werden. Deshalb einigten wir uns nach dem ersten Durchgang auf das einfache Schema von gut und böse, auf den guten Engel und die "urallegorische Figur" des Luzifer und auf das Motiv der Verführung durch das Böse. Letztlich haben wir so BENJAMINS Analyse der Verführung erneut bestätigt: "Was lockt, ist der Schein der Freiheit – im Ergründen des Verbotnen; der Schein der Selbständigkeit – in der Sezession aus der Gemeinschaft der Frommen; der Schein der Unendlichkeit – in dem leeren Abgrund des Bösen."⁴

Nach der ersten Ausformulierung galt es nun, den Text auf Teufel komm raus mit Metapher, Vergleich, Worthäufung und Hyperbel zu versehen, nach dem Motto: "Jeder Einfall wird zum Bild platt gewalzt."⁵ Schließlich orientierten wir uns mit unserem Trauerspiel ja an CASPAR VON LOHENSTEINS "Aktionsdrama, in dem das Verhängnis erbarmungslos über alles andere triumphiert".⁶ Und bereits JOHANN JACOB BODMER hatte über LOHENSTEIN geurteilt: "Er hüllet die Begriff' in Gleichniß und Figur als einen Kerker ein."⁷

Die Antithetik, die ja durch den Inhalt bereits angelegt war, mußte auch in einzelne Sätze gegossen werden. Noch am ersten Abend stand so unser barockes Trauerspiel:

Gittis Verworfenheit oder Verschleuderte Verantwortung

Schüler (*sitzt im Zimmer, knabbert am Müsliriegel*): Welch greulicher Geschmack durchziehet meinen Gaumen. Mich dünkt, er schmecket nicht. Der Teufel steckt wohl in der Nuß.

(*Donnergrollen.*)

Satan: Man hat mich gerufen zu dieser späten Stund?

Ich sehe, der Riegel konveniert nicht deinem Mund!

So breite auf der Fenster Flügel,

und verleihe deinem Korn-Land Flügel!

Wirf also fort von dir dies klebrig Zeug!

Schüler (*öffnet das Fenster*): Welch teuflischer Gedanke! Nun sage ich ade, mein

Plomben-Ersatz! (*Er holt aus. Der gute Engel in Gestalt des Schikursleiters*)

⁴ Ebenda, S. 261

⁵ Herbert Cysarz: Deutsche Barockdichtung. Renaissance, Barock, Rokoko. Leipzig 1924

⁶ Fritz Martini: Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart 1978, S. 156

⁷ J. J. Bodmers Gedichte in gereimten Versen, Mit J. G. Schultheissen Anmerkungen; Dazu kommen etliche Briefe. Zweyte Auflage. Zürich 1754, S. 32. Zitiert nach Benjamin, S. 226

schwebt herein. Statt der Flügel trägt er den für ihn typischen Erste Hilfe-Rucksack auf dem Rücken.)

Das Gute: Weiche, schwefelige Ausgeburt der Hölle! *(Zum Schüler gewendet)*

Laß ab von dieser unheilbringenden Tat, du schulischer Lenker des flotten Schis! Einen Riegel bist du los, aber die Sünde hat dich gewonnen.

Satan *(angeekelt)*: Du gräßlicher Hüter der Moral! Du hast keine Macht über diesen Knaben! *(Zum Schüler gewendet)* Schleudere fort diesen Mandel-Quader, und die Lust, die du gewinnen wirst, ist groß!

Das Gute: Halt ein, noch bist du nicht verloren. Carpe diem!

Satan: Höre nicht auf den Verfechter für Recht, Ordnung und Verantwortung! Er will dir dies süße Leben nur vergällen!

Schüler *(wirft den Müsliriegel hinaus)*: Zieh hin, du ekliges Stück Ballast-Stoff! *(Er kommt zur Besinnung.)* Oh Gott, was habe ich getan? Von welcher böser Macht ward ich in Besitz genommen?

Das Gute: Die Reue kummt zu spat. Pack deine Sachen und fahr auf deine Kosten zur Hölle!

(Donnergrollen. Der Satan stürzt sich auf den Schüler, der nun seinen gepackten Koffer in der Hand hält, und führt mit ihm zur Hölle.)

Das Gute *(wendet sich ans Publikum)*: Wer sich der Verantwortung nicht bewußt, der in der Hölle verrußt!

Chor: Halleluja!

Ähnlich wurde auch für die Produktion der beiden anderen Szenen verfahren. Die Aufführung brachte einen Riesenerfolg, der Applaus war nicht enden wollend, und der Schikursleiter sah sich dem barocken Wahlspruch: "Erkenne dich selbst!" ausgesetzt und machte beste Miene zum guten Spiel. Noch heute schwärmen die nunmehr ehemaligen SchülerInnen über die Aufführung mit den Worten: "Das war echt ein Theater."

Zurück in der Schule machten wir die Texte nochmals kurz zum Gegenstand des Unterrichts und unterwarfen sie einer Analyse, inklusive zum Teil schriftlicher Interpretation (auch dies kann dann ganz schön parodistisch werden). Das geschilderte Verfahren läßt sich natürlich nicht nur in der Wintersportwoche anwenden, sondern kann auch von einem schulischen, häuslichen, lokalen ... Ereignis ausgehen.

Ich werde es sicher wieder einmal aufgreifen, das nächste Mal vielleicht unter Heranziehung expressionistischen, sprachkritischen ... Theaters.

✎ Herbert Staud ist Deutschlehrer an einer AHS; Obere Jungenberggasse 27, 1201 Wien

INFORMATIONEN

Szenisches Spiel(en) im Deutschunterricht

Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen

■ von Friedrich JANSHOFF

Die Auswahlbibliographie umfaßt rund 80 Bücher, Unterrichts- und Spielmaterialien aus dem Berichtszeitraum 1985 bis 1994, einschließlich einiger Ankündigungen für 1995. Sie ergänzt und erweitert meine biblio- und ludographischen Notizen zum Thema "Spiele(n) im Deutschunterricht" (Janshoff 1992) um die Bereiche "Figurentheater", "Theater-Werkstatt" (Laienspiel und Amateurtheater), "Varianten und Variationen des Rollenspiels", "Szenisches Interpretieren" und den fächerverbindend angelegten Schwerpunkt "Spiele zur Geschichte".

Bei meinen Recherchen habe ich u. a. die folgenden *Spezialbibliographien* genutzt und vorwiegend Veröffentlichungen aufgenommen, die dort nicht verzeichnet sind oder wegen des Erscheinungsjahrs nicht berücksichtigt werden konnten. Das "umfangreichste, aktuellste und differenzierteste [bibliographische] Arbeitsmittel für die Bereiche Spiel, Animation und Bewegung" (Broich 1995, 10) diente zur Überprüfung und Vervollständigung der Ergebnisse. Meine Vorstellung dieses bibliographischen Handbuchs, die Würdigung des Versuchs von Schuster (1994), "das Spiel (und dabei auch die dramatischen Formen) als komplexes Phänomen des Deutschunterrichts in Theorie und Praxis vorzustellen", und die kritisch-empfehlenden Hinweise zu rund 20 Veröffentlichungen werden im Bereich "Theater-Werkstatt" durch drei ausführliche Besprechungen von EBERHARD OCKEL ergänzt.

Janshoff, Friedrich: Spiele(n) im Deutschunterricht. Biblio- und ludographische Notizen. Informationen zur Deutschdidaktik 16.1992, H. 2, 105-121.

Schwarzwald, Michael: Bücher, Texte, Tips zum Schülertheater. Eine kommentierte Auswahlbibliographie. Hamm: Soester Verlagskontor 1992.

Thiel, Hans: Drama im Deutschunterricht. Kommentierte Auswahl-Bibliographie. Diskussion Deutsch 23.1992, 192-204.

Schuster, Karl: Auswahlbibliographie. In: Schuster (1994), 195-210.

Broich, Josef: Spiel-Bibliographie. Literaturnachweis 1980 bis 1994. Bibliographisches Handbuch zu Spiel, Bewegung, Animation. Köln: Maternus 1995.

Die Spezialbibliographie verzeichnet 2.126 selbständige Monographien und Sammelwerke "mit einem spiel- oder theaterpädagogischen Gebrauchswert" (17), einschließlich einiger Tonträger und Spiele, aus dem Berichtszeitraum 1980 bis 1994. Aufgenommen wurde eine Publikation, wenn sie zwischen 1989 und Ende 1994 neu erschienen ist oder wieder neu aufgelegt wurde, innerhalb eines überschaubaren Zeitraumes lieferbar gehalten wird und über den Buchhandel beschaffbar ist. Nicht erfaßt wurden Beiträge aus Sammelwerken, Aufsätze aus Fachzeitschriften und "graue Literatur". Ergänzt wird der systematisch geordnete bibliographische Teil durch Verlags-, Personen- und Sachregister.

Die Themen der zehn Kapitel sind: Spieltheorie und Geschichte des Spiels, Spiel und Therapie, Spielanleitung, Kinderspiel, Gruppenspiel, Spielmittel und Umwelt, Ausdruck und Bewegung, Darstellungsformen, Spielverfahren, Spiel und Theater. Nützlich ist eine weitere Untergliederung in zusammen 70 Sachgruppen, wie z. B. Psychodrama, Puppen- und Schattenspiel, Seniorenspiele, Spielmittel und Spielzeug, Märchenspiel, Szenisches Spiel und Schultheater.

Spiel als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts?

"Zum Spiel, einer meiner Arbeitsschwerpunkte, liegt nun auch eine Buch-Publikation vor (...), die zur intensiven Auseinandersetzung mit diesem Bereich empfohlen sei." Mit diesem Hinweis macht Karl Schuster in seiner "Einführung in die Fachdidaktik Deutsch" (4., überarb. Aufl. 1994, 205) auf eine Veröffentlichung aufmerksam, deren Titel und Inhaltsübersicht auf eine umfassende Darstellung des Spiels "als Gegenstand und Methode" des Deutschunterrichts schließen lassen.

Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994.

Die Themen des ersten Kapitels (Allgemeines – Einführung – Theorie) sind: Definitions- und Beschreibungsversuche sowie die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung des Spiels, die Rolle des Spiels für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und die Betrachtung des Verhältnisses von Spiel und Deutschunterricht. Das zweite Kapitel (Traditionelle Spielformen) beschäftigt sich mit verschiedenen Arten des Figurentheaters (Kasperle-, Marionetten-, Masken- und Schattentheater), dem Stegreifspiel, der Pantomime und dem Schulspiel oder Schultheater. Im dritten (Neuere Spielformen) und im vierten Kapitel werden das sprachdidaktische Rollenspiel (Konfliktrollenspiel), das Psychodrama, das Planspiel, Selbsterfahrungs- und Interaktionsspiele sowie interaktionistische Theaterformen (Alternatives und Freies Theater) und das literarische Rollenspiel behandelt. Spielformen im Umfeld des Deutschunterrichts sind Thema des fünften Kapitels. Dazu gehören, neben den medialen Formen des Spiels (Hör- und Fernsehspiel) und dem Musikdrama, das Lernspiel (in Form von Sprachspielen) und Schreibspiele. Eine thematisch geordnete Auswahlbibliographie und ein Sachregister beschließen das Buch.

Die im Vorwort angedeutete und als "phänomenologisch" bezeichnete Vorgangsweise, daß "die Materialien, die sich stapelten, und die vielfältigen Erfahrungen (...) ausgewertet und durch eine systematische Darstellung zugänglich gemacht werden" sollten (V), hat allerdings zu einer Sammlung von Unterrichtsbeispielen, kommentierten Erfahrungsberichten und Materialien, umfangreichen Spielvorschlägen, Hinweisen für den Einsatz im Unterricht und historischen Anmerkungen zu einzelnen Spielformen geführt, ergänzt durch Wiedergaben von

grundlegenden Positionen und Auseinandersetzungen mit terminologischen und definitorischen Fragen, die sich letztendlich als gegenstandslos, da für den Deutschunterricht zu allgemein oder unbedeutend, herausstellen. Dazu kommt, entgegen der Ausgewogenheit des Inhaltsverzeichnisses, eine Schwerpunktsetzung bei der Ausführung, die wichtige zu untersuchende Bereiche und zu diskutierende Probleme vernachlässigt. Mehr als die Hälfte der knapp 200 Textseiten befassen sich mit Rollenspiel- oder Interaktionsspielvarianten und interaktionistischen Theaterformen. Demgegenüber sind den didaktischen Möglichkeiten des Figurentheaters lediglich 25 Seiten gewidmet, dem Schultheater nicht einmal zehn. Anders als der Titel erwarten läßt, behandelt das Buch nicht "das Spiel", sondern lediglich das szenische Spiel und die dramatischen Formen, denn sowohl sprachbezogene Lernspiele als auch Schreitspiele, kommen – auf ebenfalls knapp zehn Seiten – nur als "Spielformen im Umfeld des Deutschunterrichts" vor. Dort heißt es: "In diesem Kapitel sollen die Spielformen wenigstens angesprochen werden, die zwar auch eine Bedeutung für den Deutschunterricht haben, die aber entweder nicht so direkt im Zentrum des Faches stehen oder deren Begriffsbildung eine eindeutige Zuordnung zum Spielbereich nur eingeschränkt erlaubt. Zudem würde eine sehr ausführliche Erörterung doch auch den Rahmen dieser Publikation sprengen" (177). Das Kulturgut und der Marktfaktor Spiel als Thema des Deutschunterrichts und die Möglichkeit der Vernetzung des Mediums Spiel mit anderen Medien werden liegen außerhalb der Betrachtung.

Die im Vorwort getroffene Feststellung, "daß es zwar viele Publikationen zum Spiel im Deutschunterricht gibt, aber eine Gesamtdarstellung bis heute fehlt" (V), kann also auch für die Beschreibung der Situation nach dem Erscheinen dieses Buches geltend gemacht werden.

Figuren-Theater

"Es ist schwer, die festgefahrenen Vorstellungen über das Puppentheater als 'Kinderklamauk' zugunsten einer eigenständigen, gleichrangigen und ernstzunehmenden Theatergattung abzubauen" (Schreiner 1980, 12).

Die pädagogische Bedeutung dieser Theatergattung besteht in der Verbindung und wechselseitigen Motivation von Figurenherstellung und Puppentheater-Spiel. "Der Prozeß der Figurenherstellung beinhaltet die Förderung und Entwicklung sowohl künstlerischer als auch technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten" (Schreiner 1980, 15). Da mit der Puppe der Mensch nicht nachgeahmt, sondern ein Wesenszug dargestellt werden soll, bedeutet eine Spielidee im Figurentheater zu verwirklichen, "den Kern der Aussage treffend auszudrücken. Das kann entweder mit einer ganz einfachen Puppenkonstruktion oder mit einer komplizierten möglich sein" (Schreiner 1980, 13). Die ausgewählten Veröffentlichungen geben nicht nur Einblick in die Kulturgeschichte (Feustel, Grünwald), sondern vermitteln auch vielfältige Techniken zur Anfertigung von und zum Spiel mit den wichtigsten Figurenarten: z. B. Stehpuppen (Kutik), Fingerpuppen (Höfler/Simm, Neubacher-Fesser, Fingerpuppen-Theater), Hand- und Stockpuppen (Cherubim, Neubacher-Fesser), Stab- und Fadenpuppen (Jäger, Maul-Krummrich, Ott-Wiechert) und Flachfiguren (Holl, mit Bauanleitung für ein Papiertheater).

Bleisch, Hanspeter; Bleisch-Imhof, Ursula: Puppentheater – Theaterpuppen. Ein Werk- und Spielbuch. Aarau: AT 1991.

Cherubim, Gebhard; Cherubim, Cornelia: Handpuppen – Gestalten und Spielen. Moers: Edition Aragon 1992.

Ellwanger, Wolfram; Grömminger, Arnold: Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung. Freiburg: Herder 1989. (Praxishilfen Kindergarten, Hort, Schule).

Feustel, Gotthard: Prinzessin und Spaßmacher. Eine Kulturgeschichte des Puppentheaters der Welt. Leipzig: Edition Leipzig 1991.

Fingerpuppen-Theater. Konzept und Design: Schuster Thomas. (Rayher Hobby) 1994.

Fuglsang, Margrit: Schatten- und Schemenspiel in einer Tischbühne. Anleitungen für die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Frech 1981. (Topp. 737).

Grünewald, Dietrich: Vom Umgang mit Papiertheater. Berlin: Volk und Wissen 1993. (Edition Literatur- und Kulturgeschichte).

Der Band regt zur Beschäftigung mit einer sehr einfachen und fast vergessenen Form des Theaters an, zur Wiederentdeckung des Papiertheaters. Der Autor zeigt "wie man mit einfachen Mitteln ein Papiertheater und seine Dekorationen bauen, wie man die Papierschauspieler herstellen, wie man Aufführungen inszenieren kann" (8). Er sieht das Papiertheater als Gegenstand und Mittel 'ästhetischer Erziehung' im umfassenden Sinne. "Die Gestaltung von Bühne, Dekorationen und Figuren fordert mit reichhaltigen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten den Kunstunterricht, die Dramatisierung, der Bezug von Text und Bild/Aufführung den Literaturunterricht, die musikalische beziehungsweise die betonte Rolle der Musik im Musiktheater beziehen den Musikunterricht ein. (...) In seiner Komplexität, in der untrennbaren Einheit von Inhalt, Gestaltung und Spiel, von Bild, Sprache, Musik und Bewegung eröffnet es vielfältige ästhetische Erfahrungen". Papiertheater kann Lernprozesse auf vielfältige Weise unterstützen, denn "Inhalte, Zusammenhänge werden 'erspielt', werden so anschaulich und nah, wecken Interesse und damit weitere Fragen, erzielen Aktualität und Betroffenheit auf eine unmittelbare, besondere Weise" (9). Eine Alternative zu den vielfältigen gedruckten und elektronischen Medien ist das Papiertheater nicht, "aber doch eine überraschende Ergänzung, eine Bereicherung. Und es stößt vielleicht deshalb bei so vielen Kindern und Jugendlichen (und Erwachsenen) auf Faszination und Begeisterung, weil es durchschaubar bleibt, weil es anschaulich, unmittelbar ist und uns – als Spieler und Zuschauer – aktiv teilhaben läßt" (11).

Höfler, Brigitte; Simm, Petra: Fingerpuppen. Niedernhausen: Falken 1992. (Schönes Hobby).

Holl, Sieglinde: Tri-tra-trallala. Ein Kasperltheater und seine Figuren aus Tonkarton. Stuttgart: Frech 1993. (Topp. 1616).

Jäger, Angela: Marionetten selbstgemacht. Ideen, Technik, Beispiele. München: Callwey 1994.

Kutik, Christiane: Das Puppenspielbuch. Praktische Anleitungen und Geschichten. Stuttgart: Freies Geistesleben 1994.

Das anschaulich illustrierte Buch gibt auf der Waldorfpädagogik beruhende Anregungen und praktische Anleitungen für das Spiel mit "Stehpuppen", die mit ganz einfachen Mitteln aus farbiger Wolle hergestellt werden können. Farbige Tücher werden zur Gestaltung von

Spiellandschaften verwendet, und Stegreifsituationen und Märchentexte können Kindern im Vorschulalter gemeinsam mit Erwachsenen oder allein als Ausgangspunkte für ihr Spiel dienen.

Marks, Dieter; Schneider, Sabine: Maskenbau – Maskenspiel. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare 1988.

Maul-Krummrich, Gerlinde; Krummrich, Wolfgang: Marionetten. So baut man sie – so spielt man mit ihnen. 2., überarb. Aufl. Bern: Haupt 1985.

Neubacher-Fesser, Monika: Fingerpuppen. Mit Vorlagen in Originalgröße. Freiburg: Christophorus 1992. (Brunnen-Reihe. 52689).

Neubacher-Fesser, Monika: Kasperle & Co. Handpuppen zum Selbermachen; mit Vorlagen in Originalgröße. Freiburg: Christophorus 1993. (Hobby & Werken).

Ott-Wiechert, Andrea: Moosgummi-Marionetten. Lustige Motive zum Nacharbeiten. Wiesbaden: Englisch 1994.

Schreiner, Kurt: Puppen & Theater. Herstellung, Gestaltung, Spiel; Hand- und Stockpuppen, Flach- und Schattenfiguren, Marionetten und Masken. Köln: DuMont 1980. (DuMont-Taschenbücher. 94).

Seitz, Rudolf (Hrsg.): Masken. Bau und Spiel. 4., veränd. Aufl. München: Don Bosco 1991.

Waldmann, Werner: Handpuppen, Stabfiguren, Marionetten. Gestalten, bauen, spielen. München: Hugendubel 1986.

Wehle, Gudrun; Wehle, Hans F.: Schattenspiel. Ein Spaß für groß und klein. Neuwied: Luchterhand 1991.

Theater-Werkstatt

Beim Thema "Schulspiel – Schultheater – Dramen" (59-67) beschränkt sich die Darstellung bei Schuster auf Andeutungen, "wie sich dieser Bereich einordnen läßt in den größeren Zusammenhang spieldidaktischer und spielpädagogischer Vorstellungen. Auf die Geschichte des Schulspiels oder auf spezielle Fragestellungen (...) kann hier nicht eingegangen werden" (59). Ein Bericht über Schultheatertage, ergänzt durch die Wiedergabe eines Zeitungsartikels, Erfahrungsberichte aus Seminaren mit Studenten und Lehrern, eine kommentierte Unterrichtssequenz und ein Textbeispiel führen zum Theaterspiel als Körpererfahrung und zu interaktionistischen Spielformen. "Man sollte die Fixierung auf das große Drama, die intentional fast immer auch an das Produkt der Aufführung gekoppelt ist, aufgeben zugunsten der prozeborientierten ganzheitlich verstandenen "Theaterarbeit" mit der Gesamtheit der Spielformen, die dem Schüler auch Körperbewußtsein vermitteln" (63). Auf knapp drei Druckseiten finden sich

außerdem Andeutungen der Beschäftigung mit theaterpädagogischen Erfahrungen und Reflexionen, wie sie in den folgenden Veröffentlichungen dokumentiert sind.

Bartussek, Walter: *Pantomime und darstellendes Spiel. Körperausdruck, Selbsterfahrung, Persönlichkeitsbildung*. 2. Aufl. Mainz: Matthias Grünewald 1991. (Edition Psychologie und Pädagogik).

Best, Thomas; Nonn, Birgit: *Theater. Praxishandbuch*. Moers: Edition Aragon 1994.

Brokemper, Peter; El Kerk, Sybille: *So ein Theater. Einführung in die Theaterarbeit in Schule und Freizeit*. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1988.

Buchner, Christina: *Theaterspaß zum Selbermachen. Anregungen, Tips und Materialien für das Theaterspielen in der Grundschule*. München: Oldenbourg 1991. (Prügel Praxis. 162).

Dörger, Dagmar: *Mini- und Monodramen. Eine Anleitung zu theatralen Kleinformen*. Wilhelmshaven: Noetzel 1985.

Flemming, Irene: *Theater ohne Rollenbuch. Handbuch für kreatives Laienspiel*. Mainz: Matthias Grünewald 1994.

Das Buch bietet eine Möglichkeit, jugendgemäßes Theaterspiel zu entwickeln, das seine eigenen Formen findet, ohne das Berufstheater nachzuahmen. Die Autorin erläutert den Unterschied zwischen Rollenspiel und darstellendem Spiel und bietet Theatermachen als Handwerk. Kindern und Jugendlichen werden die Kenntnisse über dramatische Formen und über die Mittel des Theaters nahegebracht, die es ihnen ermöglichen, unter Anleitung ihre Stücke selbst zu bauen. Der "andere Ansatz" geht nicht von einer Textvorlage aus, sondern vom Spiel. Das Handlungsgerüst wird nach dramatischen Regeln festgelegt, die Szenen werden im Stegreifspiel entwickelt, und neben der Sprache können alle Spielmittel genutzt werden, die das Theater erlaubt. Dabei geht es nicht nur um kleine Spielszenen, sogar abendfüllende Stücke können mit dieser Methode entstehen, die sich auch für Erwachsene eignet.

Gate, Helene; Hägglund, Kent: *Bühne frei! Theaterspielen von der Idee bis zur fertigen Vorstellung*. Mödling: St. Gabriel 1991.

Das Buch richtet sich an angehende Theaterleute zwischen 12 und 15 Jahren. Im Vorwort geben die Autoren u. a. Rechenschaft über ihre Methode. Sie lassen keinen Zweifel daran, daß für sie Theater ein offenes Konzept ist, das sich flexibel den Bedürfnissen und Bedingungen jeweiliger Spielgruppen anpassen soll und muß.

In neun Kapiteln werden das spielerische Handwerkszeug, das Spielhandwerk und die notwendigen Fachbegriffe erläutert. Im ersten Kapitel (10-14), werden Grundregeln erklärt, der Aufbau des Buches, die Ansprüche der Gruppe, die spielen will, sowie etwas über Spielort und -leiter mitgeteilt. Das zweite Kapitel (16-34) enthält eine Fülle von Übungen und Kurzspielen, die als Vorbereitung dienen können. Es macht auch mit Forderungen an das Stück und mit inhaltlichen und dramaturgischen Bedingungen vertraut. Viele Hinweise zur Rollenfixierung und zur Handlungsentwicklung werden bereitgestellt. Im dritten Kapitel geht es dann um die Stückauswahl, um Selbsterfinden, Umschreiben in szenische Darstellung und um einen fertigen Text (36-54). Das vierte Kapitel führt in die Probenarbeit hinein und diskutiert dabei die wichtigen

praktischen Fragen nach Rollenbesetzung, Textbearbeitung, Regie, Experimentieren mit verschiedenen Spielvarianten usw. (56-70). Das fünfte und die folgenden Kapitel befassen sich vor allem mit technischen Vorbereitungen: Das Bühnenbild (72-96) regt an und leitet an zum Bauen der Bühnendekoration und führt auch in die Fertigung von Requisiten, Kostümen und Masken ein. Am Ende des Kapitels gibt es Literaturhinweise zur weiteren Qualifizierung. Das sechste Kapitel stellt alles, was zum Sehen und Hören auf der Bühne nötig ist, zusammen und erklärt die organisatorischen und technischen Fragen (98-106). Im siebten Kapitel werden alle um die Vorstellung stehenden Fragen und Probleme geklärt und erörtert (108-116). Dazu gehören die Verwandlung des Aufführungssaales ebenso wie die notwendige Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. Im achten Kapitel gibt es Hinweise zu Theaterbesuchen, Theaterkontakten und Weiterbildungsaktionen (118-120). Das letzte Kapitel enthält vor allem sonst noch Wissenswertes rings um das Theater (122-124). Dazu gehören wichtige – allerdings etwas knappe – Tips, wie man finanzielle Unterstützung erhält und wie man sich die Rechte an Aufführungen fertiger Stücke sichert; vor allem werden Hinweise für einen regelmäßigen Probenort und für die Gründung eines Vereins gegeben, wobei leider konkrete Literaturangaben fehlen. Hinweise auf Theaterliteratur (125), Adressen (126) und Register (127f.) ergänzen und vervollständigen den Band.

So praktisch und konkret der Leitfaden ist, so wären sicher statt vieler Begriffserklärungen (wie interessant ist z. B. die sprachliche Herkunft von Drama (39) für eine Jugendgruppe?) eine große Menge von Fragen und Kriterien zu den einzelnen Entstehungsphasen nützlich (ggf. in Form von Checklisten) aber auch der Abdruck von erfolgreichen Bittbriefen zur Einwerbung von Geld oder guter Plakate für Aufführungen als mögliche Anregungen. Die graphische Aufmachung ist vorzüglich und dürfte sicherlich ansteckend wirken, zumal jede Kapitelziffer mit einem kleinen Schattenriß – eines Männchens, das sich mit der Ziffer beschäftigt – geschmückt ist. Das Buch sollte zum Bestand jeder Lehrerbücherei und zu dem jeder Schul- und Klassenbücherei in den weiterführenden Schulen gehören. (Eberhard Ockel)

Gesing, Fritz: Theaterpraxis. Ein Leitfaden für Spielleiter und Theatergruppen. Aachen: Meyer & Meyer 1992. (Theater-Spiel. 10).

Dieser Leitfaden für das Theaterspiel mit jugendlichen und erwachsenen Laien soll "all denen, die mit dem Gedanken spielen oder aufgefordert werden, eine Theatergruppe zu leiten, eine Vorstellung von den Aufgaben vermittelt, die auf sie zukommen und zu bewältigen sind." In der Tradition des 'Literaturtheaters' verankert, bietet er auf langjähriger theaterpädagogischer Praxis beruhende Erfahrungen, Anregungen und Ratschläge, um eine literarische Vorlage auf die Bühne zu bringen, als Bearbeitung den Bedürfnissen der Darstellergruppe und den Erwartungen der Zuschauer angepaßt. "Ziel bleibt die Aufführung, aber entscheidend ist der Weg dorthin" (10).

Unter dieser Leitvorstellung stellt der Autor die Dynamik der Schauspielergruppe und die Rolle des Spielleiters dar, beschreibt die Möglichkeiten und Probleme der Stückbearbeitung, listet eine größere Anzahl von Übungen zum Training der Schauspieler auf und gibt schließlich eine Wegbeschreibung für die Inszenierung, Probenarbeit und Aufführung eines Stückes. "Obwohl immer wieder (...) betont wird, das Amateurtheater lasse sich nicht mit dem professionellen Theater vergleichen, so sehe ich doch keinen prinzipiellen, nur einen, allerdings gewichtigen, graduellen Unterschied. Die Skala ist die gleiche, nur die Maßstäbe und Möglichkeiten sind verschieden" (11).

Grau, Michael; Klingauf, Wolfgang: Theater-Werkstatt. Grundlagen, Übungen, Spiele. München: Don Bosco (angek.).

Gsella, Monika; Bort-Gsella, Wolfgang: Stock und Hut steh'n uns gut. Theater mit Kindern. Münster: Ökoptopia 1994.

Die Autoren dieses Hefts erweisen sich als praxiserfahren, indem sie alle auftretenden Fragen beim Spielen mit Kindern ansprechen und kurz und verständlich beantworten. Bereits in der Einleitung (4-8) wird zwischen Theater- und Mitspieltheaterprojekten unterschieden, zwischen klassischem Theater (Textspiel) und Rollenspiel. Vor allem um das Theater für Zuschauer und damit auch um das klassische Theater geht es den Autoren in ihrer Anleitung. Zwei große Teile gliedern den Stoff. Bevor es losgeht (9-32) wird der erste genannt, Theaterwerkstatt (33-87) heißt der bei weitem größere zweite. Zum Abschluß folgen Tips zum Tun (88-94) mit weiteren Angaben zu Materialien, Quellen und Adressen sowie weiterführender Literatur. Im ersten Teil geht es um die Vorbedingungen (z. B. Spielfreude des Spielleiters, pädagogische Verantwortung und Aufgaben vor allem der Kooperation mit der Gruppe). Für die erfolversprechende Arbeit mit Kindern werden Regeln aufgestellt: Die wichtigste dabei ist, daß die gemeinsame Aufgabe immer so einfach sein muß, daß alle Kindern den gemeinsamen Weg von der Erstbegegnung bis zur Aufführung "mitgehen" könne. Die Spielauswahl sollte Spielfähigkeit, Zuschauer, die Anzahl der Rollen und Mitspieler und die Veränderbarkeit der Spielvorlage berücksichtigen. Vorbereitend muß mit kleinen Spielen beginnend zu größeren übergeleitet werden. Die Probenarbeit kann nur durch einleitende Spielübungen ergiebig gestaltet werden. Zu Bühnenbild, Beleuchtung und Kostümen einschließlich Schminke werden kurze Anregungen gegeben, sodann zum Theater im Freien und zu Strukturierungs- und Aufführungsaspekten.

Die Theaterwerkstatt enthält eine Fülle von spielbaren Geschichten, zu denen alles wichtige, vor allem das Material, und der Spielraum neben Angaben zur Verwendung mitgeteilt werden. Jeder der erzählten längeren und kürzeren Spielvorlagen läßt die Nähe zur Praxis erkennen. Die Geschichten können so oder ähnlich auch von Schülern selber gefunden werden. Von kleinen Szenen über 30-Minuten-Theater führt die Anleitung zu Theater mit Materialien und Figuren. Dann wird das Maskenspiel beschrieben und die Herstellung von Masken mit einfachsten Mitteln erklärt. Endlich werden auch Hinweise zu Schatten- (77-80) und Puppenspiel (81-87) gegeben. Das Heft hat es in sich; es gehört in jede Lehrer- und jede Grundschulbibliothek, und natürlich sollte es jeder Lehrer besitzen, der eingesehen hat, daß Spielen eine besonders intensive Lernmethode darstellt. (Eberhard Ockel)

Hefft, Günter: Das Spielleiterhandbuch. Wie Romeo und Julia nie spielen sollten. Aachen: Meyer & Meyer 1991. (Theater-Spiel. 8).

Landa, Thomas; Landa, Norbert: Kinder machen Theater. Spiele und Stücke, Kostüme und Kulissen. Freiburg: Christophorus 1993.

Das Buch ist graphisch sehr ansprechend aufgemacht: jede Seite schmückt ein Maskenemblem mit der Seitenzahl. Am Beispiel einer Märchenaufführung "Dornröschen" erklären die Autoren eine Inszenierung in allen Phasen (10-59). Dabei geht es um die Verwandlung von Erzähltext in Spieltext, um vorbereitende Spiele, die Wirkung und Entstehung von Klängen und Geräuschen sowie um vorbereitende Aktionen im engeren Sinn. Die Anfertigung von Stellwänden und Möbeln wird dabei detailliert beschrieben, ebenso wie die Kostüme (40ff.) und die Masken (das Schminken der Rollen, 55ff.); am Ende dieses Teils stehen konkrete Hinweise zur Aufführung (52f.), die ergänzt werden durch ein Textbuch, das die Handlung in Dialog umsetzt. In der Folge präsentieren drei Autoren acht Spielvorschläge, die die unterschiedlichsten Anforderungen an Spieler, Ausstattung, musikalische und technische Ausgestaltung stellen, diese jedoch detailliert beschreiben und in allen Einzelheiten bebildern (teils durch Fotos, teils durch Zeichnungen). Ein Vorschlag führt beispielsweise in die Ritterzeit: eine Posse mit

viel Witz und wenig Aufwand (Ritter Hanswurst, 74-81). Ein weiterer wird als Schattenspiel realisiert: Der Suppenstein (82-89). Ein Spiel mit Geräuschen, Klängen und Musik bietet die verzauberte Statue an (104-113), für das die anzufertigenden Klanginstrumente detailliert beschrieben werden. Ein anderer Vorschlag nimmt ein Geistermotiv auf und setzt es über die Ausstattung in spielerische Aktionen um (114-123). Ins Märchen und in orientalische Regionen führt schließlich der Spielvorschlag "Kalif der Storch" (134-155). So werden sehr unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten vorgestellt, beschrieben und mit einfachen Mitteln demonstriert. Der jeweils zu beachtende Rahmen, also die Öffentlichkeitsarbeit, alle Aufgaben um die Aufführung herum, wie Herrichten des Raumes, Einweisung der "Bühnenarbeiter" und "Techniker" sowie das Problem und Entgegennehmen von Applaus, wird abschließend (156f.) unter dem Motto "Toi, Toi, Toi" erläutert. Alles in allem ein praxisbezogener Leitfaden zum Spielen mit Kindern im Vor- und Grundschulalter, der dazu einlädt, Theaterprojekte anhand von Klassenlektüre oder gemeinsam entwickelten Geschichten – auch mit anderen Fachlehrern (Werken, Kunst, Musik, Religion) – durchzuführen, mit zahlreichen Anregungen, selber kreativ zu werden und über Variationen nachzudenken. (Eberhard Ockel)

Metterberger, Wolfgang: Tatort Theater. Kleiner Leitfaden für "Schauspieler".
Offenbach: Burckhardthaus-Laetare 1993.

Neuhaus, Dieter: Theater spielen. Anregungen, Übungen, Beispiele. Stuttgart: Reclam
1985. (Universalbibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 9588).

Pawelke, Rainer: Schwarzes Theater aus der Traumfabrik. München: Hugendubel
(angek.). (Homo ludens).

Laut Verlagsankündigung wird eine neue Form des Schwarzen Theaters, bei der Technik und Ausstattung auf das einfachste reduziert sind, erstmals in einem Buch vorgestellt. In übersichtlich angelegten Kapiteln sollen nicht nur die Grundformen des Schwarzen Theaters aufgezeigt, sondern dem Leser auch Illusionstechnik, Choreographie, Inszenierung und Präsentation einer Aufführung nahegebracht werden. Zahlreiche Illustrationen erklären die Effekte. Auf Grafiken wird einerseits gezeigt, was für den Zuschauer bei einer Aufführung zu sehen ist, während andererseits Fotos erläutern, was die Akteure für diesen optischen Eindruck tun müssen. Eine Reihe von Beispielgeschichten, die auch Anregungen für eine erste eigene Vorstellung geben und zum experimentieren einladen, runden das Buch ab.

Reinhardt, Friedrich; Reinhardt, Ulrike: Schwarzes Theater. Anleitung und Spielideen.
München: Don Bosco 1991.

Rosenberg, Christiana: Praxis für das Bewegungstheater. Aachen: Meyer & Meyer
1990. (Theater-Spiel. 7).

Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren im Unterricht. Stuttgart: Klett 1991.
(Werkstatt Literatur).

Das für die Schule gedachte Heft stellt nicht nur Materialien (Texte und Cartoons) und praktische Vorschläge für die "Inszenierung" von Gedichten, Märchen, erzählenden und szenischen Texten vor, sondern bietet – ausgehend von den Fragen, wie ein Text richtig zu sprechen sei, wie man sich dabei im Raum bewegen, wer welche Rolle am besten sprechen und spielen könne und welche Kulissen und Requisiten man benötige – auch eine "Werkzeugkiste" mit dem nötigen "Handwerkszeug".

Thurn, Bernhard: Mit Kindern szenisch spielen. Entwicklung von Spielfähigkeiten; Pantomimen, Stegreif- und Textspiele. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1992. (Lehrer-Bücherei, Grundschule).

Voß, Karl: Seniorentheater. Einstieg in die Praxis. Aachen: Meyer & Meyer 1992. (Theater-Spiel. 9).

Voß, Karl: Theater selberrnachen. Ein erster Schritt. Übungsvorschläge für alle, die Lust haben, einen Theaterkurs selbst zu gestalten. 3., unveränd. Aufl. Aachen: Meyer & Meyer 1992. (Theater Spiel. 4).

Das Konzept des Autors, Impulse und Hinweise für die praktische Durchführung zum 'Selberrnachen' von Theaterkursen zu geben, war zunächst auf Jugendliche und Erwachsene abgestimmt und bei entsprechender Abwandlung einzelner Übungen auch für Kinder verwendbar. Sein Versuch, über eine Grundausbildung zu einer Theaterarbeit hinzuführen, die aus der Gruppe heraus entwickelt wird, theatralisches Handwerkzeug zu vermitteln, die Ausdrucksfähigkeit zu schulen und schöpferische und eingreifende Phantasie zu wecken und zu fördern, erwies sich nach einer "Zeit des vorsichtigen Probierens" ebenfalls für ältere Menschen tauglich. So entstand auch ein Leitfaden für das "Seniorentheater". Bei allen Altersgruppen soll mit Darstellungsübungen und Improvisationen das für das Theaterspiel notwendige Rollenverständnis behutsam geschult werden, da die Teilnehmer in der Regel meinen, das Auswendiglernen des Textes genüge. "Man spielt sich selbst. Es muß daher an Beispielen verdeutlicht werden, wie Rollenarbeit funktioniert. Dabei helfen die drei W's: Der Zuschauer muß immer erkennen können, wer du bist, wo du bist und was du willst."

Wagner, Heinrich: Theaterwerkstatt. Von innen nach außen – über den Körper zum Spiel. Kommentierte Wege vom Warm-up bis zur Spielvorlage. Stuttgart: Klett 1994. (Werkstatt Literatur).

Das Heft dokumentiert chronologisch den Prozeß des Aufbaus einer Theatergruppe mit Schülern und deren Weg zur ersten Bühnenproduktion und soll auch "als Nachschlagewerk zu fast allen Bereichen der praktischen Theaterarbeit in der Schule dienen" kann." Ausgehend von der Erfahrung, "daß die verbale Botschaft eines Stückes erst dann wirklich ankommen kann, wenn die Spielerinnen und Spieler in der Lage sind, allein schon durch ihre körperliche Erscheinung die Gefühlsebene der Zuschauer zu erreichen" (5), bietet es Übungen, Spielanregungen und methodische Hinweise, um einerseits prozeßorientiert die spielerische Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln und andererseits produktionsorientiert die Verwendbarkeit dieser Spielgrundlagen als Bausteine von Stücken zu vermitteln.

Walter, Gisela: Kinder spielen Theater. Niederrnhausen: Falken 1993.

Dieser Ratgeber für Eltern und Erzieher behandelt verschiedene Formen des "Personentheaters" (Rollenspiel, Märchentheater, Maskenspiel, Pantomime) für Kinder von sechs bis zwölf Jahren. Er berücksichtigt Regie und Inszenierung, Kulissen und Kostüme, Schminken, Beleuchtung, Musik und Geräusche. Neben Ratschlägen für Spielleiter und Hinweisen zum Umgang mit Spannungen in Spielgruppen werden Beispieltexre zum gemeinsamen Erarbeiten einer Inszenierung mit vielen optisch hervorgehobenen Praxistips geboten.

Weitz, Norbert: Die ganzheitliche Schauspielpraxis. Ein aktiver Weg der Selbsterfahrung. Aachen: Meyer & Meyer 1992. (Theater-Spiel. 12).

Das Buch schildert den Aufbau, die sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen einer

Schauspieltruppe, verdeutlicht die Schauspielerarbeit durch zahlreiche Beispiele und Übungsreihen, vermittelt Techniken der Darstellung und beschreibt die Etappen einer erfolgreichen Aufführung. Theaterarbeit mit Laienschauspielern wird dabei verstanden als Weg der Selbsterfahrung zur eigenen Selbstverwirklichung. "Jede Schauspielpraxis sollte sich von der maßlosen Überbewertung der Bühnenleistung verabschieden und der Entpersönlichung des Lebens einen radikalen Selbstverwirklichungsanspruch der Person entgegenstellen, der die Ganzheit des Schauspielers zum Dreh- und Angelpunkt der Regie, Inszenierung und Aufführung macht" (59).

Varianten und Variationen des Rollenspiels

Die entsprechenden Kapitel und Passagen bei Schuster (1994) könnten ein nützliches Arbeits- und Materialienbuch zum Rollenspiel ergeben; besonders hervorzuheben wäre das ausführliche Kursprogramm "Interaktionistische Spielformen – konkret" (101-118).

Badegruber, Bernd: Spiele zum Problemlösen. Band 1: Für Einsteiger im Alter von 6 bis 12 Jahren. Linz: Veritas 1994.

Badegruber, Bernd: Spiele zum Problemlösen. Band 2: Für Kinder im Alter von 9 bis 12 Jahren. Linz: Veritas 1994.

Bartels, Alois u. a.: Das szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1987.

Barz, Ellynor: Selbstbegegnung im Spiel. Einführung in das Psychodrama. Zürich: Kreuz 1988.

Broich, Josef: Sprachspiele. Gruppenspiele mit Körper und Stimme. Köln: Maternus 1993.

Broich, Josef: Gruppenspiele anleiten. Vorbereitung und Durchführung. Köln: Maternus 1991.

Feldhender, Daniel: Psychodrama und Theater der Unterdrückten. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Puppen und Masken 1992.

Gudjons, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung. 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992. (Schriften zur Beratung und Therapie im Raum der Schule und Erziehung. 1).

Jenisch, Jakob: Szenische Spielfindung. In der Bearb. von Josef Broich. 2., überarb. Aufl. Köln: Maternus 1991.

Langer, Günter: Darsteller ohne Bühne. Anleitungen zum Rollenspiel im Unterricht. Zug: Klett und Ballmer 1989.

Scheller, Ingo; Schumacher, Rolf: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. 2. Aufl. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1987.

Zimmermann, Wolf-Dieter; Zeppenfeld, Dieter; Krämer, Tilman: Aus Erfahrung lernen – Mit Erfahrung spielen. Handeln in Gruppen – Materialien zur kreativen Aus- und Weiterbildung. Rollenspielvorschläge zu Alltagskonflikten in Schule und Elternhaus. 2., überarb. Aufl. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1992.

Weber, Hermann: Arbeitskatalog der Übungen und Spiele. Bd. 1. Ein Verzeichnis von über 800 Gruppenübungen und Rollenspielen. 4. Aufl. Hamburg: Windmühle 1992.

Röschmann, Doris: Arbeitskatalog der Übungen und Spiele. Bd. 2. Ein Verzeichnis von über 400 Gruppenübungen und Rollenspielen. Unv. Neuaufl. Hamburg: Windmühle 1993.

Szenisches Interpretieren und literarisches Rollenspiel

Bessen, Josef: Theater sehen und verstehen. Bausteine zur Analyse des Theaters als Schauspiel und soziales Ereignis. Bielefeldt: Oberstufenkolleg NRW 1993.

Freudenreich, Dorothea; Sperth, Fritz: Stundenblätter Rollenspiele im Literaturunterricht. Sekundarstufe I. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1993. (Stundenblätter Deutsch).

Kunz, Marcel: Spiel-Raum. Literaturunterricht und Theater; Überlegungen, Annäherungen und Modelle. Zug: Klett und Balmer 1989.

Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle. Rheinbreitenbach: Dürr 1991. (Schriften zur Deutschdidaktik).

Scheller, Ingo: Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis 1989.

Spiele zur Geschichte

Baier, Eberhard; Frei, Alfred G.: Geschichte spielen. Ein Handbuch für historische Stadtspiele. Pfaffenweiler: Centaurus 1990.

Fiederle, Xaver; Hergenröder, Gerhard; Simianer, Norbert: Aktivieren. Bildposter, Bildkarei, Bildpuzzle. Paderborn: Schöningh 1993. (Workshop Geschichte/Politik).

Fiederle, Xaver; Hergenröder, Gerhard; Simianer, Norbert: Dramatisieren. Narratio, Rollenspiel, Tribunal. Paderborn: Schöningh 1992. (Workshop Geschichte/Politik).

Fischer, Max W.: Simulationen zur Weltgeschichte. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1994.

Die verschiedenen Aktivitäten der Arbeitsmappe wurden so ausgewählt, "daß die SchülerInnen in die Historie 'verwickelt' werden, indem die geschichtlichen Bedingungen einer jeweiligen Epoche so getreu wie möglich nachgeahmt werden". Die auf der Methode kooperativen Lernens basierenden Simulationen "trainieren einerseits die Fähigkeit zu kritischem Denken sowie das Problemlösungsbewußtsein der SchülerInnen und fordern andererseits zur praktischen Überprüfung und Anwendung bereits gelernten Stoffes heraus."

Gramatzki, Hildegard: Unterrichtsideen Spiele im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Spielformen, methodische Anregungen und Materialien zu ausgewählten Themen aus Antike, Mittelalter und Neuzeit. Stuttgart: Klett 1994.

Die beiden Bände bieten Rollenspiele, Bildgeschichten, Hörspiele, Kartenspiele, Geschichtspuzzles, "die Zusammenhänge stiften zwischen der Lebenserfahrung der Kinder und Jugendlichen und den aufgesplitterten Lernzielen des schulischen Lehrplans. Besonders die Rollenspiele eignen sich als Simulationen zum (Nach-)Erleben "historischer Konfliktsituationen, in denen Geschichte ausschnitthaft in den Horizont der Schülerinnen und Schüler hereingeholt wird." Als Kriterien für die Gestaltung einer Rollenspielsituation werden genannt: Überschaubarkeit, Identifikationsmöglichkeit, Verarbeitung historischer Daten und Fakten, echte Problemsituation mit Entscheidungszwang, umsetzbare Rollenbeschreibungen, überschaubare Zeitdauer und Notwendigkeit didaktischer Reduktion.

Heitmann, Friedhelm: Historix & Co. 30 Geschichtsspiele für Klasse 6-13. Lichtenau: AOL 1991.

Homeier, Jobst H.: Geschichte zum (be)greifen nah. Konzepte, Beispiele, Tips für den handlungsbezogenen Geschichtsunterricht. Essen: Neue Deutsche Schule 1993.

Jahn, Friedrich: Geschichte spielend lernen. Hilfen für den handlungsorientierten Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992. (Geschichte lehren und lernen).

Neben einer Einführung in das Spiel im Unterricht bietet das Buch die Beschreibung verschiedene Spielformen (Memorier-, Imitations-, Simulations- und Planspiele) und ihrer Einsatzmöglichkeiten und eine Sammlung von Unterrichtsbeispielen, die helfen können, "den Geschichtsunterricht plastischer werden zu lassen und die Schüler zur aktiven Teilnahme zu motivieren". Spiel sollte dort eingesetzt werden, "wo es wesentlich und nachhaltig zur Klärung einer historischen Situation beiträgt, wo damit Betroffenheit ausgelöst werden kann und wo eine exemplarische Gestaltung weitere langatmige Themenbehandlungen erspart und zur Zeiteinsparung verhilft."

Parigger, Harald: Geschichte erzählt. Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main. Cornelsen Scriptor 1994.

Das Buch ist eine Sammlung von 100 historischen Erzählungen zu Themen aus der Alltags-, Sozial-, Kultur- und Mentalitätsgeschichte, in denen Menschen in schwierigen Entscheidungslagen, Lebenssituationen oder Zeitläufen dargestellt und die Lebensverhältnisse von Frauen, Kindern und Jugendlichen besonders berücksichtigt sind. Die Texte sind auch im Deutschunterricht vielfältig einsetzbar: als Einstieg in die Diskussion, als Grundlage einer Fortsetzungsgeschichte, eines 'Drehbuchs' für ein Historienspiel oder als Ausgangstext für einen Dialog.

Schopf, Sylvia: Burg-Theater – Geschichte erspielen. Methode und Praxis des Erlebnistheaters. Mainz: Matthias Grünewald 1993.

Am Beispiel "Leben auf einer mittelalterlichen Burg" werden Möglichkeiten und Methoden dargestellt, Anregungen gegeben und Vorschläge gemacht, "wie man verschiedene Sachgebiete theaterspielend und kurzweilig umsetzen und gestalten kann", um Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuregen und herauszufordern, Erfahrungen zu transportieren und Wissenseinheiten "be-greifbar" zu machen. Im Theaterspiel werden Orte, Lebensweisen und Lebensverhältnisse der Vergangenheit vergegenwärtigt. Die geschichtlichen Verhältnisse und Ereignisse werden nicht "imitiert oder nachgeäfft", sondern mit den Mitteln des Theaters dargestellt. Als Ergänzung gibt es Vorschläge für Kostüme und Kulissen und Literaturhinweise zum Leben im Mittelalter.

Knizia, Reiner: Neue Spiele im alten Rom. Kämpfer, Denker, Wagenlenker. München; Wien: Hugendubel; Piatnik 1994.

Diese Sammlung von 14 neuen Brett- und Kartenspielen führt in die antike Welt der Römer. Jeweils zwei Spiele sind unter Themen wie "Die römische Republik", "Der Aufstieg Roms", "Brot und Spiele" oder "Rhetorik und Recht" zusammengefaßt. Die Schachtel enthält sowohl alle erforderlichen Spielpläne, -karten, -figuren, -steine und -chips als auch eine umfangreiche stimmungsvoll illustrierte Spielanleitung mit historischen Hintergrundinformationen. In einem fächerübergreifenden Mini-Projekt könnte der Geschichtsunterricht nach historischen Zusammenhängen fragen, der Lateinunterricht römische Originalspiele beitragen und der Deutschunterricht die Gestaltung der Spielmaterialien und Texte zum Thema machen.

Bühnen aus Papier (Nachtrag zu Figuren-Theater)

Kinsky, Esther; Heister, Brigitte; Mira Luna. Schattentheater mit drei Stücken und Anleitung. Frechen: Goldenstern 1989.

Möller, Christa: Märchenfiguren aus Tonkarton. Basteln, erzählen, spielen. Stuttgart: Frech 1989. (Topp. 1276).

Seitz, Rudolf; Vyoralová, Hana: Phantastisches Papiertheater. Zaubhafte Märchenwelt. München: Don Bosco 1993. (Edition Portàl).

 Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographien und freier Mitarbeiter der "ide";
Moosburger Straße 47, 9201 Krumpendorf

IDEEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

im Abonnement

Gute Ideen von Kolleginnen und Kollegen, ihre Erfahrungen mit Schülern und Themen kennenzulernen ist hilfreich. Vom anregenden Informationsaustausch mit Fachleuten der Pädagogik und Didaktik profitieren.

ide informationen zur deutschdidaktik

Die Zeitschrift für den Deutschunterricht

- **DAS AKTUELLE THEMA** behandelt ausführlich, vielseitig mit praxisbezogener Aktualität Grundlagen, Erfahrungsberichte, methodische Hilfen, Materialien. Als besonderes Service: eine umfassende, vertiefenden Bibliographie zum Thema.
- **DAS INFORMATIVE MAGAZIN** bringt viele praktische Tips, Hinweise auf Termine, Seminare, Tagungen und Rezensionen.
- **DER NÜTZLICHE BAZAR** ist ein Serviceteil mit Kurzvorstellungen neuer Materialien und Literaturhinweisen (auch graue Literatur).

Themenhefte 94/95

- | | |
|------|----------------------------|
| 1/94 | Gewalt |
| 2/94 | Noten |
| 3/94 | Comics |
| 4/94 | Sprachkritik |
| 1/95 | Szenisches Lernen |
| 2/95 | Österreichische Literatur |
| 3/95 | "Nützliche Grammatik" |
| 4/95 | Radio hören - Radio machen |

ide - informationen zur deutschdidaktik - Abonnement

1 Jahr, vier Nummern: (A) öS 380,- (inkl. Versand),

(D/CH/I) öS 420,- (inkl. Versand)

Ihr Abo bestellen Sie bei:

 **Österreichischer StudienVerlag**

per Fax: 0512/567066 • per Brief: Postfach 104, A-6011 Innsbruck