

Ulf Abraham

Mehr als Nachspielen und Vorspielen: Dramatisches Gestalten zwischen Prozeß- und Produktorientierung

I.

Wie kaum ein zweites Handlungs- und Lernfeld des Deutschunterrichts kann sich das Dramatische Gestalten auf ein außerschulisches Pendant berufen und stützen. "Lebenswelt", nicht erst seit dem Kieler Germanistentag von 1989 ein Zauberwort der Deutschdidaktik, muß hier nicht mühsam als Motivationshilfe konstruiert oder rekonstruiert werden: Sie ist immer schon präsent, ja mehr noch: Sie ist allgegenwärtig auf eine Weise, daß man sich ihrer als Schüler und als Lehrer kaum erwehren kann. - Ich spreche natürlich von den Produkten Dramatischen Gestaltens im Theater, aber auch und dringlicher noch von denjenigen des Fernsehens sowie der Kino- und Videoindustrie. TV-Programme auf sämtlichen Kanälen, abgesehen von reinen Nachrichten- und Magazinsendungen und raren Dokumentationen, bestehen ja im wesentlichen aus dramatisch mehr oder weniger gut Gestaltetem. Und gehen Schüler ins Kino, so hat ja längst nicht mehr nur der Hauptfilm eine Spielhandlung; jene zahllosen Spots und Clips, die sie vorher über sich ergehen lassen und die vom neuen Sechszylinder bis zur Markenjeans, vom Eis am Stiel bis zum action thriller demnächst in diesem Theater schlechthin alles anpreisen, sind ja häufig ebenfalls Dramolets mit Helden, Bösewichtern und Miniaturhandlungen, deren Einfalt sich auf vielfältigste Weise präsentiert.

Hier liegt sicherlich der 'mimetische' Reiz Dramatischen Gestaltens in der Schule; aber hier liegen auch die Gefahren des Nachspielens: Gerade weil die lebensweltlichen Vorbilder für diesen Handlungs- und Lernbereich - verglichen etwa mit denjenigen der Textanalyse, der Schreibens, der Sprachreflexion! - so übermächtig präsent sind, ist man immer in Versuchung, internalisierte Handlungsschemata und Rollen(vor)bilder durch Nachspielen zu reproduzieren und dann durch Vorspielen in den (scheinbaren) Rang eines ästhetischen Ereignisses zu erheben.

Damit aber wäre das dramatische Gestalten in der Schule dort zu Ende, wo es erst zu beginnen und sich zu beweisen hätte. Nicht zufällig sieht ja eine Spieldidaktik, die handlungsorientiert und subjektbezogen vom bloßen Abspielen "klassischer" Dramenpartituren wegkommen will (das immer auch ein Nachspielen professioneller Schauspielkunst ohne deren Mittel wäre), ihr eigentliches Dilemma im ständigen Durcheinandergeraten von 'authentischem' Selbsta Ausdruck und ahnungslos reproduziertem Klischee bei den jungen Spielern. Ingo Scheller, der

diesen spielpädagogischen Ansatz wahrscheinlich am weitesten entwickelt und am gründlichsten durchdacht hat, "was die Teilnehmenden bei der Auseinandersetzung mit dem Text und den dort skizzierten Szenen, Rollen und Handlungsmustern über sich in Erfahrung bringen können",⁹ faßt das Dilemma so:

"Die Bilderflut der Medienindustrie und des Marktes schiebt sich immer mehr vor unsere unmittelbaren Erlebnisse, ersetzt sie und entfremdet sie uns. Bei der Einfühlung [in Figuren] übertragen wir dann weniger diese Erlebnisse (und die an sie geknüpften Wahrnehmungen, Gefühle, Verhaltensweisen und Lebensentwürfen [sic]) als künstlich zurechtgemachte, sekundär mit Gefühlen aufgeladene Medienereignisse."¹⁰

Die eigenen *Wahrnehmungen, Gefühle, Verhaltensweisen, Lebensentwürfe* der Spieler: Genau um sie geht es meines Erachtens in der Tat, wo dramatisches Gestalten in der Schule mehr sein soll als bewußtlose Mimesis von Alltagsrealität oder *sekundäre* Nachahmung bereits gestalteter Wirklichkeit auf der Bühne, in Film und Fernsehen. Und wenn ich sage: *in der Tat*, so ist das keine Floskel, sondern exakte Angabe des Weges, auf dem solche Ziele erreicht werden können; nicht durch Lesen und Dramatisieren fertiger (fremder) Texte, sondern durch spielerisch-tätige *Aneignung* von Ausdrucksmöglichkeiten - zu denen dann freilich auch literarische Spielvorlagen zu zählen sind, aber nur unter anderem und keinesfalls am Anfang theaterdidaktischer Arbeit, die ich lieber beim spontanen Spielimpuls begonnen sähe als bei der fertigen Textpartitur; lieber bei Körpersprache, Bewegung und Arbeit mit dem Raum als beim gesprochenen Wort.

Man mag gegen dieses Ansetzen beim Nonverbalen und Spontanen begründete Einwände haben; aber auch, wer anders vorgehen will, muß angeben können, *wie* und *warum*. Er muß Lernziele und methodische Wege zu ihnen formulieren können.

Indem ich dies sage, will ich keineswegs die Prinzipien der lernzielorientierten Didaktik zu Tode reiten und die aus den 70er Jahren sattsam bekannten Kataloge angeblich oder tatsächlich erreichbarer Feinlernziele nun auch spielpädagogisch einklagen; ich will aber darauf bestehen, daß der Tätigkeitsbereich, mit dem wir es hier zu tun haben, prinzipiell wie jeder andere Bereich des Deutschunterrichts behandelt wird, also: daß wir auch als Spielleiter und Schultheaterregisseure zwischen konfligierenden Lernzielen entscheiden und solche Entscheidungen begründen können. Die Begründungen aber sollten über den oft gehörten Satz hinausgehen, *Theater müsse einfach nur Spaß machen*. Wer so redet, meine ich, macht es sich zu leicht, denn

9 I. Scheller, *Wir machen unsere Inszenierungen selber*, Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufsbildung 1989, 2 Bde; Bd. I, 25 (Kursiv v. mir)
10 ebd., 24

- was heißt hier (in der Schule immerhin!) *Spaß*?
- wie arbeiten wir mit der Spannung zwischen professionellem Vorbild und medialer Perfektion *dort* (in der "Lebenswelt" der Stadttheater und Filmstudios) und naiv-amateurhaftem *goodwill hier*?
- wie arbeiten wir mit der Diskrepanz zwischen Zuschauererwartung (an eine perfekt einstudierte "Inszenierung") *dort* und dem tastenden, suchenden und versuchenden Lernprozeß beim Spielen *hier*?
- und schließlich: Beschränkt sich der "Spaß" wirklich auf die kreativen Nischen von Spielgruppen außerhalb des regulären Unterrichts, angebunden an das Fach Deutsch lediglich durch die übliche Personalunion von Deutschlehrer und Spielleiter?

Wer da fragt, warum wir mit diesen "Spannungen" und "Diskrepanzen" denn "arbeiten" müssen und nicht einfach so gut wir können ein Stück realisieren sollten, dem kann ich einstweilen nur antworten: weil sonst diese Spannungen *gegen uns arbeiten* und uns die Beine (oder zur Gänze) auseinanderreißen. Wer von uns ist denn nicht schon aus einer interesse- oder pflichthalber besuchten Schülerauf-führung mit dem Verdacht nach Hause gegangen, daß das Publikum wohl kaum so frenetisch geklatscht hätte, wenn's nicht die Eltern und Mitschüler der Darsteller gewesen wären, und daß das Stück - irgendein "Klassiker" zwischen Schiller und Dürrenmatt - wohl kaum verstanden hätte, wer es nicht sowieso schon kennt?

An den Inszenierungen *anderer* sehen wir solche Probleme wohl - auch wenn wir der Kollegialität halber meist mit entsprechender Kritik zurückhaltend sind -, aber unsere eigenen spielpädagogischen Versuche sind denselben Gefahren ausgesetzt, und wenn wir ihnen erlegen sind, haben wir nicht die bequeme Ausrede, *wir* hätten es ganz anders gemacht.

Wie machen wir es anders? Ich halte zunächst für unverzichtbar, was auf den ersten Blick nach trockener Theorie aussehen mag: den Versuch nämlich, den Standort Dramatischen Gestaltens in der Schule zu bestimmen in Abgrenzung von erfolgsorientiertem Profitheater einerseits und von rein *therapeutisch* motivierter Rollenspielpädagogik andererseits. Wir mögen mit beidem unsere Erfahrungen haben; aber Erfahrung ohne Begriffe bleibt bekanntlich blind, und das gilt selbstverständlich auch für jene Art von Erfahrung mit *Produkten* Dramatischen Gestaltens, die ich eingangs jedem Schüler und jedem Lehrer attestiert habe: Denn für eines der größten Probleme, mit denen wir uns theaterdidaktisch konfrontiert sehen, halte ich gerade, daß die lebensweltlichen Vorbilder immer nur die scheinbar perfekten Produkte, niemals die sozusagen imperfekten *Prozesse* der Gestaltungsarbeit preisgeben - wo es doch gerade in der Schule immer darum gehen muß, zwischen produktorientiertem Hinarbeiten auf eine "fertige" Inszenierung und

prozeßorientiertem Hinarbeiten auf den Lernerfolg aller Beteiligten zu vermitteln. Die Vorbilder für *Produkte* drängen sich geradezu auf; für *Prozesse* aber gibt es keine, die dem Schüler zugänglich wären.

II.

Die Unterscheidung zwischen Produkt- und Prozeßorientierung ist in der Spieldidaktik nicht neu,¹¹ wahrscheinlich älter als die häßlichen Wörter, die wir heute dafür benutzen; "weniger an der Theateraufführung als an der Theaterprobe und -improvisation" orientiert sind die Verfahren szenischen Spiels, auf die Ingo Scheller zurückgreift,¹² und Georg Theunissen, der spieldidaktische Möglichkeiten mit "schwierigen Schülern" erprobt hat, fordert zu Recht, daß "neben der Aufführung auch das Spielgeschehen selbst, die künstlerische Arbeit in der Stückentwicklung, kurz gesagt: *der gesamte Prozeß des Theatermachens*, in ein erweitertes Verständnis von 'Theater mit Schülern' aufgenommen werden" müsse.¹³

Die Frage ist nun, worin dieser *gesamte Prozeß* eigentlich besteht; genauer: *was ihn gegenüber bloßem Hersagen und Ausgestikulieren dramatischer Dialoge ebenso auszeichnet wie gegenüber pädagogisch-therapeutischem Rollenspiel, das in keinerlei Inszenierung einmündet*. Gemeint sein kann sicherlich nicht nur die banale Tatsache, daß dramatisches Gestalten schon bei der Verteilung der Spielrollen und sonstigen (etwa bühnen-, ton- und lichttechnischen) Aufgaben beginnt. Niemand wird bestreiten, daß diese Verteilung Prozeßcharakter hat, ja: daß dieser Prozeß langwierig und enervierend sein kann. Aber nicht erst hier will ich ansetzen, sondern schon vorher, nämlich bei der Frage: Wie entscheidet sich, was überhaupt zur Verteilung ansteht, und welche Kriterien sollen dabei angelegt werden? Es ist beispielsweise ganz und gar nicht selbstverständlich, daß der jeweils 'Geeignteste' oder 'Begabteste' "die Rolle bekommt"; wer so denkt und als Spielleiter auch so handelt, ist dem durch 'lebensweltliche' Vorbilder ausgelösten Nach- und Vorspielreflex bereits auf den Leim gegangen. Denn was ich bei ausgebildeten Schauspielern voraussetzen kann - z.B. die prinzipielle Fähigkeit zum Verkörpern einer Rolle, zur Einfühlung in eine Figur -, das wäre doch pädagogisch erst zu entwickeln; mithin spricht einiges dafür, "die Rolle" dem zu geben, der es beim Vorspielen gerade *noch nicht* geschafft hat, sie glaubhaft zu verkörpern - es sei denn, der Spielleiter verfolge eine unreflektiert einseitige Produktorientierung und

11 vgl. etwa W. Ingendahl, *Szenische Spiele im Deutschunterricht*, Düsseldorf: Schwann 1981, 11, u. K. Daniels/I. Mehn, *Konzepte emotionellen Lernens in der Deutsch-Didaktik*, Bonn: Dürr 1985, 78 f.

12 vgl. Scheller, a.a.O. 25 - Er nennt Stanislawski, Brecht, Strasberg, Moreno, Boal; ich würde ergänzen: Keith Johnstone (vgl. hierzu unten)

13 G. Theunissen (Hrsg.), *Schüler machen Theater. Unterricht mit schwierigen Schülern*, Frankfurt/M.: Extrabuch 1984, 31

steuere auf die *bestreichbare* Inszenierung zu, und das noch in der *kürzestmöglichen* Zeit. Solche Rahmenbedingungen erzwingen dann freilich eine andere Entscheidung. Das ist zwar an sich noch nicht verwerflich, aber ich halte für unabdingbar, daß man sich dessen bewußt bleibt, als Spielleiter einem *Zwang* nachgegeben zu haben, und daß man dies nicht zu oft und vor allem nicht gewohnheitsmäßig tut.

Das kleine Beispiel mag hier genügen, eine *Grundspannung* zu illustrieren, die ich für zentral halte. Aus ihr möchte ich eine Reihe von Bedingungen entwickeln, unter denen wir arbeiten, wenn wir es unternehmen, mit Schülern Theater zu machen - und zwar ganz grundsätzlich, also relativ gleichgültig, welche Schulart oder Schulstufe sie besuchen und ob es sich um eine (altershomogene) Klasse oder eine (-heterogene) Spielgruppe handelt.¹⁴

Ähnlich nämlich, wie die Schreibprozeßforschung inzwischen plausible Modelle vorgelegt hat, denzufolge, wer einen Text schreibt, *immer mehrere Erfordernisse gleichzeitig* berücksichtigen muß und - mit einem bekannten Vergleich von Hayes/Flower gesagt - mit ihnen jongliert wie mit Bällen,¹⁵ so ähnlich stelle ich mir das Jonglieren einer Theatergruppe (oder spielenden Klasse) mit den konkurrierenden Erfordernissen der Produkt- und Prozeßorientierung vor, die genau wie die Bälle des Jongleurs eine Tendenz haben, einander beständig im Weg zu sein.

Indem nun Dramatisches Gestalten in einer produktiven Grundspannung steht zwischen prozeß- und produktorientiertem Arbeiten an Gestaltungsaufgaben, durchläuft es drei Phasen, deren jede wiederum zwischen zwei *Pole* eingespannt ist und auf 'jonglierende' Weise bewältigt wird:

1. Dramatisches Gestalten steht in einer produktiven Spannung zwischen ernsthafter ('authentischer'?) Selbstdarstellung und spielerischer Aneignung des Fremden (Text, Rolle), d.h. zwischen Expressionswunsch und Nachahmungstrieb.¹⁶

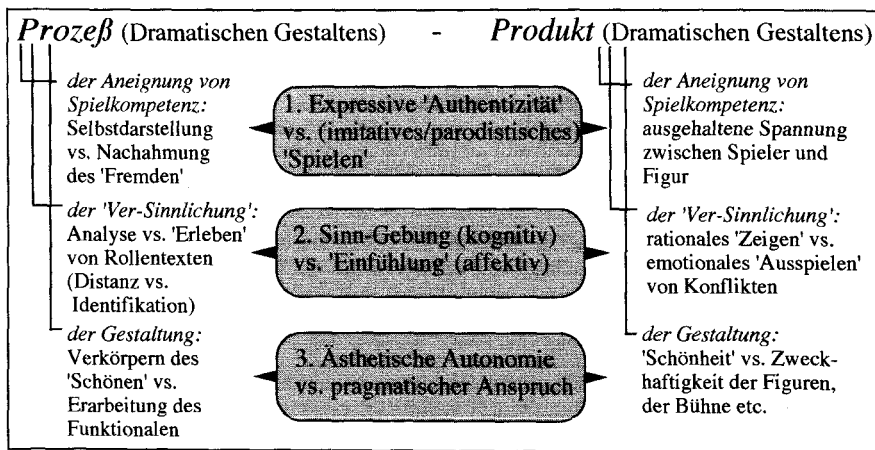
¹⁴ Es ist mir bewußt, daß ich damit die Differenz zwischen der älteren Tradition des "Schulspiels" und jüngeren Ansätzen dramatischen Gestaltens im Deutschunterricht zunächst einebene. Dies geschieht im Namen eines Konzepts, das von der Einheit und Eigenständigkeit einer Didaktik des szenischen Spiels ausgeht und unabhängig davon anwendbar sein sollte, ob einschlägigen Aktivitäten im Regelunterricht oder in Neigungsgruppen nachgegangen wird. Was sich *unterscheiden* wird, ist natürlich das jeweilige 'Mischungsverhältnis' von Prozeß- und Produktorientierung.

¹⁵ vgl. J.R. Hayes /L.S. Flower, "The Dynamics of Composing: making Plans and Juggling Constraints", in: L.W. Gregg/E.R. Steinberg (ed.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale/ N.Y.: Erlbaum 1980, 31-50

¹⁶ Dies gilt natürlich nur für unseren eigenen Kulturkreis; im Gegensatz zu ihm hat Michel Leiris die rituellen Inszenierungen der Äthiopier von Gonda "als gelebtes und nicht als gespieltes Theater" beschrieben, weil sein theatralischer Charakter weder Spielern noch Zuschauern bewußt werden dürfe. (Vgl. M. Leiris, "Die Besessenheit und ihre theatralischen Aspekte bei den Äthiopiern von Gonda", in: *Die eigene und die fremde Kultur. Ethnologische Schriften Bd. 1*, hrsg. v. H.-J. Heinrichs, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985, 135-227, bes. 219)

2. Dramatisches Gestalten steht in einer produktiven Spannung zwischen bewußtem Verstehen bzw. *Einsetzen* von *Zeichen* ("Sinn") und intuitivem Nachempfinden, d.h. zwischen distanzierter Analyse und identifikatorischer "Einfühlung".
3. Schließlich: Dramatisch Gestaltetes steht wie jedes Kunstwerk (weniger hochtrabend gesagt: *wie alles bewußt Geformte*) in einer produktiven Spannung zwischen 'schöner' Selbstgenügsamkeit (ästhetischer Autonomie) und pragmatischem Wirkungsanspruch.

Aus diesen Überlegungen, deren jede ein Dilemma schulspiieldidaktischen Arbeitens einzukreisen versucht, ergibt sich folgende Übersicht:



Dieses Schema ist erklärungsbedürftig. Der Dreischritt von Aneignung - Versinnlichung - Formung ist *nicht notwendigerweise* eine sozusagen chronologische Abfolge nach dem Muster: erst den Text studieren und die Rollen auswendig lernen - dann die Figuren auf der Bühne mit Leben füllen - dann alle Spieler vor eine Kulisse stellen, richtig ausleuchten usw.¹⁷ Nach diesem Muster geht das Schulspiel zwar tatsächlich häufig vor, aber dies scheint mir ein falsches, nämlich einseitig produktorientiertes Schema zu sein, das die Spannungsverhältnisse ignoriert, von denen ich spreche. Noch dort, wo Didaktiker - wie etwa Rudolf Denk in einem neueren Theaterbuch (1990¹⁸) - verschiedene "Zugangsmöglich-

¹⁷ Wohl aber entspricht der hier skizzierte Dreischritt demjenigen der *expressiven - technischen - inventiven Phase* in Jutta Wermkes Modell des Kreativitätsprozesses. (Vgl. J. Wermke, 'Hab a Talent! sei a Genie!' *Kreativität als paradoxe Aufgabe*, Weinheim; Deutscher Studienverlag 1989, Bd. 1: *Entwicklung eines Konzepts der Kreativität und ihrer Förderung durch Literatur*, 192 f.)

¹⁸ vgl. R. Denk, *Theaterbuch 1. Moderne Szenen und Stücke für die Sekundarstufe I*, Frankfurt/M.: Diesterweg 1990

keiten" unterscheiden, stellen sich diese bei näherem Hinsehen als eine Unterordnung der Prozeßorientierung ("Prozesse des reproduzierenden Lesens") unter die *produktorientierten* Möglichkeiten heraus ("wenn in einer zusammenhängenden Inszenierungszeit die Aufführung einer Szene vor einem Publikum vorbereitet wird"; "wenn die Schüler bei ihren Inszenierungs- und Aufführungsversuchen über die vorliegenden Texte hinausgehen").¹⁹

Auf merkwürdige Weise scheint *der Text* solchen Didaktikern immer schon *vorzuliegen*; daß Denks *Theaterbuch*, aus dessen Einleitung hier zitiert wurde, eine Sammlung dramatischer Szenen und Einakter ist, befriedigt als Rechtfertigung nur auf methodischer Ebene; das heißt: erst dann, wenn didaktische Entscheidungen (z.B. der Gestaltungsarbeit eine solche Anthologie zugrunde zu legen) schon gefallen sind. Aber: *Wer fällt sie, und mit welcher Begründung, und mit welchen Konsequenzen?* Ich gehe diesen Fragen nach, indem ich die oben aufgeführten Spannungsverhältnisse der Reihe nach kommentiere.

1. Wer die Spannung zwischen dem Anspruch expressiver Selbstdarstellung und dem lustvollen Spielen von etwas *Fremdem* ernstnimmt, darf gerade nicht die Stückwahl vorgeben, d.h. als Spielleiter selber vornehmen; er muß, wie dies die neuere theaterdidaktische und spielpädagogische Literatur immer wieder fordert, zunächst die Gruppe *sich* und dann sie *ihr Thema* finden lassen. Dieser Prozeß des Findens kann behutsam beschleunigt, aber er kann nicht übersprungen werden. Sonst - um das Bild nochmals zu bemühen - werden die Bälle fallengelassen, statt in der Luft gehalten. Was das Thema der Gruppe sein wird, kann keines ihrer Mitglieder im voraus wissen, auch der Spielleiter nicht. Setzt er es eigenmächtig fest, so weiß er es zwar, aber es ist dann nicht mehr das Thema der Gruppe. (Ich spreche aus leidvoller Erfahrung mit diesem Versuch einer gewaltsamen Abkürzung.) Nicht umsonst sind gelegentlich schon die Grundsätze der themenzentrierten Interaktion (TZI) für die spielpädagogische Arbeit empfohlen worden:²⁰ das "ICH", das "WIR" und das "ES" sind interaktiv miteinander zu vermitteln. Keine dieser drei Größen darf absolut gesetzt werden, sonst ist die *Balance* zerstört: jenes "dynamische Gleichgewicht", auf das Ruth Cohns Methode hinarbeitet.²¹

- Wird das "ICH" absolut gesetzt, so verhindert ein hemmungsloser Anspruch auf Selbstaussdruck im Zeichen echter oder eingebildeter 'Authentizität' die Möglichkeit zur Kooperation mit den andern (WIR), aus der erst produktives

¹⁹ vgl. ebd., 7 f.

²⁰ vgl. hierzu in diesem Heft den Beitrag von K. Schuster, S. 133ff.

²¹ vgl. *pädagogisch* J. Kielholz, "Themenzentrierte Interaktion - Ein pädagogisches Modell für lebendiges Lernen", in: *gymnasium helveticum* 2/1976, 70-84; *spielpädagogisch* H. Werthmüller, *Menschlich lernen. TZI-Basisbuch*, Männedorf / Zürichsee: Schweizerische Informationsstelle Themenzentriertes Theater 1984

Arbeiten erwächst; und der expressive *Ernst*, mit dem gerade Anfänger häufig zu Werke gehen, wird dann nicht durch jene spielerische Leichtigkeit aufgehoben, die sich erst durch Interagieren und das Bewußtsein von *Zuschauern* ergibt.

- Wird das "WIR" absolut gesetzt, so erscheint zwar der Prozeß des Spielens - auf der ganze Bandbreite zwischen ernsthafter Expression und spielerischer, gar parodierender Nachahmung - interaktiv fruchtbar und gruppendynamisch sinnvoll, hat aber noch kein thematisches Ziel und kann deshalb nie an ein Ende gelangen, an dem ja das gestaltete Produkt stehen müßte: als etwas Vorzeig-, etwas Aufführbares.
- Erst wo auch das "ES" - als Thema, als Stück, als Aussageabsicht - in den Blick genommen wird und die Interaktion zunehmend bestimmt, entsteht jene Produktorientierung, der es ebenfalls bedarf, um eine Inszenierung zustandezubringen. "ES" *a priori* einfach festzusetzen, wäre gerade keine Themenzentriertheit, sondern eine Themenfixiertheit, die den interaktiven, gruppendynamischen Prozeß überspringt, der eine Spielgruppe erkennen läßt, womit eine Auseinandersetzung *für sie* wirklich lohnt.

Deutschdidaktische Versuche, das "Theaterspielen" als ein *Probearbeiten* zu beschreiben (Ingendahl), scheinen mir dem hier skizzierten themenzentrierten - oder besser jetzt: themenzentrierenden - Ansatz recht nahe zu kommen, auch ohne sich ausdrücklich darauf zu berufen. Ingendahl skizziert eine "unterrichtliche Handlungseinheit", die von einer Analyse der "außerschulischen Lebenspraxis" der Schüler ausgeht, deren "Bedürfnisse", "Interessen", "Wünsche", "Probleme" und "Erfahrungen" zur Themenfindung benutzt und ein *gemeinsames Problem* herausarbeitet.²² Wie weit ein solches Vorgehen von dem entfernt ist, was Rudolf Denk als selbstverständlich zu unterstellen scheint - nämlich: den Spielern die (durchaus brauchbare) Stückeauswahl seines *Theaterbuches* in die Hand zu drücken, - ist evident. Ingendahl schreitet von der Problemanalyse zur "gemeinsamen Planung" fort, die szenische Spiele als Alternativenerprobung zum *status quo* versteht und mögliche Lösungen wiederum szenisch durchspielt. Am Ende steht - zumindest dem Anspruch nach - ein "Transfer" des Gefundenen auf genau jene "außerschulische Lebenspraxis", an der anfangs angesetzt worden ist.

Nun ist diese Art von Handlungs- und Projektorientierung allgemein mittlerweile nicht ganz zu Unrecht als Überforderung von Lehrern und Schülern kritisiert worden; Ingendahls Konzept scheint mir aber trotzdem nützlich als - meinerwegen utopischer - Gegenentwurf zu jenen schulspieldidaktischen Vorstellungen, die an lebensweltlicher Orientierung nichts anderes zu bieten wissen als die immer wieder

²² vgl. Ingendahl, (wie Anm. 9) 52 (Übersicht)

ad absurdum fortgeführte schiefe Analogie zur Profi-Regie und Profi-Schauspielerei.²³ Wer sich darauf einläßt, wird zwar eine Menge brauchbarer Detaillösungen, Tips und Tricks finden, die man den "Profis" abschauen kann, aber er wird deren radikale Produktorientierung zum Schaden der Theaterdidaktik in die Schule importieren. (Daß er damit der Zuschau-Haltung vieler Schülereltern entgegenkommt, die Stadttheater erwarten, nur schlechter, weil die lieben Kleinen halt nicht so perfekt sind, das macht die Sache eher noch schlimmer). Der Schüler wird damit ja genauso der Verfügungswillkür eines Lehrer-Regisseurs überantwortet, wie es der Schauspieler seit der Entdeckung der *Interpretationsmacht der Regie* über das Stück ist, also seit Ende des vorigen Jahrhunderts.

Nötig ist demgegenüber ein freier Spiel-Raum, in dem die Schüler mehr tun als *Nachspielen* und *Vorspielen*: nämlich sich von der Nachahmung fertiger Rollen (des Alltags) und nicht minder fertiger Rollenverkörperungen (des Theaters, der Medien) abstoßen und sich ausspielen, ja: sich freispielen. Es geht allererst um die kaum erklär- oder berechenbaren, aber deutlich *fühlbaren* Wirkungen der Anziehung und Abstoßung durch Rollen- und Szenenanspielen im Changieren zwischen dem spielerisch imitierten oder parodierten "Fremden" und dem im Ernst ('authentisch?') verkörperten "Eigenen".

Die dem zugrundeliegende *Spannung zwischen Ernst und Spiel* ist auf einer vorbewußten Ebene wirksam. Denn die Anteile von Ich-Expression, die in die Gestaltung der fremden Darstellungsaufgabe einfließen, brauchen dem Spieler gar nicht zu Bewußtsein zu kommen, sind aber nach meiner Beobachtung trotzdem (oder gerade deshalb?) die eigentlich weitertreibende Kraft, die entscheidet, ob das Spielen der "fremden" Rolle weitergeführt oder abgebrochen wird: Der Spieler fühlt sich angezogen, abgestoßen oder gleichgültig gelassen von den Möglichkeiten, die jene angenommene "fremde" Identität ihm (gestisch, mimisch, emotional und gedanklich) bietet.

Auch solch versuchsweises und spielerisches Schlüpfen in fremde Identitäten würde ich deshalb "probehandelnd" nennen. Ist eine Aufführung geplant, dominiert also am Ende des Probehandelns die Produktorientierung, so geht die *Spannung* zwischen Ernst und Spiel damit keineswegs verloren, sondern bleibt in der dramatisch gebotenen Rollenverkörperung als *Spannung zwischen Spieler und Figur* erhalten, wie jeder aufmerksame Beobachter sowohl im Stadttheater als in der Schulaula feststellen wird.

Methodisch würde ich auf dieser (ersten) Ebene gar nicht von einem Spieltext ausgehen, sondern von einfachen *Elementen* Dramatischen Gestaltens, wie sie etwa Bubner/Mienert in einen

²³ vgl. exemplarisch K. Dorpus, *Regie im Schul- und Jugendtheater*, Weinheim: Beltz 1970

Lehrgang gebracht haben.²⁴ Die Schwelle des *Bewußtseins* ihrer Ausdrucksmöglichkeiten (das wir im Alltag nicht haben, obwohl wir dort auch Körpersprache, Tonfälle, usw. einsetzen), ist durch Übungen mit ihnen behutsam überschreitbar: von Mimik, Körpersprache und Gruppierungen, Haltungen, Bewegungen der Körper im Raum zum Einsatz der Stimme, zum gesprochenen Wort, zum szenischen Dialog, und zu Gestaltungsmitteln wie Requisit, Kostüm, Kulisse. Es geht zunächst für die Spieler darum, die *eigenen* Ausdrucksformen zu erkunden und in ihrer Bedeutung zu verstehen und gleichzeitig neue (als *fremd* erlebte) Gesten, Tonlagen, Haltungen, Sprechweisen usw. spielerisch zu erproben. Begonnen werden kann mit einfachen Befindlichkeiten, sozusagen den Grundfarben der menschlichen Seele: Wie stellt man Trauer, Wut, Freude, Sehnsucht, Haß dar? Mit wechselnden Vorgaben des Spielleiters (nur durch Mimik und Gestik; nur durch die Stimme; nur durch eine Haltung; nur durch Positionswahl im Raum; mithilfe eines einzigen Requisits ...) sind solche Gestaltungsübungen zugleich Ich-befangene Selbstdarstellung und Ich-Überschreitung durch Spiel. Aus solchen Übungen können dann allmählich kleine Szenen und durch sie angelegte Rollen entwickelt werden in einer Art von themenzentrierter Improvisation. So hat etwa eine Projektgruppe um Hans Martin Ritter Schüler und Studenten unter anderem *Formen der Unterdrückung auf einem Schulgelände* szenisch erkunden lassen: Die Schüler spielten sich spontan selbst, aber sie übernahmen je nach Bedarf auch die Rollen von Autoritätspersonen. Die Prozeßorientierung wurde listig gewahrt und doch durchbrochen durch begleitende Video-Aufzeichnungen dieser szenischen Improvisationen.²⁵

2. Nun geht aber Theaterarbeit (in der Schule und anderswo), wenn sie den Namen verdient, über das wenig reflektierte affektive Angezogen- und Abgestoßenwerden durch spontan übernommene Rollen weit hinaus: Ohne kognitive Durchdringung einer vorgestellten szenischen Situation, gar einer literarischen Spielvorlage geht es weder bei den Spielern noch bei der Regie. Damit aber ist eine (zweite) Ebene erreicht, die mit Gestaltungsvorgaben und -zielen arbeitet und szenische Improvisation nun nicht mehr als pädagogisch-therapeutischen Zweck, sondern nur noch als *Mittel* sieht. Was aber ist nun der Zweck? Vom Regisseur Erich Engel (1891-1966) gibt es den Satz:

"Wer heute als Regisseur vor der Aufgabe steht, eine Vorstellung vor das Publikum zu bringen, kann seine Inszenierung nur auf zwei Zielpunkte richten: 1. die Sinnlichkeit, 2. den Sinn."²⁶

Daß Inszenieren immer ein Prozeß der Sinn-Gebung ist, wird niemand bestreiten. Zur Diskussion steht hier, egal woher die Spielvorlage stammt, das *Mischungsverhältnis* kognitiv-analytischer Sinngebungsarbeit (Interpretation) und praktisch-handelnder Ver-Sinnlichung (Erproben von Wirkungen auf der Bühne oder im Spiel-Raum). Was dabei den analytischen Zugriff mit dem praktisch-

24 vgl. C. Bubner/C. Mienert, *Bausteine des Darstellenden Spiels. Ein Übungsbuch für Theater mit Jugendlichen*, Frankfurt/M.: Hirschgraben 1987

25 vgl. H.M. Ritter, *Darstellendes Spiel - Interaktionspädagogik - Theater als Lernform*, o.O.: Verlag Ästhetik und Kommunikation, 1979, 80 ff.

26 E. Engel (1928); zit. nach M. Brauneck, *Klassiker der Schauspielregie. Positionen und Kommentare zum Theater im 20. Jahrhundert*, Reinbek: Rowohlt 1988, 317

handelnden verbindet, ist - zumindest im "aristotelischen" Theater seit Stanislawski - der Begriff der *Einfühlung*, die es bei bewußten Einsichten in das Wesen der darzustellenden Figur nicht beläßt, sondern sich dieses Wesens nachempfindend und nach-handelnd bemächtigt. Diese Aufgabe der Einfühlung darf aber für den Schüler-Spieler nicht darin bestehen, bloß einen Vorsprung aufzuholen, den der Deutschlehrer scheinbar schon besitzt, weil er die Figur schon "begriffen" hat. Lehrte Stanislawski, die Aufgabe des Schauspielers sei, "das innere Leben der dargestellten Personen und ihr ganzes Tun auf der Bühne darzustellen" als Verkörperung "fremden Lebens",²⁷ so ist dies nicht aus einem rein rationalen Begreifen des Fremden heraus zu leisten und schon gar nicht durch Imitation einzelner Gesten, Tonfälle, usw - sondern nur von innen heraus durch den Spieler (Schüler) selber. Glaubt der Deutschlehrer - z.B. als Ergebnis vorheriger Textanalyse - dieses Innenleben der Figuren schon zu kennen, so bleibt nichts mehr übrig von Ingo Schellers oben zitierter Forderung, es habe immer auch um das zu gehen, was die Spieler über sich selber in Erfahrung bringen könnten.

Wenn Scheller seine Schüler und Studenten deshalb an *Haltung* und *Habitus* arbeiten läßt, so sind damit natürlich - ganz im Sinn der Einfühlungs-dramaturgie - die individuelle Haltung einer Persönlichkeit und der kultur-, geschlechts- oder schichtspezifische Habitus eines Typus gemeint, also Ziele dramatischer Gestaltung;²⁸ aber gleichzeitig und nicht weniger ist dies eine Arbeit an der Persönlichkeit des Spielers selber. Auch das "Rollenschreiben" dient ja nicht nur, wie Scheller versichert, der schreibenden Entdeckung all dessen, was die sozusagen adoptierten Figuren "generell und in bestimmten Situationen wahrnehmen, erleben, phantasieren und empfinden":²⁹ Es dient, da solche Entdeckung notwendig nur mit den Mitteln des eigenen Gefühlshaushalts und Erfahrungspotentials arbeiten kann, ja doch auch einer Selbsterfahrung. Die freilich ist durch die einfache Entgegensetzung von Eigenem und Fremdem nun nicht mehr zu beschreiben, sondern besteht gerade in einer wechselseitigen Durchdringung beider im Prozeß der Aneignung. Erkennen und Wiedererkennen liegen da oft nahe beieinander, und wo hier dann noch Spiel ist und wo schon Ernst, kann dabei, wie die Probenarbeit gerade mit Jugendlichen immer wieder zeigt, gelegentlich wirklich zweifelhaft werden.

Die Spannung zwischen Selbstdarstellung und Nachahmung kehrt hier wieder als Spannung zwischen Rollendistanz und Rollenidentifikation: nicht mehr als vorbewußtes Durchleben positiver und negativer Affekte, sondern als bewältigte Erfahrung gelungener oder gescheiterter Annäherung. Schellers Fragebogen "Zur

27 K. S. Stanislawski, *Die Geheimnisse des schauspielerischen Erfolges* (1938); zit. nach M. Brauneck, (wie Anm. 24) 63.

28 vgl. Scheller I, (wie Anm. 7), Bd. 1, 15 f.

29 ebd., 47

Einführung in die Figuren", angewandt etwa auf einen von Dürrenmatts *Physikern* oder Schillers *Elisabeth von England*,³⁰ macht ja dem antwortenden Spieler in jedem Moment immer wieder die *Distanz* und/ oder *Nähe* zur verkörperten Figur bewußt, wenn er etwa abgefragt wird nach

- Sozialisation,
- Arbeitsalltag,
- Selbstbild,
- Aussehen und Auftreten, oder
- Verhältnis zum anderen Geschlecht.³¹

Gleichzeitig bieten Rollenvorgaben einen Schutz, der dem Spieler erlaubt, "sich auf ungewöhnliche, verborgene Gedanken und Handlungen" einzulassen³² - oder, wie ich eher sagen möchte: *im Namen der Einführung in das Fremde* die eigenen unbewußten Wünsche nach neuen Rollenbildern zu erforschen. Der Schüler kann sozusagen einen endlosen imaginären Fragebogen phantasierend ausfüllen. (Denn die Einführung endet ja nicht an den Grenzen der Sätze im Dialogtext, sondern reicht weit hinein ins Innere der Spielerpersönlichkeit, wo sich immer wieder das nachgeahmte, gar parodierte Fremde einer bloß *angenommenen* Rolle als etwas Ureigenes, aber Verdrängtes herausstellt.)

Auch hier wird durch eine Dominanz der Produktorientierung (also durch das Hinarbeiten auf die Aufführung) die Spannung nicht beseitigt, sondern überführt in eine neue Opposition, in diesem Fall eine alte Bekannte, und zwar aus Brechts Theorie des epischen Theaters. Sein Verdienst war bekanntlich, auf die pragmatische Folgenlosigkeit bloßer Einführung - als Leistung des Schauspielers wie des Zuschauers - hingewiesen zu haben und auf die Unfähigkeit der bürgerlichen ("aristotelischen") Bühne, die von ihr dramatisierten Zustände als gesellschaftlich erzeugt und veränderbar darzustellen. Brecht hat seine Grundforderung, der Schauspieler müsse weniger verkörpern als *zeigen, was er gerade verkörpere*, einmal so gefaßt: "... hinter dem Vorgang liegt noch ein anderer Vorgang. Der gespielte Vorgang allein enthält nicht den Schlüssel. Es sind sozusagen zuwenig Personen auf der Bühne, als daß die Auseinandersetzung vor den Augen der Zuschauer vor sich gehen könnte. Die Anwesenden allein können keine andere Lösung veranstalten als die vorgeführte. Der Vorgang ist nicht wirklich zu verstehen, und das muß gezeigt werden."³³

30 vgl. Scheller (wie Anm. 7), Bd. 2, 115 ff. bzw. 61 ff.

31 vgl. ebd., 49 f.

32 vgl. ebd., 48

33 B. Brecht, *Über eine nichtaristotelische Dramatik* (1933-41), zit. nach *Gesammelte Werke* Bd. 15, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967, 258 f.

Der Gestus, mit dem in Brechts Dramen immer wieder Spieler aus ihren Rollen springen und die naive Einfühlung bewußt hintergehen, hebt aber die Spannung zwischen Distanz und Identifikation gerade nicht einfach auf, sondern arbeitet mit ihr; und ebenso, wie Brecht als Dramatiker bei aller kritisch-sozialen Distanz auf Momente der Empathie, gar der Rührung nie ganz verzichtet hat, muß das Schultheater mit Einfühlung arbeiten, sie allerdings immer wieder auch durchbrechen. (Und dies ist im Grunde keine Forderung, sondern eine nüchterne Beschreibung dessen, was notgedrungen vorgeht, wenn Schüler Erwachsene spielen: Die "V-Effekte" ergeben sich von selbst. Wer nicht mit ihnen arbeiten will, wird sie gegen sich aufbringen.)

Auf dieser (zweiten) Ebene werden **methodisch** natürlich Szenen, Handlungen, Situationen gebraucht, an und in denen gearbeitet werden kann; aber nicht notwendigerweise müssen diese einem zusammenhängenden "Stück" entstammen; eher halte ich für wünschenswert, wenn sie unbeschadet ihrer Herkunft aus Vorlagen oder ihres Entstehens aus Improvisationseinfällen allmählich zu einem eigenen "Stück" sich zusammenordnen. Dies geht natürlich nur, wo ein Thema integrierend wirkt. Ein recht allgemein anmutendes, aber sehr ergiebiges Thema etwa ist *Macht*. (Das erwähnte Projekt H.M. Ritters arbeitet damit.) Den Macht- und Statusverhältnissen unter Menschen nachzugehen, setzt eine Menge Möglichkeiten der Rollenidentifikation und Rollendistanz frei. Der englische Theatermann Keith Johnstone macht sich diesen Umstand in der Ausbildung junger Schauspieler zunutze.³⁴ Es gebe zwei Typen von Spielern: *high-status* und *low-status players*. Beiden "Typen" bringt er bei, diese Art von Voreinstellung bei sich selber wahrzunehmen und sich auch an der gegenteiligen zu versuchen. Denn dramatische Szenen - das gelte auch und besonders für Massenszenen - seien niemals überzeugend, wenn die Rangordnung der darin auftretenden Figuren undefiniert oder unklar bleibe.³⁵ Johnstones Status-Übungen zielen in vielfältigen Formen, die hier nicht referiert werden können, immer wieder darauf ab, das Machtgefälle in dramatischen Situationen auszunützen, herauszuarbeiten und in seiner Bedeutung für Dramatisches Gestalten bewußt zu machen. (Überflüssig zu sagen, daß dieser Ansatz eine gewisse gesellschaftskritische Sprengkraft hat.)

3. Die Spannung zwischen ästhetischer Autonomie und pragmatischer Zweckgerichtetheit gestalteter Formen führe ich als dritte und letzte auf, weil sie am deutlichsten produktorientiert ist, den bewußten Umgang mit eigenen und fremden Ausdrucksmöglichkeiten schon voraussetzt und nun die Gestaltung von Rollen, Szenen, dramatischen Konflikten - improvisatorisch oder anhand einer Partitur - organisieren muß. Auch hier geht es mir nicht um ein Entweder-Oder, um eine Vorab-Entscheidung für den schönen Theaterabend, der sich in Wohlgefallen auflöst (eine fragwürdige Ästhetik ohnehin!), und gegen den Versuch, das Publikum kalkuliert zu ent-täuschen, beziehungsweise umgekehrt: für dieses und gegen jenes.

³⁴ vgl. K. Johnstone, *IMPRO. Improvisation and the Theatre*, London: Methuen 1981, 70
³⁵ vgl. ebd., 33 ff.

Es geht vielmehr auch drittens wieder darum, eine Spannung auszuhalten und mit ihr kreativ zu arbeiten: Nicht jeder "schöne" Einfall ist im Konzept sinnvoll und brauchbar, aber Theater ist auch keine Belehrung mit anderen Mitteln - nicht einmal bei Brecht -, sondern hat eine ästhetische Qualität und spricht (fast) alle Sinne an; mit anderen Worten: Dramatisches Spiel ist nicht nur sinnig, sondern auch sinnlich. Ein Kostüm beispielweise soll freilich etwas *zeigen*, aber es darf den Spieler ruhig auch *kleiden*. Ästhetische Reize können dabei durchaus bewußt eingesetzt, aber nie total vereinnahmt werden durch den Darstellungszweck. Immer bleibt ein uneinnehmbarer Rest, sozusagen ein Mehrwert des Schönen. (Das gilt nicht nur in der Schule, sondern für ästhetische Erfahrung generell.) Es gibt ja didaktische Entwürfe, die Dramatisches Gestalten ausschließlich kommunikationstheoretisch und semiotisch begründen wollen: Da ist dann das Theater ein "semiotisches System", das Schauspiel "ein Superzeichen", da besteht der Wert des Spielens in einer Imitation von "Kommunikationsprozessen" und "kommunikativen Handlungen" und der Sinn des Zuschauens im "Decodieren einer Nachricht"³⁶. Das ist schön und gut, aber bestenfalls die halbe Wahrheit über Dramatisches Gestalten, das ja auf *Gestalten* im doppelten Sinn hinauswill. Jede einzelne Szene, jede noch so kleine Handlung auf der Bühne oder im Spiel-Raum hat physische Präsenz und ästhetische Qualität; und ich meine doch, wer sie sieht, dekodiert nicht bloß dramatisierte Nachrichten, sondern sieht, wie schön oder häßlich Menschen gehen, stehen, reden und miteinander umgehen. (Das meine ich gar nicht moralisch, sondern allererst ästhetisch. Schönheit und Häßlichkeit stehen ja auf der Bühne grundsätzlich zur Disposition des Betrachterurteils, man mag dies gewollt haben oder nicht.)

Allzu vordergründig verfolgte Wirkungs-, gar Belehrungsabsichten sind, das ist meine Erfahrung, der Entfaltung ästhetischer Wirkungen häufig eher im Weg, als daß sie sie befördern. Wohlmeinendes *Bedeutenwollen*, oft von den Anfängern selber und gelegentlich leider auch vom Lehrer-Regisseur ins Spiel gebracht, verstellt dann die eigentliche Bedeutung, die die ursprüngliche, spontan ausgeführte Geste, der unwillkürlich angeschlagene Ton haben, wenn man nur genau hinsieht und hinhört. Absichtsvolle Künstlichkeit mag "dekodierbar" sein, verfehlt aber ihren Zweck oft gerade deshalb. (Man merkt die Absicht, und man wird verstimmt.) Statt dem Darsteller immer wieder Vorgaben zu machen, wie ein *** geht, steht, spricht oder denkt, ist es oft klüger, ihn zu beobachten und seine Wirkung in der Gruppe zu besprechen - schon deshalb, weil auch der Deutschlehrer als Spielleiter nicht gegen das gefeit ist, was Ingo Scheller im Eingangs-Zitat die

36 vgl. H.-W. Lesch, "Das Theater als Gegenstand und Medium des Deutschunterrichts," in: G. Lange et al. (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Baltmannsweiler: Schneider 41986, 434-445, hier bes. 437 f.

sekundären Gefühle der Medienindustrie nennt. Die medial verhinderte oder gesteuerte Wahrnehmung, die immer schon zu wissen glaubt, was realistisch oder typisch oder angemessen ist, fixiert dann lediglich das auf den ersten oberflächlichen Blick Wiedererkannte als *Klischee*. ("Das war gut, so machst du es also.") *Ästhetische Wirkungen* aber ergeben sich besonders dort, wo das Erwartete und Erwartbare *bewußt durchbrochen* wird.

Methodisch macht es auf dieser (dritten) Ebene - und erst hier - einen Sinn, sich für Inszenierungsstile und Darstellungsformen systematisch zu interessieren und sich im Ganzen, aber auch im Einzelnen *bewußt Vorbilder zu suchen*, die dramaturgische oder technische Probleme so oder so gelöst haben und damit eine ästhetische Form erreichbar machen: Welche Möglichkeiten der Dialog-, Bewegungs- oder Lichtregie etwa sind in einem bestimmten Fall einsetzbar? Wie können Szenen montiert werden, sind vielleicht mehrere parallel spielbar, und wie muß dafür die Bühne eingerichtet sein? Welche (wenigen) Requisiten, welche (angedeuteten) Kostüme haben den richtigen "Anmutungscharakter" (Bubner/Mienert³⁷)? Auf dieser Ebene fordert nun gewissermaßen der imaginierte Zuschauer sein Recht gegen das unabschließbare "Erfahrungslernen" (Ingendahl, a.a.O) der Spieler ein, und eine Form muß fixiert werden, die Selbstdarstellung und Nachahmung, Rollendistanz und -identifikation, Einfühlung und Analyse ins richtige Verhältnis setzt.

III.

Ich plädiere, um das schreckliche Wort nochmals zu benutzen, für eine *Prozeßorientierung* dramatischen Gestaltens, die der Kurzschlüssigkeit von *Nachspielen und Vorspielen* nicht nur didaktisch, sondern - davon bin ich überzeugt - am Ende auch dramaturgisch überlegen ist und deshalb für "produktorientiertes" Arbeiten *mit Laien* (Schülern) ebenfalls Sinn macht. Es geht darum,

- der Selbst- und Themenfindung einer Spielgruppe zu ihrem Recht zu verhelfen gegen die übliche voreilige Ausrichtung auf ein (zu) großes 'Spielziel';
- den affektiven und sozial-pragmatischen Lernzielen zu ihrem Recht zu verhelfen gegen die bloß kognitiven, die sich vorwiegend dem "Sinn" einer Spielvorlage verschreiben und den Prozessen der Anziehung und Abstoßung im gemeinsamen *und sinnlichen* Aus-Handeln der Rollen weniger Aufmerksamkeit schenken;
- und die verschiedenen Möglichkeiten Dramatischen Gestaltens nicht auf ihren produktbesessenen Einsatz in den kreativen Nischen der Schulschauspielergruppen zu beschränken, sondern *auch im Deutschunterricht* fruchtbar zu machen - etwa in den Lernbereichen *mündlicher Sprachgebrauch* (Rollenspiel) und *schriftlicher Sprachgebrauch* ("lit. Rollenspiel", "Rollenschreiben" oder Erarbeiten von Spielszenen im produktiven Literaturunterricht).

37 vgl. Bubner/Mienert (wie Anm. 22), 36

Wenn die für die 1. und 2. Phase skizzierten methodischen Möglichkeiten Dramatischen Gestaltens (mehr als bisher weithin üblich) Eingang in den Deutschunterricht als Regelunterricht finden, so wird dieser Unterricht fraglos *verspielter*; aber er wird nicht *verspielt* im anderen Sinn des Wortes; er wird seinen pädagogischen und didaktischen Auftrag, Muttersprachunterricht und Literaturunterricht zu sein, nicht aufgeben, - sondern in manchem Fall allererst einlösen. Indem ich dies sage, plädiere ich nicht nur *gegen* das großangelegte Abspielen klassischer Textpartituren, wo man - im "Erbhof" der Deutschlehrer³⁸ - all die Register zieht, die man nur halb beherrscht, und ich plädiere *für* die 'Inszenierung' *in und außerhalb* des Regelunterrichts als Ergebnis eines themenzentrierten Prozesses, der die Ausdrucksmöglichkeiten und Darstellungsinteressen der Schüler ernstnimmt, erweitert und in eine ästhetische Form überführt (sofern eine Aufführung pädagogisch und technisch Sinn macht): Dies ist *auch* ein Plädoyer *gegen* das 'mimetische' Abspielen alltäglicher Film- und Fernseh Vorbilder oder gar deren unbewußtes Hinein-Spielen in klassische Textpartituren; und es ist ein Plädoyer *für* ein Theater der gezielten Stilisierung, der genauen Choreografie, der sparsamen Mittel, das dem Fluch der Künstlichkeit gerade dadurch entgeht, daß es sich zu seinem Kunstcharakter bekennt und (mit Brecht gesagt) demonstriert, daß *zu wenig Leute* auf der Bühne sind und womöglich auch *zu kleine Leute*, um die komplexe Wirklichkeit zu rekonstruieren, sei es die des Alltags oder die der Stadttheater oder der Spielfilme. Kleine, ja: *winzige* Ausschnitte aus ihr aber können und sollen immer wieder - entdeckend im Unterricht oder ästhetisch ambitioniert in der Theatergruppe - probierend erforscht werden. Sie sollen gestaltend untersucht werden auf Qualitäten wie Schönheit oder Häßlichkeit, Witz oder Ernst, Banalität oder Tragik, Alternativen oder Ausweglosigkeit; und wo solches Arbeiten in eine dramatisch-ästhetische Form einmünden soll, wäre die ganze Bandbreite der Gestaltungsmöglichkeiten zu bedenken, also nicht nur die Nachahmung des banalen oder komplexen Alltags, sondern auch die Reduktion, die Überhöhung, die Formalisierung der Gestik und der Mimik, der Bewegungen und der Handlungen, kurz: die Bedeutung, wenn nicht gar: Dramatik des Allereinfachsten, beginnend (meinetwegen) bei den zwanzig Bedeutungen des *ausgestreckten Zeigefingers des Lehrers im Klassenzimmer*.

Der Weg ist weiter, als das traditionelle Schulschauspiel Der Feierlichen Gelegenheiten ihn gegangen ist oder geht, aber er führt ja auch woanders hin. Ihn einzuschlagen, mag eine kleine Dosis Provokation helfen. Sie stammt von Gordon Craig, einem der wichtigsten Vertreter des stilisierten Theaters:

38 vgl. H. Chiout, "Schultheater - Erbhof der Deutschlehrer?" in: *Diskussion Deutsch* 21 (1990), Heft 112, 120-130

"Mit einem schauspielerensemble aktionen und bewegungen einzustudieren, die man in jedem salon, in jedem clubhaus, in jeder wirtschaft, in jeder dachstube zu sehen bekommt, muss jedem nur albern erscheinen. Dass schauspielern solcherlei eingeübt wird, ist bekannt, aber es bleibt in seiner naivität nahezu unglaublich."³⁹

39 G. Craig, *Die Künstler des Theaters der Zukunft* (1907); zit. nach Brauneck, (wie Anm. 24) 104