Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 121 (1976)
Heft: 48

Anhang: Berner Schulpraxis : Schultheater
Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Berner SLZ Nr. 48, 25. November 1976

Schulpraxis

Schultheater

Schweizerische Lehrerzeitung/Berner «Schulpraxis»
Nr. 48 **25. November 1976**

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Inhalt

Schultheater

Hans Rudolf Egli: «Glückliche Reise» zu was für Lernzielen? 2
Markus Kobel: Schultheater im Dorf 6
Hans Schmocker: Brief an die Spieler 8
Das Echo – Briefe und Aufzeichnungen von Spielern 10
Siegfried Amstutz: Schultheater im Bergtal 12
Gottfried Wälti: Theaterspielen mit blinden und sehschwachen Kindern 17
Peter Schaad: Theaterarbeit mit Jugendlichen 18
Buchbesprechung: Schultheater 1 19

Adressen der Mitarbeiter

S. Amstutz, Schulhaus, 3781 Turbach bei Gstaad
H. R. Egli, Breichtenstrasse 13, 3074 Muri
M. Kobel, Oberfeldstrasse 54, 3550 Langnau i. E.
P. Schaad, Murgenthalstrasse 33b, 4900 Langenthal
H. Schmocker, Nischenweg 13, 3013 Bern
G. Wälti, Tulpenweg 87, 3098 Köniz

Umschlagbild

Szene aus «Glückliche Reise» von Thornton Wilder: Familie Kirby. Schülerarbeit

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	*Monat*	*Jahr*	*Preis*	*Titel*
	Sonderdruck		2.—	Die Eidgenossen, 1291–1516, Quellen
6/7	Sept./Okt.	59	3.—	Schillers Jugend. Zeitgenössische Dokumente
1	April	60	2.—	Aussprache fremdländischer geographischer Namen
6/7	September	60	3.—	Freude am Gedicht
10	Januar	61	2.—	Orts- und Flurnamen des Kantons Bern
6	September	61	1.50	Goldener, Ein Märchenspiel
7	Oktober	61	1.50	Das Öchslein und das Eselein – Weihnächtliches Singspiel
8/9	Nov./Dez.	61	3.—	Kuno von Buchsi – Zeitalter des Rittertums
10	Januar	62	2.—	Rittertum
1	April	63	2.—	Zum 60. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow
3	Juni	63	1.50	Im Tierpark – Tierzeichnen nach Natur
4/5	Juli/Aug.	63	2.—	Otto von Greyerz und die Schule
6/7/8	Sept.–Nov.	63	4.—	Das Atom – Aufgabe unserer Zeit
9/10	Dez./Jan.	63/64	4.—	Island
9	Dezember	64	3.—	Mittelalterliche Burgen, Ruinen und Burgplätze
10/11	Jan./Febr.	65	3.—	Studienwoche im Wallis
1/2	April	65	3.—	Expo 1964 1. Heft
3	Juni	65	2.—	Expo 1964 2. Heft
4	Juli	65	1.50	Probleme und Hilfsmittel im Religionsunterricht
5	August	65	2.—	Italienischunterricht
8/9	Nov./Dez.	65	2.—	Moderne Sprache im Deutschunterricht, Schule und Schundliteratur – Beiträge Rechtschreibung
1/2	Jan./Febr.	66	3.—	Erziehung und Sprache
4/5	April/Mai	66	3.—	Tierzeichnen nach Natur, Modellieren usw.
7/8	Juli/Aug.	66	3.—	Franziskus von Assisi
			1.—	Lesebogen
9	September	66	1.50	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe – Mathematische Scherzfragen
10/11	Okt./Nov.	66	2.—	Eislauf – Eishockey
12	Dezember	66	3.—	Zu M. Wagenscheins päd. Denken, Übungen zum Kartenverständnis
1/2	Jan./Febr.	67	3.—	Photoapparat und Auge
			1.—	Lesebogen
3/4	März/April	67	3.—	Beiträge zum Technischen Zeichnen
7	Juli	67	2.—	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	1.50	Der Flachs
11/12	Nov./Dez.	67	4.—	Sprachunterricht

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel in der Schule

Adresse: Geschäftsstelle SADS, Bützi-ackerstrasse 36, 8406 Winterthur, Telefon 052 23 38 04

SADS ist:

eine als Verein organisierte Arbeitsgemeinschaft, gegründet 1973, mit dem Zweck, das Darstellende Spiel in der Schule zu fördern

schliesst die in Schulspiel und Jugendarbeit tätigen Lehrer, Erzieher und Theaterleute zusammen; sie umfasst zur Zeit über 300 Einzelmitglieder

arbeitet mit Erziehungs- und Schulbehörden zusammen; ihr sind bereits über 50 Kollektivmitglieder (Erziehungsbehörden, Schulen, Fortbildungsinstitute, Lehrervereinigungen, Schülerheime usw.) angeschlossen.

SADS bietet:

ein seit April 1975 monatlich erscheinendes Bulletin mit allgemeinen Hinweisen (auf Bibliographie, Kurse und Tagungen), Veranstaltungsnachrichten (zwecks Förderung von Kontakt und Erfahrungsaustausch) und speziellen Themen (z. B. regionale Organisationsformen von Schul- und Jugendtheater; Arbeitsberichte u. ä.)

in Form einer Werkmappe mit jährlichen Ergänzungen konkrete handwerkliche Anleitung, ausführliche Werkstattberichte, kritische Information über das Spieltext-Angebot (seit 1974)

Impulse und Kontakte durch Zusammenarbeit mit nationalen und internationalen Organisationen (beispielsweise durch eine Wanderausstellung, erste gesamtschweizerische Schulspielaktion in Zusammenarbeit mit der ASTEJ und VSP)

durch jährliche grössere Veranstaltungen (Tagung, Seminar, Kurs) mit besonderen Zielsetzungen (z. B. Symposium vom Frühjahr 1974 in Zürich oder Informationstagung über technische Probleme vom Januar 1976 in Zug) leistet sie konkrete Beiträge an die systematische Fortbildung der im Schulspiel auf Anregung und Ideen Angewiesenen.

SADS will:

mit einem Dreijahresplan die wichtigsten Schritte zur planmässigen Förderung des Schulspiels anreissen:

1975/76:
Kontakte unter spielleitenden Lehrern schaffen, unter anderem durch eine Wanderausstellung über Schultheater. Ein Vorstandsmitglied der jeweiligen Region

Schultheater

In Sachen Schultheater tut sich etwas

Theaterbegeisterte Lehrer gesucht

dlb. Landauf landab herrscht ein schöner Brauch: Um Weihnachten herum und gegen Ende des Schuljahres werden die Lehrer zu Regisseuren, die Schulkinder zu Schauspielern. Turnhallen, Schulstuben und Singzimmer verwandeln sich in Theatersäle. Gewiss, eine löbliche Sache. «Was aber das Jahr hindurch geschieht, das wissen die Götter», sagte Hugo Ramseier, Lehrer, Kleintheaterleiter und Verleger, am ersten Kontakthöck der Arbeitsgruppe Schultheater in der Schulwarte.

In Sachen Schultheater tut sich einiges: Lehrerfortbildungskur Thema Schultheater/Schuls durchgeführt. Auf ges scher Ebene wirkt sei «Schweizerische für das dar

die entsprechenden Schlüsse Praxis zu ziehen, lädt die a zusammengesetzte Schultheater interess einem ersten Tre Mittwoch, 28. Ar ger-Theater finden wi bereit beit

Theater-Experiment in Baden

Kindertheater

«Warum zeigt man uns immer Märchen. Ich will unser Leben sehen»
(Zitat aus ein Brief an die berühmte Kindertheaterin N. Saz)

Wir 'derstürmer und wollen das gs vom Spielplan der Thea- r es wäre vielleicht ein- ltbewährten Klischees gewordenen Formen

Schulhaus

EIN MÄRCHENSPIEL NACH N GEBRÜDERN GRIMM AUFFÜHRUNGEN M SCHULHAUS

Alltag

Schultheater als Konferenzthema

Sexualaufklärung als Kinderspiel

Anlässlich der Bezirkskonferenz vom 17. Ju «claque» am Nachmittag im Singsaal de den Unterstufenlehrkräften ih vor – ein ums Schüler, ent

Von der Improvisation zum Rollenspiel

25jährigen Bestehen des Kindertheaters von arie Metzenthin in Zürich lud die Präsidial- ng der Stadt zu einer kleinen Feier ein. Be- t wurde aber nicht die Jubilarin, sondern teschar, der die Gründerin und ihre Sch n ihrer Arbeit zeigten. Mit viel Te zten zehn- bis zwölfjährige einen polnischen Volksta ben als Akrobaten brill führten eine Szene aus de spiel «Die sieben Raben» hen, von drei Jahren an a Musik oder Worte angereg er Unbefangenheit Vögel, berte Wesen. nze Spannweite dieser Sp nnt hier nicht i Rhyt

Mit der Entrümplung der Bühne hat man noch kein Kindertheater gemacht

Die wichtigste Arbeit findet bei uns innerhalb der Gruppe statt. Die endgültige Entscheidung, ob ein Stück gespielt wird, ebenso die Besetzung der einzelnen Rollen, wird von allen getroffen. Wir suchen nach lebensnahen Stücken, die sich mit dem Problemkreis des Kindes auseinandersetzen. Zum Beispiel: Schule, Elternhaus, Spielgemeinschaft, aber auch Geschehen, das außerhalb des Blickfeldes Kindes liegt, wie der Arbeitsplatz ... ngsprobleme, Arbeit der ... ergebracht wer-

Projekt «Schulspiel», fächerübergreifender Kurs für Lehrer aller Stu- fen. Musik/Darstellendes Spiel/Stabpuppen/Bühne, Bild und Raum.

Ferienkurse vom 2. b in Baden

Wir bemühen uns, die wählten Stücke thematisch zu bearbeiten und daraus den Probenverlauf abzuleiten. So war ... bei «Halle, Malle, Hupe und ... in dem es um kinder- ... sehr intensives ... arbeit

PREMIÈRE EN SUISSE ROMANDE

Un théâtre pour enfants à Lausanne

cette première saison la collaboration de professionnels, ainsi qu'en témoigne l'affiche ci-dessous, entend, par théâtre pour enfants, tous les ... pour ...

(dix sessions de deux ... proposent cinq ... avec ...

de leur présenter, par l'éventail le plus large stations dans lesquelles reconnaître ce qui les fant créateur? Je ons... mais il y a ne une form

Kurtheater Baden Schülervorstellungen

sommerspielzeit werden im Kurtheater Baden verschiedene Stücke aus allen September 11 verschiedene Stücke aufgenommen.

Theater für die Jugend

Schweizerische Wanderausstellung in

eines Experimen- u aussergewöhn- ht den Lehrern

Diese Theaterwoche ... aber nicht isoliert

Schultheater-Beratungsstelle: Zusammenarbeit

Auch im neuen Schuljahr wird die Kantonale Schu Beratungs ... aktiv für die Verbreitung des Schulspie Aargau tätig sein. Sie wird Lehrerfo ... bildu durch an Konferen ... mit den ... rater wird ab ... ch ve

En Eletant vo Äntehuse

Allerlei Luschtigs

Schulanlage Moos

nstag, 13. Mär 6 15 Uhr

Ball der Diebe

Komödie in 4 Akten von Je

Zum Abschluß ein Wort über gute Stücke für Kindertheater

Die Auswahl an Stücken für ein zeitgerechtes Kindertheater ist gering und meistens von deutschen Autoren. Es wäre absolut wün schenswert, daß sich Schweizer Schriftstelle auf dem Gebiet des Kindertheaters mit Pr blemen, die in unserem Land vorhanden si beschäftigen würden. Dazu käme noch, auch die großen Theater, die ja auch die ßeren Gelder zur Verfügung haben, sich e hafter mit dem Kindertheater auseina setzen sollten.

We shall ov

eine Montage aus Lied, Bild, T

Ludmilla und der Nussknacker

von F ...auer

Eintritt Fr 4.–

Hans Rudolf Egli

«Glückliche Reise» zu was für Lernzielen?

Am Beispiel des Einakters «Glückliche Reise» möchte diese Einführung zum Verständnis der episch-lehrhaften Konzeptionsform des Kurzdramas von Thornton Wilder (1897–1975) beitragen und auf die Eignung dieser Kurzdramen für das Schultheater der Oberstufe unserer Volksschule hinweisen. Darüber hinaus werden folgende Fragen aufgeworfen:

1. Die vier Arbeitsberichte in diesem Heft wie auch die vorstehende Collage scheinen zu belegen, dass viel für das Schultheater getan wird. Wie verhält es sich aber aufs ganze gesehen, wenn man all die vielen tausend Klassen der schweizerischen Volksschule ins Auge fasst? Sind es nicht nur Teams von Propagandisten und einzelne im stillen wirkende Lehrer, die etwas Ernstzunehmendes tun?

2. Ist Theaterspielen vielerorts nicht blosser «Betrieb», eine unterrichtlich unqualifizierbare Verlegenheitslösung? Können für das darstellende Spiel didaktisch verantwortbare Lernziele gesetzt und erreicht werden?

3. Müsste darstellendes Spiel in der Schule von seinen Voraussetzungen und Grundformen her nicht ein tragendes Unterrichtsprinzip für den Volksschulunterricht werden, über die Arbeit für Aufführungen hinaus?

Die Bausteinchen zur Collage auf der vorstehenden Seite wurden in den letzten Monaten aus pädagogischen Fachzeitschriften, aber auch aus der Tagespresse gesammelt. Sie soll einen Eindruck vermitteln vom Überfluss an Einladungen zu Schultheater-Aufführungen, an Hinweisen auf darstellendes Spiel und Überlegungen dazu; sie soll an Theaterkurse für Lehrer erinnern, an Beratungsstellen, an Arbeitsgemeinschaften für darstellendes Spiel. Heisst es nicht Wasser ins Meer tragen, wenn die «Schulpraxis» dem Schultheater ein Heft widmet?

Wie Theater im Dorf, im Bergtal und im Schulheim für blinde Kinder gespielt wird, davon berichten die Beiträge dieses Heftes. Darin, in den Berichten aus der Praxis für die Praxis, liegt seine Rechtfertigung. Keine Programmvorschläge, dafür Beispiele, die ansteckend wirken und zur Abwandlung auf unterschiedliche Schulverhältnisse ermuntern. Einen Hinweis auf weiterführende Theaterarbeit mit Jugendlichen gibt Peter Schaad am Schluss des Heftes.

Eine Herausforderung für Statistiker

Wie weit sind unsere vier Beispiele Einzelfälle, Ausnahmen, ungeachtet aller Propaganda für Schultheater? Was für einen Stellenwert hat das Theater im gesamten Aktivitätsbereich des Volksschulunterrichts? Ist es erratischer, «verirrter» Block, bestenfalls Attraktivität für Fest und Feier – oder ist es eine der tragenden Grundlagen des Unterrichts, jeden Tag, jede Woche in irgendeiner Form spürbar?

Die *Erinnerungen an unsere Schulzeit*, gesammelt von Walter Kempowski[1], lassen anderes ahnen. Unter rund 1000 Erinnerungsfetzen von 20–60jährigen an Schulerlebnisse gelten nicht 10 dem darstellenden Spiel in der Schule. Unter den 7 Äusserungen auf knapp 2 der 250 Druckseiten lässt die Mehrzahl den Leser am Wert des Schultheaters zweifeln: «Da war mal 'ne Schüleraufführung. Ich hatte eine Schiebermütze zu tragen und zu sagen: ‚Ick di?' Und der andere hatte zu sagen: ‚Du mi!' – Das war der ganze Dialog.» Aber auch eine scheinbar positive Bemerkung wie: «Wir haben furchtbar viel Singspiele und Theateraufführungen gemacht» klingt abwertend; Quantität scheint im Schultheater nicht in Qualität umzuschlagen. Tröstlich wirkt die Feststellung: «Unser Deutsch-Lehrer war mir der liebste Lehrer . . ., es machte auch Spass, für ihn etwas zu tun. ‚Dantons Tod' haben wir gemacht, unheimlich interessant!» Genug: nicht 1% Theater-Reminiszenzen unter diesen 1000 Schulerinnerungen. Bedrückend wenig? Das Wenige skurril und oberflächlich. Ein heute überwundener Tiefstand?

Zweifel drängen sich trotz grosser Betriebsamkeit und Publizität in Sachen Schultheater nach wie vor auf. Wir belegen diese Zweifel mit einer weiteren höchst anfechtbaren Statistik, für die seriöse Statistiker den Verfasser in Öl braten mögen. In 36 Aufsätzen charakterisiert das *Taschenbuch des Deutschunterrichts*[2] die verschiedenen Lernbereiche der Didaktik unserer Muttersprache, und zwar auf insgesamt 846 Druckseiten. Davon sind 25 dem darstellenden Spiel im Deutschunterricht gewidmet, d. h. knapp 3%. Übertragen wir, natürlich weiterhin unerlaubterweise, diese Zahl auf die Lektionentafel der Primarschulen des Kantons Bern. Für das 9. Schuljahr stehen im günstigsten Fall 220 Jahreslektionen Deutsch zur Verfügung. Nach den Proportionen des Taschenbuchs dürften davon 3 × 2,2 Lektionen dem darstellenden Spiel reserviert werden, also 6–7 Lektionen. Wer hat den Mut, wie die Autoren der folgenden Beiträge in diesem Heft, die Zahl zu verzehnfachen, überdies Opfer an Freizeit für Schüler und Lehrer zu fordern – und zu bringen?

Darstellendes Spiel nach Taschenbuch

Karin Groth, die Autorin des Beitrags über darstellendes Spiel im erwähnten Taschenbuch, zitiert W. L. Höffe[3], um die Bedeutung des Spiels für die Persönlichkeitsentfaltung des Schulkindes hervorzuheben:

a) Bildung im geistigen Bereich – schöpferisches Denken, situationsgerechtes Handeln

b) Bildung im sozialen Bereich – Einordnen, Kontaktpflege, Team-Arbeit, Selbstbehauptung

c) Bildung im sprachlichen Bereich – mündliches und schriftliches Sprachgestalten, Dialogführung, Hinleiten zu dramatischer Dichtung

d) Bildung im körperlichen Bereich – allgemeine Motorik, mimisch-gestischer Ausdruck

Damit sind kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele angegeben, die für jede Altersstufe, jede Art von Spiel und jedes spezielle Vorhaben zu detaillieren wären, vielleicht in Anlehnung an Robert F. Magers *Zielanalyse*[4]: Welches eindeutige Verhalten soll zeigen, ob die anvisierten Lernziele erreicht sind? Versuchen wir die Frage für das Textspiel zu beantworten. Hier geht es um die allmähliche Einverwandlung der im Spiel gemeinten Welt in Gestaltung und Ausdruck. Der Lernprozess ist geradezu auf Operationalisierung angelegt, auf sichtbares, beurteibares Verhalten. Das Ziel ist erreicht, wenn für jeden Spieler nach seinen Möglichkeiten Spielgebärde und Ausdruck eins und mithin dem Zuschauer glaubhaft geworden sind. Glaubhaftigkeit als Kriterium erreichter Ziele? Ist das nicht immer noch die Vagheit, die Mager und andere Lerntheoretiker mit der Formulierung operationalisierter Lernziele überwinden wollen? Um aus dem Vagen, Globalen und damit Unverbindlichen herauszukommen, muss nun eben für das gewählte Stück ein Regiekonzept entworfen werden, das während der Proben in einem dialogischen Prozess zwischen Spielleiter, Spielern und Zuschauern (Beobachtern bei Proben) die Ziele zu klären und zu detaillieren vermag.

Diesen Wachstumsprozess umschreibt Siegfried Amstutz, einer der Autoren unseres Heftes, in einem Brief mit den

folgenden Worten: «Mein Problem beim Schultheater ist: Warum und wie spiele ich mit dieser Klasse? Ich muss immer wieder Situationen schaffen, die der Stimmung, dem Reifegrad, den Bedürfnissen der einzelnen Schüler und der Klasse als ganzem adäquat sind. Wenn ich mich auf diesen ‚Weg' mache, weiss ich noch lange nicht immer, *wohin* ich gelange. Ich könnte also nicht im voraus alle Lernziele formulieren – hinterher natürlich schon.»

Aber auch wenn wir in den Prozessen des Wachstums und des Dialogs das Entscheidende sehen, so entbindet diese Einsicht nicht von Vorausschau und Planung. Wir skizzieren deshalb an einem konkreten Beispiel, «Glückliche Reise» von Thornton Wilder, einen Weg zur Formulierung von Lernzielen für dieses Stück. Ergänzungen zu dieser Skizze enthalten der Arbeitsbericht von Markus Kobel und der Briefwechsel eines Zuschauers mit den Spielern.

«Glückliche Reise» als Exempel

Nicht nur der persönliche Geschmack eines einzelnen Lehrers ist für die Wahl von Wilders «Glückliche Reise» bestimmend. Eine Kennerin wie Karin Groth vermerkt im Taschenbuch des Deutschunterrichts für das 3. und 4. Spielalter (ab 13 Jahren): «Aus dem grossen Katalog der Schauspiele bieten sich zum Beispiel die Einakter Thornton Wilders . . . an.» Warum gerade der Einakter «Glückliche Reise» sich hervorragend als Schulspiel eignet, wird klar, wenn man sich die Eigenarten und Szenen dieses episch angelegten Stücks vor Augen hält.

Das Hauptgeschehen lässt sich in einem einzigen Satz zusammenfassen: Eine amerikanische Durchschnittsfamilie fährt im Auto über Land, um die auswärts verheiratete Tochter zu besuchen. – Personen: Elmer Kirby (Pa), Frau Kirby (Ma), ihre Kinder Artur, Karoline, Naomi; der Spielleiter.

Alle Szenen zeigen Lebenssituationen, die keinem von uns fremd sind. Der Text ist ein Appell an die Leser, aus ihrem Erleben, aus ihren Erfahrungen heraus das Werk zu deuten und, jeder auf seine Weise, zu vollenden. Angeboten und aus je eigener Sicht zu vollenden sind erzählerische, epische Grundmuster. Vor uns liegt ein Mosaik szenischer Bilder, keineswegs Handlung im dramatischen Sinne, keine auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte Bewegung menschlicher Aktionen. Anfang und Ende sind durch äusserliche Fixpunkte markiert: Abfahrt und Ankunft.

Hier die Szenenfolge:

Einzelszenen	Lebenssituationen
1 Frau Kirby setzt sich vor einem imaginären Spiegel den Hut auf und fragt ihren marmelspielenden Sohn Artur nach dem Vater. Artur beginnt seinen Hut zu suchen.	fragen und suchen
2 Ma bittet Frau Schwartz, während der Abwesenheit die Katze zu füttern.	um eine Gefälligkeit bitten
3 Karoline erscheint. Ma verabschiedet sich von Frau Hobmeyer und nimmt Grüsse für ihre Tochter Naomi mit.	Abschied nehmen, Grüsse überbringen
4 Pa bringt Arturs Hut und meldet, der Wagen sei kontrolliert und fahrbereit.	finden und bereit sein
5 Die Familie nimmt im Auto (auf 4 Stühlen) Platz. Die ganze Strasse (d. h. der Spielleiter) ruft: «Glückliche Reise!»	gute Reise wünschen
6 Auf der Fahrt liest Artur Reklametafeln. Das Auto muss anhalten, um einen Leichenzug vorbeizulassen. Gedenken an den Tod des älteren Sohnes, ans eigene Sterben.	warten, sich ans Sterben erinnern
7.1 Eine Spaghetti-Reklame führt zu Sarkasmen und Neckereien über die täglich 3 Mahlzeiten, die Ma während der letzten 25 Jahre zubereitet hat.	witzig plaudern
7.2 Artur erkundigt sich nach der nächsten Bedürfnishaltestelle, nach Mas und Karolines Meinung nur, um unartig zu sein.	unartig sein
7.3 Arturs Frage, ob Ma heute morgen einen Brief vom lieben Gott erhalten habe, empört Frau Kirby zutiefst.	beleidigen und übelnehmen
8 Kirby lässt dem Wagen Wasser geben, Frau Kirby unterhält sich mit dem Tankwart über Camden, das Ziel ihrer Reise.	sich erkundigen, unterhalten
9.1 Karoline kritisiert die Redseligkeit von Ma und wird zurechtgewiesen.	Eltern kritisieren, getadelt werden
9.2 Kirby hält an und schickt Artur Würstchen kaufen.	anhalten, Verpflegung kaufen
10 Artur bringt die Würstchen und entschuldigt sich (wegen 7.3) bei Ma. Pa soll ihn am Abend massregeln. Mit 2 weinenden Kindern fährt man weiter, essend . . .	sich entschuldigen, weinen
11.1 Bei Laurenceville erinnert Karoline daran, dass George Washington hier in der Nähe den Delaware-Fluss überquert hat. Von Washington weiss Frau Kirby, dass er nie log. Sonnenuntergang.	sich daran erinnern, was früher war verpflichtende Vorbilder
11.2 Sich vorstellen, dass 126 Millionen Menschen in den Vereinigten Staaten leben. Artur singt, alle fallen ein.	sich auf die vielen Mitmenschen besinnen, singen
12.1 Wegweiser «Camden»: bremsen, halten, rückwärtsfahren, rechts einbiegen.	sich den Weg weisen lassen
12.2 Der erste Stern; Wünsche, die in Erfüllung gehen sollen.	an Sterne glauben
12.3 Einfahrt in Camden nach Angaben, die Karoline aus einem Brief ihrer Schwester vorliest.	planmässig in eine fremde Stadt einfahren
13 Vor ihrem Heim wartet Naomi. Alle steigen aus und begrüssen sich. Pa und Artur fahren weiter zum Haus des Christlichen Jungmännervereins, wo die beiden übernachten wollen.	Wiedersehen
14 Karoline geht ab in den Hinterhof, nach den zwei jungen Hunden zu sehen. Naomi führt Ma hinauf in ihr neues Heim.	sich umsehen
15.1 Naomi spricht von ihrem totgeborenen Kind. Ma tröstet sie: «Gott weiss schon, was er tut.»	sein Leid klagen und sich trösten lassen
15.2 Naomi soll ausruhen, während sich Ma um das Brathähndel kümmert. «Nur einer wachte ganz allein», singt sie.	wachen und sich ums Essen kümmern

Aus der Folge der Einzelszenen können, einige unter Umständen weggelassen werden. Der Text lässt sich gleichsam mit der Schere in Stücke schneiden, Stücke, die durchaus lebensfähig bleiben. Selbst die für Wilder fundamentalen Themen Leid und Tod sind hier beiläufig in die Trivialitäten des Alltags eingestreut. Allerdings erhält erst dadurch dieses Alltägliche, Unscheinbare, Durchschnittliche, Banale etwas Modellhaftes, vielleicht gar Gesetzmässiges. Das Geschehen ist räumlich und zeitlich einem grösseren Ganzen zugeordnet, wodurch die scheinbar belanglosen Erscheinungen wesenhaft und typisch werden sollen, zum überall und immer Gleichen. – Der unfreiwillige Halt beim Leichenzug erinnert Ma daran, dass wir alle eines Tages den Verkehr ein paar Minuten aufhalten werden – dass jedes von uns hier und jetzt «bereit zu sein» hat. Dann wieder die Reklamebilder . . .

Aus dem Nebeneinander-Setzen von ernster und trivialer Thematik ergibt sich zweierlei: Das triviale Thema gewinnt, als gewissermassen gleichberechtigtes, an Gewicht; und das Todesthema erweist sich als ebenso alltäglich und zum Leben gehörig wie die anderen Geschehnisse des Stückes. Die kleine Szene ist so eine modellhafte Umsetzung von Wilders Absicht, «to find the dignity in the trivial of our daily life».[5] (. . . die Würde im scheinbar Bedeutungslosen unseres Alltagslebens zu finden.)

Wilders epische Bilder haben nichts zu tun mit «epischer Breite», im Gegenteil: sie wirken durch ihre einprägsame Knappheit. Wilder sieht in Parabel und Fabel den Urquell dichterischer Erfindung. Diese Formen aber zeichnen sich aus durch Kürze und lehrhafte Moral. Die Verknüpfung der epischen Kurzformen mit didaktischen Absichten ist augenfällig. Wie Brecht hebt Wilder die Unmittelbarkeit der dramatischen Illusion auf. Dies erreicht er durch den mitspielenden Spielleiter, der die Nebenrollen liest und das Geschehen kommentiert; durch die von Requisiten entleerte Bühne, auf der auch die alltäglichsten Handlungen verfremdet wirken. «Glückliche Reise» ist der erste Ansatzpunkt für diese Neuerungen, die in späteren Stükken (z. B. Unsere kleine Stadt, Das lange Weihnachtsmahl) durch radikale Zeitraffungen erweitert werden. Die durch solche Mittel erzielte Distanz schafft Raum für das Einbeziehen lehrhafter Elemente, für Kommentare und Reflexionen, für Demonstration und Kritik. Dies entspricht auch dem Willen, die Personen und das Geschehen in einen grösseren räumlichen und zeitlichen, gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen, sie in ihrer Umwelt zu zeigen und diese Umwelt als «Welt» überhaupt zu präsentieren. Wo Umwelt in solchen Diemnsionen gezeigt wird, ist kein Platz mehr für den bedeutenden Einzelnen. Der Durchschnittsmensch, der Repräsentant der grossen Zahl, tritt an die Stelle des «Helden». Wenn in «Glückliche Reise» der Mutterfigur eine hervorragende Rolle zugewiesen ist, so nicht, um die Aufmerksamkeit auf ihre einmalige, besondere Persönlichkeit zu lenken, sondern um ihre Durchschnittlichkeit zu zeigen.

«Glückliche Reise» – wider den Strich zu lesen und zu spielen

Ungeachtet aller Qualitäten von Wilders Einakter wird kein Lehrer-Spielleiter die Fraglichkeiten des Werks übersehen, namentlich den Grundwiderspruch zwischen revolutionärer Dramaturgie und konservativer Weltsicht.

Die Durchschnittsfamilie, die die glückliche Reise nach Camden unternimmt, entspricht genau dem Erwartungsklischee des bürgerlichen Publikums: ein ruhiger, zuverlässiger Vater, vergnügte Kinder, der Knabe etwas ungezogener als das Mädchen, die Mutter als Mittelpunkt – ihrer selbst sicher in schwierigen Situationen, aufgeregt wegen Kleinigkeiten, neugierig und verständnisvoll, leicht zu erzürnen und schnell versöhnt, gefühlsselig und hausbacken nüchtern . . . Diesen Verhaltensweisen entsprechen die ebenso klaren wie einfachen Normen, die aus der protestantisch-bürgerlichen Tradition stammen. Das von Ma vertretene Normensystem ist da für Pa und auch für die Kinder derart unbestritten, dass echte Konflikte gar nicht entstehen können. Alles ist bloss Pseudokonflikt, durch Missverstehen verschärfter Fauxpas. Was nicht ins Konzept passt, wird tabuisiert: «I don't want to talk about it.» («Ich wünsche nicht davon zu sprechen.») Kummer und Leid wird, ob durch höhere Macht oder vermeidbare menschliche Handlungen verursacht, mit einer schlichten Moral des Weitermachens unbesehen angenommen. So werden veränderbare Wirklichkeiten umgedeutet und auf andere Ebenen verlagert. Aufklärerische Absichten des Autors verwandeln sich in Erbaulichkeit und Feierabendkommunikation: so war es, so ist es, so wird es bleiben – c'est la vie! Angesichts der gebrochenen Religiosität der Massen, deren Leben Wilder darstellen will, läuft diese Weltsicht auf eine fragwürdige Harmonisierung bestehender Gegensätze hinaus, wie etwa von erkennen und glauben, menschlicher Leistung und göttlicher Gnade, faktischem Geschehen und Mythos.

Ist es nun nicht am Spielleiter und an den Spielern, auch diese fragwürdigen Harmonisierungen als Appell aufzufassen, sie zu prüfen und zu diskutieren, Darbietungsvarianten zu erproben? Dass Markus Kobel dies mit seiner Klasse auf eine ganz natürliche Weise getan hat, geht aus seinem Arbeitsbericht und dem Briefwechsel eines Zuschauers mit den zwei Spieler-Teams hervor.

Unter Kunst versteht das Gericht ein Erzeugnis, das den Durchschnittsbürger über den Alltag erhebt und ihm das Edelste darstellt, das er sich vorstellen kann.[6]

Wilders Text im Sinne dieses Gerichtsurteils als eine Lehre von Höherem, Besserem und Wertvollerem zu verstehen, wäre ein groteskes Missverständnis. Es geht nicht darum, Leser bzw. Zuschauer zu ehrfurchtsvollem Verstummen zu bringen. Dichter und Werk als Gegenstand kultischer Verehrung, das ist keine Grundlage für Schultheaterarbeit in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht. Wenn Wilder den sozialen Wirklichkeitsbereich weitgehend ausklammert, so hat das dem Leser/Spieler bewusst zu werden und als Element zu dienen im Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der Gesellschaft, auch wenn wir nicht annehmen, jeder Autor sei vorwiegend oder gar ausschliesslich als (bewusster oder unbewusster) Sprecher für oder gegen eine gesellschaftliche Gruppe und deren soziale und moralische Normen zu verstehen.

Wenn Frau Kirby ihren Kindern vorhält, George Washington habe nie gelogen, dann ist das nicht als strikte Aufforderung zu unbedingter Wahrhaftigkeit zu nehmen. Mit Lichtenberg, dem Zeitgenossen von Washington, halten wir dafür, dass auch er seine moralische backside (Rückseite) hatte, die er mit den Hosen des guten Anstandes zudeckte. Frau Kirbys Behauptung, im Kontext gelesen, ist ein Hinweis darauf, dass es tatsächlich Menschen und Gruppen von Menschen gibt, die derartiges glauben und aus solch rigorosem Glauben heraus ihre Familie «erziehen», d. h. hier vielleicht: terrorisieren und in die Lüge als Notwehr treiben.

Detaillierte Lernziele

Aus allem bisher Gesagten ist der Schluss zu ziehen, dass die Lehre nicht von «Helden», nicht von einem vorbildlichen Text ausgeht, sondern von Überlegungen zu Lebenssituationen, in die jeder verstrickt ist. Dies entspricht genau den Absichten von Lehrern, die in ihrer Unterrichtsplanung ausgehen von den Fähigkeiten, die ein Individuum besitzen sollte,

um den Anforderungen des Lebens hier und heute zu genügen. Nicht nach einem Kanon von zu vermittelnden Bildungsgütern bestimmen sie, was und wie in der Schule zu lernen ist.

Von den Lebenssituationen aus gesehen bietet Wilders Stück fassbare Lerngelegenheiten und Lernziele zu Dutzenden. Nicht alle Ziele brauchen den Schülern bewusst zu werden, keines ist anders zu operationalisieren, d. h. in Verhalten umzusetzen als durch angemessene, mögliche Spielvarianten. Hier, in den klar umrissenen Detailaufgaben, finden sich Kriterien, die nicht im Vagen und Beliebigen bleiben:

Gelingt es Artur, ohne Marmeln ein Marmelspiel zu mimen? Sieht der Zuschauer, wie er die (imaginären) Kugeln setzt, Entfernungen abschätzt, zielt, schnipst, trifft oder verfehlt?

Nimm dir drei Kennzeichen vor, aus denen sichtbar werden soll, dass Frau Kirby vor einem (imaginären) Spiegel ihren (vielleicht ebenso imaginären) Hut aufsetzt. Spiele die Szene! Können die Zuschauer die drei Kennzeichen nennen?

Erkundige dich in einer Garage oder bei einem Oldtimer-Fan, wie man in den Zwanzigerjahren einen Chevrolet zu schalten hatte. Setze dich als Elmer Kirby ans Steuer (d. h. auf einen Stuhl) und lege den ersten Gang ein, dann den zweiten, dritten . . .

Familie Kirby im Chevrolet: anfahren. Wie kommt das Anrucken zum Ausdruck bei Pa, Ma, Karoline und Artur? Wie weit machen sie die gleichen Bewegungen, wie weit unterscheiden sie sich, ihrer Rolle gemäss, voneinander? Ähnliche Übungen für das Rückwärtsfahren, Stoppen, Türenöffnen, Aussteigen, Sitzplatzwechseln, Kurvenfahren.

Wie ist zu erreichen, dass man sieht, wie Artur aus dem fahrenden Wagen nach Reklametafeln ausspäht, sie entdeckt, des Bildes gewahr wird, die Schrift liest? Wird deutlich, dass der Wagen nun an der Tafel vorbeifährt, sie hinter sich lässt?

Mit den stummen Szenen steht und fällt die Wirkung des Stückes. Spielt einzelne Szenen völlig stumm, als Pantomime! Wird das Geschehen auch ohne Worte klar?

Diese Andeutungen mögen genügen, um so mehr, als der Arbeitsbericht von Markus Kobel weitere Hinweise enthält. Eine Eigenart der «darstellenden Operationalisierung» verdient hervorgehoben zu werden: Der Massstab für das als ausreichend geltende Verhalten bleibt trotz dessen Sichtbarkeit komplex, weil die Psychomotorik in hohem Grade kognitiv und affektiv gesteuert ist, Bewegung im darstellenden Spiel immer auch Überlegung und Haltung spiegelt. Entscheidend ist, ob die Mehrzahl der Zuschauer das Verhalten der Spieler im Sinne der Spielabsicht deutet und versteht. Es geht also nie um die Erfüllung eines starr programmierten Plansolls, um die wohltrainierte Genauigkeit sogenannter Funktionsabläufe, vielmehr um je einmalige Aktionen und Re-Aktionen auf Partner und Publikum, um Flair für das jetzt und diesmal mögliche. *Operationalisierung im darstellenden Spiel ist deshalb aufzufassen als fortschreitender dialogischer Prozess,* als flexibler, probeweiser Umgang mit kommunikativen Elementen: hören, fragen, staunen, enttäuscht werden, einwenden, bestätigen, überrascht werden, sich unterhalten, protestieren, klagen, tadeln, loben, bitten, beleidigen, sich entschuldigen, nachgeben, beharren, behaupten, beweisen, argumentieren, sich verabschieden, sich wiedersehen, widerstehen, sich anpassen . . .

Was ist Planung von darstellendem Spiel nach einer Textvorlage anderes als Operationalisierung? Ganz konkret sind die Lernziele hier zu finden, sie müssen sichtbar und beurteilbar werden. Darum aber sind Zielsetzungen, Überlegungen zur Spielidee, wie wir sie am Beispiel von «Glückliche Reise» zu skizzieren versucht haben, unabdingbar; sonst bleibt das Spiel im blossen Betrieb stecken, im Tun und des Tuns willen. Dass nicht *alle* Lernziele vor Probenbeginn formuliert werden können und sollen, sondern erst in den Spielversuchen fassbar werden, enthebt uns nicht von der Pflicht zur Planung. Wir verkennen damit nicht die spontane Spielfreude, Theaterspiel als Ur-Äusserung des Menschen; im Spiel nach Textvorlage kann Planung zur Grundlage der spontanen Improvisation werden, Voraussetzung für sinnvolle, weiterführende Variation. Also: planen, um spontan ändern zu können!

Schultheater: Lernangebot ohnegleichen für Schüler und Lehrer

Im darstellenden Spiel gipfelt und verdichtet sich, was ein kommunikativer Unterricht aufs ganze gesehen anstrebt. Von der Vorübung über die Probenarbeit bis zur Aufführung sind alle Aktivitäten auf Haltung und sichtbares Verhalten ausgerichtet, aus der gestellten Aufgabe heraus operationalisiert. Gekoppelt mit den Spieltätigkeiten ist immer auch die Entfaltung des Sprechens, der Redefertigkeit. Hier ist soziales, ausdrucksmässiges und sprachliches Lernen eins geworden. Ist es übertrieben, darin eine der tragenden Grundlagen der Arbeit in der Volksschule überhaupt zu sehen? Dabei denken wir nicht an eine wachsende Zahl schnell eingedrillter Theaterspiele mit Kindern, sondern an *Spiel als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip:*

Bewusstmachen von konventionalisierten Situationen durch Identifikation mit Rollen und Distanzierung von ihnen.

Ergänzung für das an sozialen Normen orientierte Verhalten im Alltag, Einverleibung neuer sozialer Realitäten, Einüben neuer Verhaltensweisen.

Erweiterung unseres Gesichtskreises, vermehren der Anzahl von Punkten, aus denen wir uns in allen Vorfällen des Lebens sicherer orientieren können. Vielleicht gar Änderung des eigenen Verhaltens im Alltag aufgrund neuer Interaktionserfahrungen.

Wenn die Theateraufführung nur gelegentliches Nebenprodukt eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips ist, erhalten mindestens vier Möglichkeiten und Formen des darstellenden Spiels Raum und Heimatrecht in der Schulstube:

1. Darstellendes Spiel kann *Unterrichtgegenstand* sein, wenn Inhalte in Geschehnisspielen, Scharaden, Themenspielen, Entscheidungsspielen, Maskenspielen, Schattenspielen, Puppenspielen, Pantomimen, Hörszenen usw. in Klassen- oder Gruppenarbeit gestaltet werden.

2. Es kann *Unterrichtsmittel* sein, wenn Inhalte und Probleme durch die Methode des Spiels im Deutschunterricht, aber auch in andern Fächern nahegebracht, erarbeitet, variiert oder vertieft werden, so zum Beispiel im problemlösenden Rollenspiel als sozialem Entscheidungstraining.

3. Es kann *gestaltendes Spiel* sein, wenn die Spieler ohne Inhalts- oder Textvorgabe aus frei gewählten Rollen und/oder Situationen heraus aufführen. Die eigene Rolle und die der Mitspieler, aber auch die Umgebung regen die Improvisation an.

4. Darstellendes Spiel kann *nachgestaltetes Spiel* sein, wenn ein vorgeformter Text «dem Grabe des Buches zu entreissen» ist. (Arnold Kübler in «Oeppi, der Narr».)

Überlegt aufgebaute spielerische Aktivitäten und dramatische Gestaltung können derart zum Mittel werden, Erscheinungen dieser Welt auf eigene Art zu begreifen. Dabei handelt es sich um Ästhetik in ihrem ursprünglichen Sinn: Wahrnehmung, sinnliche Erfahrung von Wirklichkeit. Hierzu verlangt schon die bescheidenste Vorübung ein Unterrichtsklima, ein Lehrer–Schülerverhältnis, das für weite Bereiche der gesamten Schularbeit wegweisend sein kann. Interesse als Freude an persönlicher Erfahrung, aktive Teilnahme, Zutrauen, Zuversicht, Einfallsreichtum und Selbstkontrolle gedeihen indessen nur unter einem partnerschaftlichen Führungsstil des Lehrer-Spielleiters. Dieser Stil findet oft Ausdruck in der Gruppierung der Klasse: Halbkreis, Hufeisen oder Kreis, aus dem heraus Szenen angeschaut und besprochen werden. Denn nicht nur das Spielen- und Redenkönnen wirkt erzieherisch,

sondern ebensosehr das Sprechen darüber. Formen wie das problemlösende Rollenspiel verlangen die analytischen Besprechungen zwischen den einzelnen Spielvarianten geradezu als Hauptstücke von Übungsreihen[7]. Nach jedem Versuch haben sich Spieler und Zuschauer die Grundfragen jeder Spielentfaltung von jeder Rolle aus neu zu stellen: Wer bin ich? Was will ich? Wem (oder was) stehe ich gegenüber? Was können meine Mimik, Gestik, Bewegungen und Worte für Folgen haben?

Das ist nicht nur bedeutsam für die Schulung im darstellenden Spiel, sondern eine Grundlage für Medienerziehung: sich auseinandersetzen lernen mit dem Gelesenen, Gesehenen, Gehörten. In diesem Lernbereich hat der Lehrer selber echter Mitfragender zu sein, kein stur festgelegter Drillmeister und Stoffvermittler, der schon von vornherein weiss, wie «es» ist und zu sein hat – kein «Ehschowisser»! So erweist sich darstellendes Spiel in der Schule nicht allein als Erziehungsmittel für die Schüler, sondern ebensosehr für den Lehrer. Weit über eigentliche Spielszenen hinaus, auch für Geographielektionen beispielsweise, lässt sich von Dramaturgie und Regie des Unterrichts sprechen, angefangen beim Organisatorischen über Tätigkeits- und Stimmungsentfaltung bis zur Entfaltung der Rede zu vernünftiger Argumentation und ihrer Angemessenheit an wechselnde Partner und Situationen. Was aber ist Unterricht auf weite Strecken anderes als geplanter *und* spontaner Dialog?

Literaturhinweise

1 Walter Kempowski, Immer so durchgemogelt, Erinnerungen an unsere Schulzeit. Fischer Taschenbuch 1733. Frankfurt am Main, 1976.

2 Taschenbuch des Deutschunterrichts. Hg. von Erich Wolfrum. Baltmannsweiler, 2. Auflage 1976.

3 Wilhelm L. Höffe, Zum darstellenden Spiel im Deutschunterricht. In: Höffe, Wilhelm L. (Hg.): Sprachpädagogik – Literaturpädagogik. Frankfurt am Main, 1969.

4 Robert F. Mager, Zielanalyse. Beltz Bibliothek 32. Weinheim und Basel, 2. Auflage 1975.

5 Rudolf Halbritter, Konzeptionsformen des modernen angloamerikanischen Kurzdramas. Palaestra Band 263. Göttingen, 1975.

6 Urteil eines Kölner Schöffengerichts, zitiert nach Urs Jaeggi, Literatur und Politik. Ein Essay. Frankfurt am Main, 1972. Übernommen aus: Schuldeutsch? Hg. R. Messner und H. Rumpf. Oesterreichischer Bundesverlag. Wien, 1976.

7 Fanny R. Shaftel/George Shaftel, Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. Uni-Taschenbücher 279. München/Basel, 1973.

Wilders Stücke liegen in verschiedenen Ausgaben vor. Der Verfasser des vorstehenden Aufsatzes hat benützt:

Thornton Wilder, Glückliche Reise/The Happy Journey (Text in Englisch und Deutsch). Deutscher Laienspiel-Verlag. Weinheim, o. J.

Thornton Wilder, Einakter und Dreiminutenspiele. S. Fischer Verlag. Frankfurt am Main, 1960 (11.–15. Tausend).

In seinen Winken für den Spielleiter weist Paul Leonhardt auf eine deutsche Spielgruppe hin, die «Glückliche Reise» «in Deutsch und Englisch gespielt und dabei besonders mit den amerikanischen Dialogen prächtig Anklang gefunden hat».

Markus Kobel

Schultheater im Dorf

Es war im Herbst 1974. Die fünf oberen Schuljahre durften die Winterschule in einem gründlich renovierten Schulhaus beginnen. Endlich hatten wir Platz! Da das Haus früher die Sekundarschule beherbergt hatte, verfügten wir nun plötzlich über sehr willkommene Nebenräume, sogar über ein Theatersäli. Anfangs Dezember sollte ein «Tag der offenen Tür» stattfinden. Anstelle des Schulalltages wollten wir den Besuchern vor allem die neuen Einrichtungen zeigen. Verschiedene Ausstellungen von Schülerarbeiten wurden vorbereitet. Es wurde aber auch eifrig gesungen, musiziert und Theater gespielt. Meine 9. Klasse durfte die kleine Theaterbühne oben im Dachstock einweihen.

Wohl jede Schule kennt in ihrer «Geschichte» ähnliche Ereignisse. Ich erinnere nur an die unzähligen Examentage landauf und landab. Folgender Umstand liess meine Aufgabe nicht ganz alltäglich erscheinen: Von morgens 9 Uhr bis abends 10 Uhr sollten alle Besucher Gelegenheit haben, einer Aufführung beizuwohnen. Wie war das möglich? Ich benötigte ein verhältnismässig kurzes Stück. Nicht ganz zufällig wählte ich «Glückliche Reise» von Thornton Wilder. Dieses Spiel in einem Akt verlangt keine Dekorationen und kommt mit wenig Requisiten aus. Ich entschloss mich zu einer doppelten Besetzung. So war es möglich, dass immer eine Spielgruppe samt Technikern pausieren konnte. Das Experiment hat sich gelohnt. Acht Aufführungen gingen gleichentags über die Bühne, ohne dass die Schüler überfordert wurden und die Spielfreude nachliess.

Arbeitsbericht

a) Rollenzuteilung

«Glückliche Reise» ist zusammen mit dem Einakter «Schlafwagen Pegasus» in der Insel-Bücherei erschienen. Leider ist das Bändchen gegenwärtig vergriffen. Wir lasen das Stück in der Klasse, aber auch zu Hause. Es zündete! Schon während den Ferien hatte ich mir mögliche Besetzungen notiert. Die Rollenzuteilung ist nicht immer leicht, besonders dann, wenn nicht alle spielen können. Bei den Neuntklässlern wagte ich den Versuch, ihnen die Rollenzuteilung weitgehend zu überlassen. Nachdem ich die einzelnen Personen nochmals besonders charakterisiert hatte, wurden die Vorschläge aus der Mitte der Klasse offen diskutiert. Mit Erleichterung stellte ich anschliessend fest, dass sich die Rollenzuteilung der Klasse weitgehend mit der meinigen deckte. Auch das technische Personal fand sich fast von selber: Souffleusen, Bühnenmeister, Tonmeister, Beleuchter. Wie wichtig ist es doch, dass auch diese Posten gut besetzt sind! Gerade diese Schüler dürfen sich nicht als Randfiguren vorkommen. Sie sind den Spielern gleichzusetzen. Wenn diese Voraussetzungen geschaffen sind, kann ein Teamgeist entstehen, der sich weit über das Theater hinaus positiv auswirkt.

Wir probten zur Hauptsache in getrennten Gruppen. Den Einakter hatte ich in zwölf Szenen eingeteilt.

b) Leseproben

Diese Proben sind wichtig. Hier hat der Schüler die Möglichkeit, sich allmählich in das Stück zu versenken. Er lernt die Zusammenhänge erkennen, kann Fragen stellen, diskutieren, sich Gedanken über seine Rolle machen. Zu oft noch werden

Leseproben mit reinen Ausspracheübungen verwechselt. Es ist sicher gut, wenn man einer sauberen, natürlichen Aussprache die volle Aufmerksamkeit schenkt. Es ist aber zumindest fragwürdig, wenn man mit Schülern ein Bühnendeutsch anstrebt. Da die Kinder und wohl zum grössten Teil auch wir Lehrer gar nicht die Voraussetzungen dazu besitzen, wirken solche Sprechversuche peinlich, gekünstelt, lächerlich. Wie ermutigend ist doch die Anmerkung des Übersetzers von «Glückliche Reise»: «Das Stück verlangt die Anwendung der alltäglichen, mundartlich gefärbten Umgangssprache. Die hier gewählte jeweils in die ortsübliche abzuändern, bleibt dem Regisseur überlassen. Aber Bühnendeutsch ist unbedingt zu meiden».

Korrekturen am Text als Beispiel:

Herlitschka-Übersetzung	*Unsere Umgangssprache*
Mädel, Linerl, Katzerl	Mädchen, Linchen, Kätzchen
Holts tief Atem	Holt tief Atem
Häufige «na» am Anfang der Rede	– oder nun, ja
Kommts jetzt, steigts ein!	Kommt jetzt, steigt ein!

Wäre es nicht gescheiter, mit unseren Kindern nur Mundartstücke zu spielen, wie es für die Erwachsenenwelt von gewissen Laientheater-Aposteln lautstark gefordert wird? Ich glaube nicht. Im Bernischen Lehrplan heisst es u. a.: «Unterrichtssprache ist spätestens vom 3. Schuljahr an die Hochsprache». Ich kenne keine bessere Möglichkeit, den hochsprachlichen Ausdruck zu schulen als beim Theaterspiel. Es ist erstaunlich, dass unser Lehrplan diese Möglichkeit nicht deutlicher unterstreicht.

c) Stellproben

Nach den Leseproben bestiegen wir die Bühne. Vorhänge, Scheinwerfer – endlich wehte Theaterluft! Schon während den Leseproben übten sich die Schüler zur Auflockerung in der Pantomime. Diese Übungen nahmen nun einen grossen Platz ein. «Glückliche Reise» lebt von der Pantomime, einer anspruchsvollen Kunst, die dem Laien Grenzen setzt. Aber auch innerhalb dieser Grenzen öffnet sich für unsere Schüler ein wertvoller Spielraum. Geschichten ohne Worte! Sie dürften auf keiner Schulstufe fehlen. Unzählige Probleme stellten sich: Türen öffnen und schliessen, Treppen steigen, mit Marmeln spielen, Fenster öffnen, einen Oldtimer starten, Blumen pflücken, heisse Würstchen essen, Benzintank auffüllen usw. Die Burschen entwickelten einen Feuereifer. Wer konnte am glaubwürdigsten in «das Auto» einsteigen? Sie spornten sich gegenseitig an. Die früheren Schülergastspiele der Mimen René Quellet und Dusan Parizek wirkten sich sehr positiv aus. Die Schüler gaben sich nicht schnell zufrieden, hatten sie doch ihre grossen Vorbilder in wacher Erinnerung. Bei diesen Übungen fühlte sich der sprachlich Schwerfälligere nicht benachteiligt. Solche Schüler verraten oft mimisches Talent.

Die eigentlichen Stellproben verlangen ein genaues Konzept des Lehrers. Er muss sich gedanklich mit den Spielabläufen befassen und sie mit Stichworten und Skizzen festhalten, bevor die Schüler antreten. Meine Schüler hatten während diesen Proben das Textheft bei sich. Sie notierten sich ihre Auf- und Abgänge, aber auch ihre Grundstellungen und ihre Bewegungen auf der Bühne. So erarbeiteten wir szenenweise einen groben Spielverlauf.

d) Spielproben

Nun legten wir die Texthefte beiseite; denn mit dem Büchlein in der Hand kann man nicht spielen. Das Auswendiglernen hatte spätestens bei den Stellproben begonnen. Die Schüler wussten Wochen zum voraus, wann sie ihre Rollen beherrschen mussten. Wie lernt man überhaupt eine Rolle? Es scheint mir wichtig, dass man den Kindern beim Rollenstudium behilflich ist, ihnen einige Tips gibt. Jedes musste schon für die Leseproben seinen Text unterstreichen, Pausen vermerken, die Stichworte seiner Mitspieler mit Farbe hervorheben. Täglich wurden kleine Abschnitte, einzelne Szenen zu Hause laut gelesen. Bald konnten sie ihren Text zudecken. Nur noch die Rollen ihrer Mitspieler wurden überflogen, der eigene Einsatz laut gesprochen. Es sollte unbedingt vermieden werden, dass die Schüler ihre Einsätze isoliert auswendig lernen. So ist ein Rollenstudium mühsam und unerspriesslich. Wird aber rechtzeitig begonnen und das Prinzip der kleinen Schritte befolgt (Akte, Szenen unterteilen!), so kann das Auswendiglernen zum Vergnügen werden. Auch schwächere Schüler stellen überrascht fest, dass sie plötzlich ihren Text «können».

Die Spielproben ergaben für Schüler und Lehrer spannende Stunden. Nun begann das Stück zu leben. Theaterspielen ist immer wieder ein Abenteuer. Die Überraschungen für alle Beteiligten sind mannigfach. Wird das Spiel gelingen? Niemand kann es im voraus mit Bestimmtheit sagen, am wenigsten der Lehrer. In dieses Spannungsfeld gerieten wir nun. Lampenfieber machte sich bemerkbar. Waren es die Anwesenheit der Kameraden, des Lehrers oder gar die Angst vor dem eigenen Versagen, die plötzlich hemmten? Die Schüler benötigen genügend Zeit, um sich lösen zu können. Pantomime und das gesprochene Wort zusammen boten zusätzliche Schwierigkeiten. Was anfänglich steif, linkisch, unglaubhaft wirkte, gewann immer mehr an Natürlichkeit. Spielproben dürfen nicht überlastet sein. Szenen von fünf Minuten Spieldauer beschäftigten uns oft eine Stunde. Die Schüler sollten Gelegenheit haben zu wiederholen, Varianten zu erproben, Bewegungsabläufe zu festigen. Ganz besondere Beachtung schenkten wir dem Zusammenspiel. Die Fahrt der Familie Kirby im imaginären Auto zum Beispiel verlangte von den vier Spielern äusserste Konzentration. Die anstrengende Probearbeit bereitete den Schülern aber viel Spass. Mit Vergnügen erinnere ich mich an die hitzigen Diskussionen und Demonstrationen der Buben, wie «der beste kleine Chevrolet auf der Welt» zu schalten sei.

e) Technische Probleme, Helfer hinter der Bühne

Während die Souffleusen schon von Anfang an dabei waren (richtig soufflieren will gelernt sein!), traten die Techniker erst kurz vor den Aufführungen in Aktion; denn es stellten sich diesmal keine schwierigen technischen Probleme. Rechts vor dem Vorhang stapelten wir Weinharassen zu einem Turm, den wir mit alten Plattenumschlägen dekorierten. Ein Kollege lieh mir ein prächtiges altes Grammophon mit einem mächtigen Schalltrichter. Dieses Monstrum stellten wir auf den Turm. Bevor sich der Vorhang öffnete, tauchten wir das Möbel in rotes Licht. Dazu ertönte in antiker Klangfarbe George Gershwin, «Sweet And Low – Down», Aufnahme 1925 (Tonbandmontage). Damit hatten wir der Nostalgiewelle Genüge getan und gleichzeitig das Amerika der Zwanzigerjahre angedeutet, indem wir «Glückliche Reise» spielen wollten. Entsprechend war natürlich auch unsere Kostümwahl. Man könnte den Einakter ohne weiteres auch in unserer Zeit spielen lassen. Kinder verkleiden sich aber sehr gerne. Es bereitet ihnen nicht nur viel Vergnügen, sondern bedeutet ihnen oft eine Hilfe. Estriche und Schränke sind doch wahre Fundgruben! Bis auf eine Melone und ein Röcklein wurde alles zusammengetrommelt: Geh-

rock, Frack, Mäntel, Pelzjacke, Golfhosen mit altem Schnitt, Dächlimütze, Taschenuhren mit funkelnden Ketten, Eheringe... Ein Mädchen mit langen Zöpfen durfte aus religiösen Gründen nicht Theater spielen. Als Kostümiere löste sie ihre Aufgabe aber ganz ausgezeichnet! An der Generalprobe vor Klassen des Schulhauses starteten wir die ersten Schminkversuche. Soll man Kinder überhaupt schminken? Dies ist eine heikle Frage. Theaterstück und Alter der Schüler mögen den Entscheid beeinflussen. Einige Kenntnisse sind Voraussetzung. Mit grossen Schülern habe ich durchaus positive Erfahrungen gemacht. Das Schminken unterstreicht die Verwandlung. Aus eigener Erfahrung kenne ich zudem keine bessere «Einstimmung» als die Atmosphäre in der Schminkstube. Uns stand ein Handarbeitszimmer zur Verfügung. Ein Mädchen, das Kosmetikerin werden möchte, war meine Gehilfin. Sie verstand sich besonders gut auf die bleiche, kränkliche Naomi: Grünlichblasse Haut, blauer Hauch auf den Augenlidern, schmaler Mund – die Spielerinnen betrachteten sich entzückt im Spiegel. Die eine Karoline bekam Sommersprossen auf ihre Stupsnase, die andere wünschte einen Schönheitsfleck auf die Wange. Elmer erhielt betonte Stirnfalten, gleichzeitig wurde ihm auch ein Schmerbäuchlein in die zu weiten Hosen gestopft. Kurt mit seinem modern wilden Haarschopf bekam einen glatten Mittelscheitel, der im Scheinwerferlicht glänzte. Frau Kirby hatte vor allem Frisurprobleme. Würden die hinaufgesteckten kurzen Haare auch halten, wenn sie den breitrandigen Sonntagshut mit Gummizug abnehmen musste?

f) Besprechung

Nach den Hauptproben, aber auch nach jeder Aufführung warteten die Spieler gespannt hinter der Bühne auf das Urteil des Lehrers. Wie gerne hörten sie doch ein paar anerkennende Worte! Spieler und Helfer erwarten eine Bestätigung, eine aufbauende Kritik. Solche Besprechungen sind wichtiger als man obenhin annimmt. Der Schüler befindet sich auch nach einer guten Leistung oft in einer bangen Unsicherheit. Ein paar Worte des Spielleiters bedeuten ihm häufig mehr als der kräftigste Applaus. Kleine Fehler, ein falsches Wort, ein verpatzter Einsatz, eine misslungene Bewegung, ein zu frühes Aufleuchten der Scheinwerfer brauchte ich kaum zu erwähnen, weil sich die Fehlbaren bereits mit Vorwürfen kränkten. Die Schüler übten strenge Selbstkritik. Wenn ich an die oft eher flüchtigen Schularbeiten dachte, überraschte mich diese Tatsache positiv.

Chancen der Doppelbesetzung von Rollen

Ich hatte vorher noch nie Rollen doppelt besetzt. Eigentlich war mir die Zweispurigkeit zuwider. Ich liess früher einmal lieber den Königssohn mit einem Gipsbein spielen (Skiunfall vier Wochen vor der Aufführung), als dass ich einen «Ersatz» eingesetzt hätte. Nun hatte ich mich, eher der Not gehorchend, doch zu einer Doppelbesetzung entschlossen. Da es sich um zwei völlig selbständige Ensembles innerhalb der Klasse handelte, stellte ich bald überrascht fest, dass ein interessantes Theaterexperiment begonnen hatte. Es ist klar, dass diese Form annähernd den doppelten Zeitaufwand erfordert. Viele Proben fanden ausser Stundenplan statt. Sicher eignen sich nur kurze Spiele (maximal 30 Minuten) für einen solchen Versuch.

Ich achtete peinlich genau darauf, dass beiden Gruppen gleichviel Probezeit zur Verfügung stand. Ganz absichtlich brauchte ich das gleiche Regieheft, strebte ich doch zwei gleiche Inszenierungen an. Bereits während den Leseproben einmal, später häufiger, nahm ich die Gruppen zusammen, damit sie einander hören und sehen konnten. Und doch stellte ich immer deutlicher fest, dass zwei völlig differenzierte Spiele entstanden. Wie war das möglich? Ich überprüfte die Zusammensetzung der beiden Gruppen und stellte fest, dass einzelne Personen von ganz verschiedenen Charakteren dargestellt wurden. Nur ein Beispiel: Die tragende Rolle von Frau Kirby fällt sehr ins Gewicht. In der einen Gruppe wurde sie von einer bodenständigen, volkstümlichen Bauerntochter verkörpert, in der andern von einem grazilen, eher sensiblen Dorfmädchen. Obwohl beide talentierte Spielerinnen waren, gestaltete jede ein ganz persönliches Frauenbild. Ihre Ausstrahlung färbte weitgehend das Spiel. Aber auch die übrigen Akteure liessen ihre persönlichen Eigenarten durchschimmern. Beide Spiele überzeugten auf ihre Weise, besassen aber eine ganz eigene Prägung, die ein Auswechseln einzelner Spieler nur schwer zugelassen hätte. Dieser Umstand bewirkte, dass der Spielleiter, welcher zwei gleiche Inszenierungen auf die Bühne bringen wollte, sich seiner Illusion beraubt fühlte und recht bescheiden wurde. Anderseits freute ich mich aufrichtig über die Tatsache, dass sich Theater nicht programmieren lässt, und jede Aufführung von den Darstellern, von Menschen mit ihren Stärken und Schwächen lebt. Theaterspielen ist und bleibt ein grossartiges Abenteuer. Unsere Buben und Mädchen haben ein Recht darauf.

Hans Schmocker

Brief an die Spieler

Dieser Brief ist dem Redaktor in die Hände gekommen, als er einige Wochen nach dem Spiel die Klasse von Markus Kobel besuchte. Er gab ihn darauf nicht mehr aus den Händen, bis er die Abdruckerlaubnis vom Absender und von den Empfängern erhalten hatte. Damit ist klargestellt, dass weder Hans Schmocker noch die Schüler im Blick auf eine Veröffentlichung geschrieben haben. Es handelt sich im folgenden um Privatkorrespondenz, unretouchiert; einzig bei den Aufzeichnungen der Schüler sind einige Kürzungen vorgenommen worden, weil sich die Äusserungen stellenweise überschneiden.

Darf man behaupten, der Leser befinde sich bei diesem Briefwechsel in einer ähnlichen Situation wie der Betrachter vor einem Aquarium? Er ist selber nicht verstrickt in die Kommunikation hinter dem Glas, aber er fühlt mit, denkt mit; die miteinander Kommunizierenden bleiben unter sich, reden miteinander, beachten den Betrachter nicht. Dieses Verhältnis hat Seltenheitswert in einer Umgebung, in der meist auch Dialoge im Blick auf Dritte geführt werden, zum mindesten dann, wenn es um schriftliche Äusserungen geht. Unser «Aquarium-Briefwechsel» könnte deshalb zu einem Denkanstoss werden: Wieviele erwachsene Zuschauer nehmen sich Zeit, mit Schülern, die sie als Spieler gesehen haben, ein Gespräch aufzunehmen und es brieflich weiterzuführen? Sprechen über das Sprechen und Schreiben – um den Fachausdruck «Metakommunikation» zu vermeiden – müsste einer der nicht auszuklammernden Lernbereiche des Sprachunterrichts sein oder werden. Nicht allein, dass der Mensch sprechen kann, macht eine wesentlich menschliche Eigenart aus, mehr noch, dass er sich über das Sprechen zu äussern vermag.

In unserem Fall erhält das Gespräch über die Schüler-Aufführungen von «Glückliche Reise» überdies einen besonderen Sinn. Nahe-

zu zwei Jahre sind seit den Aufführungen vergangen. Publiziert wird nun der Brief von Hans Schmocker im Jahr, in dem die Vereinigten Staaten ihren zweihundertsten Geburtstag feiern. Spiegelt das Schreiben nicht etwas von unserem schuldigen Bemühen, auch als Berner Amerika und die Amerikaner zu verstehen – geführt von Thornton Wilder?

Die Redaktion

Liebe Schüler und Schauspieler,

Nach einer Theateraufführung gibt es natürlich eine Kritik.

Euer Spiel «Glückliche Reise» fordert nun ganz besonders zu Kritik heraus – wobei Kritik nicht «*Ver*urteilung» heisst, sondern «*Be*urteilung». Kritik kann also auch in uneingeschränktes Lob ausmünden. Das ist bei Eurem Spiel der Fall gewesen. Ihr habt eine grossartige Leistung vollbracht, und ich möchte Euch dazu gratulieren und Euch dafür danken. Ich war nachgerade stolz darauf, an der Primarschule Langnau Lehrer gewesen zu sein.

Deswegen schreibe ich natürlich keinen Brief. Meine «Kritik» möchte noch etwas anderes bezwecken als Lob austeilen. Ihr habt mir nämlich mit Eurem Spiel ein Problem aufgegeben; ich habe es übrigens nach der letzten Abendvorstellung der Frau Kirby gesagt.

Ihr habt in zwei Equipen gespielt. Beide haben den genau gleichen Text gesprochen, die gleichen Requisiten verwendet, ungefähr die gleichen Gesten gemacht. Und trotzdem sind zwei komplett verschiedene Spiele entstanden. Beide waren gut – ich kann unmöglich sagen, welches nun besser gewesen sei.

Der Unterschied ergab sich fast ausschliesslich bei den Hauptdarstellerinnen, den beiden Frauen Kirby. Da ich die Namen der beiden Mädchen nicht weiss, muss ich sie mit «K 1» und «K 2» bezeichnen. «K 1» habe ich zuerst gesehen, «K 2» erst am Abend.

«K 1» hat mich richtig gerührt! Ich habe das Stück mehrmals gesehen und gelesen, und ich war nach Eurer Vorstellung davon überzeugt: So hat es Wilder gemeint.

Wilder hat in vielen Stücken und Romanen dargestellt, wie er den Amerikaner sieht oder sehen möchte. Den amerikanischen Mann: etwas wortkarg, gutherzig, aber eher bestrebt, die Gefühle zu verbergen (etwa so wie wir Berner Männer uns gerne darstellen). Die Kinder: ganz normal, ein wenig Schlingel, Buben und Mädchen, aber wiederum mit goldenen Herzen. – Die amerikanische Frau – so bei Wilder – ist am aktivsten. Sie macht nicht nur den Haushalt; sie ist vor allem die Erzieherin der Kinder (und des Mannes), sie ist es, die zum Rechten schaut: dass der Bub einen Hut trägt, dass das Mädchen «Pardon» sagt, dass die Religion respektiert wird.

Das alles kam in der Darstellung von «K 1» herrlich zum Ausdruck, und man hätte am liebsten gewünscht, dass alle Mütter auf der Welt, Langnau inbegriffen, Frau Kirby ähnlich seien.

«K 2» hat nun, wie man in der Theatersprache sagt, die Frau Kirby etwas «chargiert» dargestellt, also ein wenig übertrieben. Das Chargieren ist an sich weder gut noch schlecht; es kommt auf das Stück oder die Rolle an. Es gibt Rollen, bei denen nicht chargiert werden darf; es gibt andere, die geradezu zum Chargieren geschaffen werden.

Was wurde nun aus der Frau Kirby in der Darstellung von «K 2»?

Ihr wisst: das Publikum hat mehr gelacht als bei «K 1». Frau Kirby wurde also leicht komisch. Als Theaterfigur komisch – wenn man sich aber eine Frau Kirby, so wie sie von «K 2» gemacht wurde, als rechte Mutter vorstellt, dann wird sie zum Schreckgespenst. Die Mutter wird aus einer Erzieherin zur Tyrannin, aus einer frommen Frau zur Heuchlerin.

Nun gut, wird man vielleicht sagen: zwei Schulmädchen haben Theater gespielt – das eine hat die Rolle eher «positiv» dargestellt, das andere mehr «negativ». Beides ist vertretbar; beide Leistungen waren in ihrer Art mustergültig. Man kann die beiden Darstellungen zur Kenntnis nehmen, man kann sogar die eine mehr annehmen und die andere eher ablehnen – aber viel daraus machen soll man nicht; es war schliesslich nur Schultheater!

Für mich war es mehr; aber ich habe Mühe, Euch das klar zu machen. Und ich muss dazu weit ausholen und langfädig erklären – und leider wohl auch langweilig. Und wiederholen werde ich mich auch noch.

Der Dichter Thornton Wilder will mit seinen Werken die Leute nicht nur unterhalten. Er will sie auch beeinflussen, erziehen, besser machen. Er hat in einer langen Reihe von Büchern immer wieder zu zeigen versucht, dass jeder Mensch nicht nur für sich lebt, sondern dass er eingebettet ist in einen grösseren Zusammenhang. Der Mensch gehört zu einer Familie, zu einer Gemeinde, zu einem Staat, zur ganzen Menschheit, ja zum Weltall. In der «Glücklichen Reise» kommt das zum Ausdruck, aber auch in andern Stücken («Das lange Weihnachtsmahl», «Unsere kleine Stadt») oder in Romanen («Dem Himmel bin ich auserkoren», «Der achte Tag»). – Die erwähnten Werke spielen alle in Amerika. In allen kommen irgendwie «mustergültige» Menschen und Familien vor. «Mustergültig» heisst nicht «vollkommen», sondern «liebenswürdig» – genau wie unsere Familie Kirby es ist. Die Menschen haben alle ihre kleinen Fehler, aber im Grunde genommen meinen sie es gut. Der Vater, die Mutter, die Kinder: alle haben goldene Herzen; und die netten Nachbarinnen, der freundliche Tankstellenboy, die saubere Stadt, die schöne Chesterfield-Reklame, der Sonnenuntergang, der Himmel, ja selbst der Liebe Gott – alles meint es gut. Die ganze Welt ist in Ordnung, und wenn das Kindlein der Naomi stirbt oder der erwachsene Sohn im Krieg umkommt, so ist die Frau Kirby mit einem Trost zur Hand: «Was Gott tut, das ist wohlgetan.»

Das ist alles schön und gut – scheinbar. Vielleicht ist es nicht schön und gut, sondern *scheint* nur so zu sein. Wie, wenn die Wirklichkeit anders wäre?

«God's own country» – Gottes eigenes Land, so nennen die Amerikaner ihr Land. In diesem Spruch kommt der Stolz zum Ausdruck, Bürger des freiesten, reichsten, mächtigsten Landes der Welt zu sein. Und der fromme Amerikaner weiss, dass dies nicht nur Menschenwerk ist, sondern die Hand Gottes.

Ich habe Wilder im Verdacht, das sei auch seine innerste Auffassung. In diesem Fall hätte Frau «K 1» so gespielt, wie es Wilder gedacht hat. Frau Kirby wäre die «Stimme Amerikas», wirkt so, wie sich Amerika selber sieht.

Wenn man Frau Kirby ein wenig anders spielt, etwas chargiert in der Art von «K 2» – dann wird die Figur zum Fragezeichen. Man lacht plötzlich dort, wo man bei «K 1» die Rührungstränen verstecken musste. Man nimmt die Frau nicht mehr ernst, und mit ihr ist auch all das in Frage gestellt, was hinter ihr steht: das ganze amerikanische Selbstgefühl.

Ein Beispiel: ganz am Schluss möchte Naomi mit der Mutter ein wenig reden; die Tochter möchte ihr Herz ausschütten und möchte vielleicht liebevoll getröstet werden. Die Mutter aber wechselt sofort das Thema und spricht vom Essen. – Bei «K 1» denkt man: die gute Frau Kirby versteckt ihre Gefühle – und sie wird gerade uns Bernern damit sympathisch; denn auch wir verstecken unsere Gefühle. Aber die Gefühle sind doch vorhanden, und das ist die Hauptsache. – Anders bei «K 2»: sie kann nur vom Essen reden, weil eigentlich gar nichts anderes da ist. Sie hat kein Herz, und all das Schöne und Gefühlvolle, das sie während der Reise

von sich gegeben hat, war nur Schein, Fassade, Heuchelei. Vielleicht glaubt sie alles selber, was sie dahergeplappert hat-aber es wird uns deswegen nicht glaubwürdiger.

«K 2» ist die schonungsloseste Entlarvung der amerikanischen Lebenslüge, die mir je begegnet ist. – «K 2» ist: Indianerproblem, Negerproblem, Vietnam, Watergate etc., etc.

«K 1» ist: Pilgerväter auf der «Mayflower» 1620, Unabhängigkeitserklärung von 1776, Wilsons 14 Punkte, Roosevelts «New Deal», John F. Kennedy.

Das Echo

Frau Kirby «1» und «2» antworten

Langnau, 21. 1. 1975

Lieber Herr Schmocker,

Ihr Brief hat uns gefreut, wir danken Ihnen dafür.

Ihre Kritik ist grossartig, doch wir sind nicht alle ganz gleicher Meinung. Ich möchte mich vorerst einmal vorstellen: K 1, Kathrin Christen.

Ich freute mich schon lange auf das Aufführen eines Theaters. Als ich das Theaterstück durchgelesen hatte, war mir klar, was für eine Person ich spielen möchte. Und wirklich: Bei der Rollenverteilung erhielt ich die Rolle von Frau Kirby! Ich machte mir sogleich ein Bild, wie Familie Kirby aussehen könnte: Herr Kirby ein dicker, wortkarger Mann. Frau Kirby eine grosse, wohlhabende Frau. Die Kinder spitzbübisch und doch treuherzig. Nun begann das Üben. Zuerst mit Leseproben. Wir hatten alle Spass daran, obwohl Herr Kobel manchmal leise schimpfen musste. Am 11. November begannen wir mit den ersten Stellproben auf der Bühne.

Üben und üben, und am Abend das Stück nochmals durchlesen, das war unsere Aufgabe. Kleider wurden zusammengesucht und anprobiert. Am 6. Dezember brachte Herr Kobel noch einen tiptopen Hut mit sich.

Um 8.30 Uhr begann die erste Aufführung vor einer Klasse. So schnell war der Tag der offenen Türe angelangt. Gut ausgeschlafen starteten wir um 11 Uhr mit der ersten öffentlichen Aufführung. Ein wenig aufgeregt gaben wir Vorstellung um Vorstellung. Am Abend nach der letzten Vorstellung zogen wir müde und ein wenig stolz auf uns selbst nach Hause.

Hier und da hörten wir Leute über das Theater diskutieren. Lustig und verschieden waren die Ansichten.

Uns wird die Theaterzeit immer in guter Erinnerung bleiben.

Nun möchten wir Sie noch um etwas bitten. Kommen Sie bitte vor dem Frühjahr noch einmal bei unserem Klassenzimmer vorbei und unterzeichnen Sie Ihren netten Brief. Wir danken Ihnen schon jetzt dafür.

Ich danke Ihnen nochmals herzlich für Ihre Bemühungen und freue mich auf ein baldiges Wiedersehen.

Kathrin Christen

Langnau, den 24. 1. 1975

Lieber Herr Schmocker,

für Ihren lieben Brief, den Sie an unsere «Theaterklasse» geschrieben haben, danke ich Ihnen herzlich.

Herr Kobel hat mich auserkoren, als «K 2» ein paar Zeilen an Sie zu richten, was ich gerne mache.

Es freut mich wirklich sehr, dass Sie unser Theäterli mit so grossem Interesse verfolgt haben. Was mich ganz besonders beeindruckt, ist Ihre aufbauende Kritik am Spiel.

Wie Sie richtig im Brief geschrieben haben, war es ja nur ein Schultheater. Diesen Umstand möchte ich auch betonen. Wir gehören nicht zu den Theaterkünstlern.

Was nun mich, «K 2», anbelangt, habe ich Ihre Kritik beherzigt. Es tut gut, die negativen Seiten zu hören. Ich habe diese Rolle wohl so gespielt, wie sie meinem Temperament entspricht.

Ich heisse Beatrice Tschan und möchte Ihnen kurz schildern, wie wir uns auf diesen Tag vorbereitet haben. Wir haben uns während sieben Wochen vorbereitet.

Wir hatten während zwei Wochen an den Leseproben gearbeitet und konnten erstmals die Bühne am 12. November betreten. Die Leseproben haben mir grossen Spass gemacht, aber die Bühnenarbeit war noch spannender und interessanter.

Dann kam der Moment, wo wir erstmals die andere Equipe sahen. Wir machten viele Beobachtungen, und später wurde dann über diese diskutiert: «K 1» spielte ruhiger, gelassener und sprach mit gedämpfterer Stimme als ich.

Schon bald kamen die Kostümproben, dann wurde das Theäterli zum erstenmal ohne Unterbruch gespielt. Die ersten Zuschauer waren anwesend (Schüler). Es wurde eine Schminkprobe gemacht, und schon kam der Tag der Hauptprobe.

Jetzt war es soweit: 7. Dezember, Tag der offenen Tür, morgens um 9 Uhr auf der Bühne, mit starkem Herzklopfen! Aber der 7. Dezember wird ein unvergesslicher Tag bleiben.

Es grüsst Sie freundlich

Beatrice Tschan

Vorhang auf!

Aufzeichnungen von Schülern

Besammlung im obersten Stock, Handarbeitszimmer Nummer 31. Der Schminkstuhl war besetzt. Das bedeutete abwarten. Mit einem etwas komischen Gefühl in der Magengegend wendete ich mich an eine Klassengenossin, um ihr meine unsichersten Stellen nochmals vorzutragen. «Hoffentlich gelingt es mir diesmal, das Lachen zu unterlassen!» tönt es aus einer Ecke. «Sind meine Augen nun gut geschminkt? Habe ich einen zu rot gefärbten Mund?» «Schminkstuhl ist frei! Nächste bitte!» Nun leuchteten die grellen Lampen in mein Gesicht. Die Wangen wurden gerötet, die Augenbrauen schwarz nachgezogen und Stirn und Nase gebräunt. Gleich war es an der Zeit, die Bühne zu besteigen. Im Hinterraum sassen einige Buben beim Jassen. Ihr Gesicht schien unbesorgt und fröhlich. Doch jedem wartete eine verantwortungsvolle Aufgabe. Licht und Tonband mussten zur rechten Zeit betätigt werden. Als nun auch die restlichen Spieler auf die Holzbank niedersanken, trat Herr Kobel hinter die Bühne, um letzte Anweisungen zu geben. Beatrice legte ihre kalten, feuchten Hände in meinen Schoss. «I ha Angscht! Lile, hilf mer!» Ihre Aufregung war sicher beträchtlicher als die meine, obschon das Lampenfieber auch bei mir nicht ausblieb. Das Gemurmel im Saal wurde deutlicher. Nun stiegen

wir die Stufen hinauf und betraten die düster beleuchtete Bühne. Im Saal erlosch das Licht. Die Stimmen der Zuschauer verstummten. Eine kurze Pause. – Rotes Licht übergoss das uralte Grammophon. Das Lampenfieber wuchs und wuchs. Ich tanzte zu der Musik. Beatrice stand mit geballten Fäusten still in einer Ecke. Jeder Spieler wartete den Beginn in seiner Art und Weise ab. Ich glaube für mich war die Musik überaus gut. Ich konnte mich durch sie etwas entspannen. Schon war der grosse Augenblick da. Der Vorhang wurde zurückgeschoben, und wir erahnten die vielen unerkennbaren Köpfe. Nun hiess es sich konzentrieren und alle sieben Sinne beieinander haben; denn der Vorhang wurde erst 45 Minuten später wieder geschlossen.

Liliane Kläy
Karoline von K 2

Wir sassen hinter der Bühne auf einer Bank, alle etwas aufgeregt und mit Lampenfieber. Denn wir standen kurz vor unserer Erstaufführung eines Theaters. Es heisst «Glückliche Reise». Der Lehrer stand vor uns, er wirkte beruhigend auf mich. Noch einmal wurden die schwierigsten Stellen durchgenommen. Dann sprach der Lehrer zu mir: «Kurt, pass gut auf, dass du bei der Leichenzugszene nicht lachen musst. Spiel es so wie gestern, dann ist es sehr gut.» Dann wünschte er uns viel Glück und begab sich nach vorn ins Theatersäli. Ich musste noch hinter der Bühne bleiben, da ich erst bei der dritten Szene auf der Spielfläche erscheinen musste. Martin drückte den Scheinwerferhebel nach unten, so dass es rotes Licht gab. Währenddessen schaltete Peter das Tonbandgerät ein. Wir hatten vor der Bühne ein altes Grammophon aufgestellt. Dahinter waren zwei Lautsprecher, die mit dem Tonband verbunden waren. Man hörte im Lautsprecher, wie die Nadel aufsetzte, dann begann ein Klaviersolo. Es spielte Gershwin, Aufnahme 1924. Als die Musik fertig war, wurde der Vorhang aufgeschoben. Kurz bevor ich auf die Bühne musste, schaute ich noch einmal zwischen dem Vorhang hindurch. Ich sah einen alten Mann, der den Mund weit offen hielt und etwa noch zwei Zähne darin hatte. Ich musste mir das Lachen verhalten, als ich auf die Bühne kam. Ich dachte immer: Hoffentlich sehe ich ihn beim Spielen nicht plötzlich an. Aber es klappte alles. (. . .)

Dieser Samstag war wohl ein Tag, den ich noch lange nicht vergessen werde.

Kurt Nussbaum
Elmer Kirby

Hinter den Kulissen

Bald beginnt das Spiel. Wir sitzen hinter der Bühne. Herr Kobel gibt den Schauspielern noch die letzten kleinen Ratschläge und muntert sie auf. Spannung und Nervosität liegt auf den Spielern. Endlich können wir auf die Bühne. Die Musik ertönt. Einige Spieler versuchen an ihren Standplätzen, zur Musik einige Tanzschritte zu machen. Andere stehen ganz still an ihrem Platz und konzentrieren sich noch ein letztesmal kurz auf ihren Text. Langsam verklingt die Musik. Das rote Licht vor dem Vorhang erlöscht. Alle stehen still an ihren Plätzen. Ich habe mich als Souffleuse auch in meine Ecke hinter dem Vorhang zurückgezogen. Langsam kommt das helle Licht. Vreni Eichenberger, als Spielleiter, öffnet den Vorhang. Im Zuschauerraum herrscht grosse Stille. Das Spiel beginnt. Ich habe dieses kleine Theaterstück schon so oft gesehen. Aber ich kann mich immer wieder aufs neue amüsieren. Hie und da sehe ich auch Dinge, die ich vorher noch nicht gesehen oder beobachtet habe. Das sind vielleicht Bewegungen oder die Betonung der Sprache. Aber trotz des lebendigen Spiels werde ich müde. Die Hitze lastet wie ein schwerer Stein auf mir. Mit grösster Anstrengung verfolge ich nun das Spiel. Wenn ich nur immer wach bleiben kann. Ich darf auf keinen Fall einschlafen. Meine Lider sind schwer. Solche Krämpfe sind nur kurz, dann habe ich mich wieder aufgefangen und bin hellwach.

Es ist die Fünfuhrvorstellung. Wir sind gerade bei der Tankstelle. Ich habe mir diese Stelle gemerkt. Der Spielleiter hat dort etwas Schwierigkeiten. Aber ich hoffe, es gehe gut. In den letzten zwei Vorstellungen hat ja auch alles geklappt. Warum jetzt nicht? Trotzdem bin ich nervös. Angestrengt verfolge ich den Text im Büchlein. Plötzlich wird auf der Bühne alles still. Ich schaue auf. Der Spielleiter schaut mir verzweifelt in die Augen. Was soll ich tun? Ich beginne der Spielerin vorzusagen. Aber es nützt nichts. Sie schaut mir nicht auf den Mund. Sie versteht mich nicht. Ich kann nicht laut sprechen. Nun ist es geschehen. Statt «so» zu sagen, spricht sie den Satz von Frau Kirby: «Sind Sie schon einmal dort gewesen?» Frau Kirby wiederholt nun den Satz, und das Spiel geht weiter. Dieser kleine Zwischenfall ist bald vergessen. Ich glaube dem Publikum ist er gar nicht aufgefallen, oder sonst haben sie ihn sicher bald wieder vergessen.

Nach dem Spiel sitzen wir noch kurz hinter der Bühne. Der Spielleiter ist untröstlich. Alles Reden, alle guten Worte nützen nichts. Vreni nimmt alles viel zu ernst. Herr Kobel spricht noch einige Worte mit uns und lobt die Schauspieler. Es ist ein wohlverdientes Lob. Die Aufführung war wirklich ausgezeichnet.

Monika Willi
Souffleuse

Als bekannt wurde, dass am 7. Dezember 1974 «Tag der offenen Tür» sei und wir ein Theater aufführen sollten, eilte ich an diesem Mittag mit grosser Freude nach Hause. Ich hatte kaum Zeit, das Mittagessen einzunehmen, und schon verschwand ich in meinem Zimmer, um den Text zu studieren. Ich kam zu dem Entschluss, dass ich die Naomi sein möchte. Die Schauspieler zu schminken würde mir auch gefallen. Als wir die Verlosung beendet hatten, wurde ich zur Maskenbildnerin auserkoren. Lange Zeit hatte ich nichts zu tun, aber das sollte sich mit einem Schlage ändern. Als nun die Hauptproben begannen, hiess es aufpassen, wie Herr Kobel das Makeup auftrug. Wir hatten alle Hände voll zu tun. Auch die Garderobière musste bei jedem Spieler kontrollieren, ob auch alles sauber und in Ordnung sei. Als wir hinter der Kulisse die Arbeit beenden konnten, fing sie für die Spieler erst an.

Jeannette Wysseier
Maskenbildnerin

Die Spielleiterin

Der Lehrer schickte uns auf die Bühne, alle Hände waren eiskalt. Jedes ging an seinen Platz und wartete, bis es still wurde. Die Musik ertönte. Ich huschte leise von einem zum andern, um ihm viel Glück zu wünschen. Keines wollte zugeben, dass es Lampenfieber hatte. Vreni Wenger war noch nicht an ihrem Platz, als die Musik bereits in der Mitte war. Ich eilte zu ihr und bat sie, an ihren Platz zu gehen, doch sie ging nicht und lachte nur. Käthi stand da wie eine Statue, den Hut auf die Brust gepresst. Nur ihre Lippen bewegten sich, ein Zeichen, dass sie ihre Rolle noch einmal durchsprach. Mit Brigitt hatte ich abgemacht, dass sie mir ein Zeichen gab, wenn das Licht richtig eingeschaltet war. Ich konnte den Vorhang ziehen. Vor mir war der Saal voller Leute.

Mein Einsatz bei der Tankstelle gelang mir gut. Die Leute lachten. Auch bei der Beerdigung lachten sie. Das Theater war vorüber. Noch einmal öffneten wir den Vorhang. Alle Spieler waren auf der Bühne, nur Vreni Wenger nicht. Vorher

als der Vorhang noch nicht geöffnet war, rannte Susann ihr nach, doch sie versteckte sich und wollte nicht auf die Bühne. Das war ein sehr schönes Theater. Schade, dass es schon vorbei ist; denn ich möchte es noch vielemale spielen.

Elisabeth Siegenthaler
Spielleiter

Siegfried Amstutz

Schultheater im Bergtal

«Die Natur gibt den Menschen als ein unzertrennbares Ganzes, als eine wesentliche Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers. Sie will entschieden, dass keine dieser Anlagen unterentwickelt bleibe.» (Heinrich Pestalozzi)

«Unser Theater muss die Lust am Erkennen erregen, den Spass an der Veränderung der Wirklichkeit organisieren.» (Bert Brecht)

«Wir müssen wissen, was eine Silbe, was ein Wort wiegt, inwiefern ein Satz schlägt, springt, stürzt, ausläuft. Wir müssen Gewissen in unsere Ohren bekommen.»
(Friedrich Nietzsche)

«Ob ein Hochziel und eine Begeisterung echt sind, das merkt man nicht in den feierlichen Stunden, sondern im Alltag. Ob einer Ernst macht, sieht man nicht an den grossen Entschlüssen, sondern an der kleinen Arbeit tagaus tagein.» (Romano Guardini)

1. *Die Situation*

a) *Schulisch*

Seit 10 Jahren führe ich in Turbach bei Gstaad die 5.–9. Klasse. Die Kinder stammen grösstenteils aus Bergbauernfamilien und müssen zu Hause tüchtig mitarbeiten, ohne aber überfordert zu werden. Die Eltern anerkennen die Schularbeit, das Schultheater eingeschlossen. Abgänge in die Sekundarschule gab es seit Jahren nicht.

Diese Gegebenheiten – grosses Alters- und Intelligenzgefälle – haben sich für die Schultheaterarbeit als ausserordentlich günstig erwiesen.

Beim *selbstgestalteten, freien* Spiel (Stegreifspiel, Pantomime, Fortsetzungsspiel usw.) sollten nach Möglichkeit altersgemässe Spielinhalte gewählt werden. Da bei diesen Übungen aber stets ältere oder jüngere Schüler zuhören, die das Geschehen kommentieren und diskutieren, ergeben sich immer wieder Ansichten und Überlegungen, die für die Spielenden ermutigend und anregend sind. Altersunterschiede schaffen eine wohlwollende, konkurrenzfreie Atmosphäre, was sich günstig auf das zu entfaltende Selbstvertrauen der Kinder auswirkt.

Auch für die Erarbeitung *nachgestaltender, textgebundener* Spiele stellen Altersunterschiede kein Hindernis dar:

verschiedene Altersgruppen erhalten die Möglichkeit, miteinander zu arbeiten;

das Spektrum spielbarer Stücke ist grösser als bei gleichaltrigen Klassen (Grosse–Kleine; Starke–Schwache; Alte–Junge; Erwachsene–Kinder usw.);

viel gute «Tradition» und handwerkliches Können (Improvisationsfähigkeit, Beweglichkeit, «Rollenfeeling») ist bereits Besitz der Klasse, neu Dazukommende verwachsen schnell mit den herrschenden Theatergepflogenheiten.

Intelligenzunterschiede erschweren die Theaterarbeit keineswegs:

1. Der schwache Schüler spielt zu Anfang mit Vorliebe in der Gruppe. Hier fühlt er sich nicht exponiert, hier hat er die Möglichkeit, abtastend seine Fähigkeiten kennenzulernen, Sicherheit zu gewinnen.

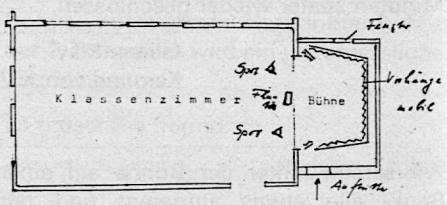
2. Der schwache Schüler wird im Spiel zum Träger einer ganz bestimmten Bedeutung. Die Mitschüler erkennen diese Bedeutung, sie anerkennen sein Tun. Dadurch wiederum wird der Spielende sich seines Wertes, seines Selbstwertes bewusst, er «kann sich als Schöpfer seiner selbst erkennen» (M. Richter). Dass solche kommunikativen Prozesse sich auch auf andere Fächer positiv auswirken können, braucht hier wohl nicht des langen dargestellt zu werden.

3. Der intellektuell Bewegliche, Überlegene, Wendige erfährt im Spiel, dass er stets von seinen Partnern abhängig ist, dass keine Aktion möglich ist ohne das Mitgehen, Miterleben des Gegenüber. Er wird sich bemühen müssen (dies gilt sowohl für das gebundene wie das textlich ungebundene Spiel), seine Absichten, Fragen, Entgegnungen, Anrufe usw. so zu formulieren, dass sie den andern auch wirklich «treffen».

4. Er wird aber auch die Erfahrung machen, dass die Fähigkeit, Spannung zu erzeugen, Gefühle darzustellen, Situationen ins Allgemeingültige zu steigern, lange nicht immer mit dem Verstand allein zu bewältigen sind, dass «schwächere» Schüler dies intuitiv oft besser können.

Daraus ergibt sich: Theaterspiel setzt lebenswichtige soziale Prozesse in Gang, deren «Schulnutzen» allerdings mit materialistischen Massstäben nicht beizukommen ist.

b) *Räumlich*



An das bestehende Schulzimmer wurde vor etwa 20 Jahren ein Materialraum gebaut, der durch einfache Holzelemente vom Klassenzimmer abtrennbar ist. Der Raum wurde bereits vor meiner Anstellung für Schul- und Vereinstheater benutzt. Er misst 3 × 5 m, Eingang rechts, die Höhe beträgt ca. 2,50 m, der Bühnenboden liegt 30 cm höher als das Klassenzimmer.

Später versahen wir den Boden der Bühne mit einem strapazierfähigen Spannteppich, besorgten graue Vorhänge zur Auskleidung der Wände und schafften eine einfache Beleuchtung an (2 Spot-Lampen und 1 Fluter). Ein solches, wenn auch kleines «Klassentheater» bietet ausserordentlich grosse Vorteile:

Es reizt die Schüler, auch ausserhalb des Unterrichts, immer wieder zum Spielen, da es jederzeit zugänglich ist. Ich hatte Klassen, die Pause um Pause die Bühne bevölkerten und den neugierigen Unterschülern (ein dankbares Publikum) ungezählte «Stücke» vorspielten, selbstverständlich aus dem Stegreif: bekannte Märchen, selbsterdachte Märchen, nachgespielte Geschichten, Alltagsbegebenheiten (Gespräche in der Post, im Laden, auf dem Markt, im Stall, an der Punktierung usw.). Dass dabei die Eltern, die Erwachsenen des Dörfchens imitiert und auch karikiert wurden, versteht sich von selbst.

Wird während des Unterrichts etwas gespielt, brauchen keine zeitraubenden Umstellungen des Mobiliars vorgenommen zu werden.

Wenn ein textgebundenes Stück erarbeitet wird, können die Schüler im Klassenzimmer bleiben und sich mit ihren schriftlichen Arbeiten beschäftigen. Erst in der Endphase wird sich dann die Klasse ausschliesslich mit dem Spiel auseinandersetzen.

Sehr oft bringt sogenanntes Schultheater Unruhe, hektische Betriebsamkeit in die Klasse: die Proben finden irgendwo auswärts statt, es herrscht Zeitdruck, Gehässigkeit, manche Schüler können nicht beschäftigt werden – das Ganze wird zu einem «Krampf». Nicht so im «Klassentheater».

2. Spielmöglichkeiten

a) Das textfreie, gestaltende Spiel

Alle nachfolgenden Übungen und Vorschläge, die lediglich eine Auswahl darstellen, wurden erprobt und haben sich bewährt. Sie sollten das Grundgerüst jeder Schultheaterarbeit bilden, sollten permanenter Bestandteil des Unterrichts sein (nicht nur in der Primarschule). Allerdings setzen diese Spielformen ein Vertrauensverhältnis sowohl zwischen Lehrern und Schülern wie auch unter den Schülern gegenseitig voraus. Ist dies der Fall, so wird es zu einer produktiven Gestaltung der gegebenen Spielinhalte kommen, die Schüler werden ihre Hemmungen verlieren und sich «offenbaren». Es kann für den Lehrer wirklich zu einer Offenbarung werden, wenn die Schüler beginnen, aus ihrer konkreten sozialen, familiären Situation heraus zu improvisieren.

Erst wenn in einer Klasse die Lust an der Improvisation, an der Spontaneität geweckt und geschult worden ist, kann daran gedacht werden, ein anspruchsvolles Textspiel zu erarbeiten. Natürlich kann man Schüler – dies geschieht nur allzu oft – die nie Gelegenheit hatten, frei zu gestalten, in eine Rolle zwängen. Natürlich kann man mit Dressur viel äusserlich bestens Funktionierendes ereichen. Eine derartige «Bewältigung» eines Stückes hat dann aber mit Kreativität nichts mehr zu tun: der Schüler wird entmündigt, seiner individuellen Intentionen beraubt, zur Marionette degradiert.

I. Handlungspantomimen

Du bist dabei, etwas zu schnitzen. Plötzlich rutscht dein Messer aus, du hast dich geschnitten. Schnell läufst du zum Apothekerschränklein und machst dir einen Schnellverband.

Märchenspiele, z. B. «Das Mädchen mit den Schwefelhölzchen» (das Märchen wurde an Weihnachten aufgeführt; während die Schüler spielten, las eine Schülerin den Text des Märchens).

II. Ausdruckspantomimen

Du bekommst einen Brief, ein Paket. Der Inhalt kann sehr verschiedenartig sein.

Menschen im Zug: jeder steckt in einer ganz bestimmten Situation. Sie kommen von einer Beerdigung, aus dem Zirkus, vom Ausverkauf, vom Markt usw. (Die zuschauenden Schüler versuchen die Grundstimmung der verschiedenen Passagiere zu beschreiben.)

III. Scharaden

Eine Gruppe spielt erfundene Szenen vor, in denen fortlaufend je eine Silbe oder ein Teil des zu erratenden Wortes vorkommen muss:

Stuhlbein (Stuhl – Bein)
Schlüsselblume (Schlüssel – Blume)
Direktor (Dir – Egg – Tor)

IV. Geschichten nachspielen

Schelmenstreiche, Possen (Hans Sachs, Hebel), Abenteuer- und Detektivgeschichten, Märchen, Szenen aus längeren Geschichten (Brecht: Kaukasischer Kreidekreis; Lenz: das Feuerschiff; Keller: aus den Novellen).

V. Fortsetzungs- oder Entscheidungsspiele

Eine vorgegebene oder erfundene Geschichte soll nach eigenem Ermessen zu Ende gespielt werden. Verschiedene Gruppen können die gleiche Geschichte gestalten, die Ergebnisse können verglichen, beurteilt werden.

Sehr viele Geschichten aus den verschiedenartigsten Lesebüchern eignen sich vortrefflich!

VI. Schattenspiel

Kurze Situationen darstellen: etwas mit Heisshunger verzehren, eine Begegnung usw.

Nachspielen einer erfundenen oder vorgelesenen Geschichte, einer Ballade, eines Liedes.

Das Schattenspiel eignet sich besonders für gehemmte Kinder, da das «schützende» Leintuch den Spieler von den Zuschauern abtrennt.

VII. Gespielte Alltagssituationen

Niemand ist zu Hause. Du beobachtest, dass eine Kuh erkrankt ist. Ruf den Nachbar an. (Was fehlt der Kuh, was willst du erreichen mit deinem Anruf?)

Du besuchst eine Freundin/einen Freund im Spital. (Welche Krankheit hat der Patient, was bringts du mit, was willst du erzählen, fragen?)

In der Klasse ist ein Streit ausgebrochen. Ich schlage vor, noch einmal zu spielen, was sich in der Pause ereignet hat. Nach einigem Zögern sind die Betreffenden einverstanden. Der Konflikt wird als Theater noch einmal aufgerollt und damit abgebaut.

Besonders schön ist es, wenn die Schüler selber vorschlagen, was sie spielen möchten. In solchen Sternstunden kann richtiges Psychodrama entstehen. Das Psychodrama ist zwar auch ein Spiel, aber es schliesst das wirkliche Leben der Akteure ein und übertrifft es vielleicht sogar in seinem Realitätsgehalt; denn vieles, was den Spielern nicht bewusst war, wird artikuliert, wird Wirklichkeit. In diesem Sinne sind Spiele, die von den Kindern selber gefordert und gestaltet werden, enorm schöpferisch.

Ob jetzt die Vorschläge zum Spielen von den Kindern oder vom Lehrer kommen: durch ein grosses Angebot an dramatischen Stoffen hilft man dem Kinde, sich in seinen sozialen Beziehungen zurechtzufinden.

Ein Wort noch zu selbstgeschriebenen Stücken. Diese sollten immer zuerst szenenweise, auf dem Wege der Improvisation, erarbeitet werden, bevor sie schriftlich fixiert werden. Der Anstoss zu einem solchen Stück kann von einem Ereignis in der Schule, oder in der nähern Umgebung ausgehen, kann aber auch ein Lesestück, ein Gedicht, ein Theaterstück sein.

b) Das textgebundene, nachgestaltende Spiel und seine Aufführung

I. Grundsätzliches

Es sei nochmals deutlich festgehalten: jeder textgebundenen Aufführung sollten viele Übungen (siehe vorhergehendes Kapitel) vorausgehen. Nur wenn eine Klasse schon etwas vertraut ist mit den Techniken des freien Spiels, wird die Nachgestaltung eines textgebundenen Stückes zu einem schöpferischen Prozess. Zum anderen sollte die Erarbeitung eines Stückes niemals unter Zeitdruck stehen. Das gute Spielklima wird verdorben, wenn der Lehrer aus Termin-

gründen das Geschehen forciert «in die Hand nehmen» muss. Dem Schüler sollte immer genug Zeit gegeben werden zur Identifikation mit seiner Rolle.

Vielleicht ist dies auch der Grund, warum an Mittelschulen so selten Theater gespielt wird, da es sich offenbar niemand leisten kann (oder will), Schulstoff abzubauen zugunsten einer wirklich produktiven Lebenstätigkeit. Wie sollen aber z. B. zukünftige Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Klassen sinnvoll Theater spielen lernen, wenn ihnen während ihrer Ausbildung niemals Gelegenheit gegeben worden ist, dies selber zu üben und entsprechende Erfahrungen zu sammeln? Sollte nicht endlich mit dem Vorurteil, Theaterspiel sei letzten Endes etwas Unnützes, sei Zeitvertreib, Zeitverschwendung, endlich aufgeräumt werden?

II. Stückauswahl

Leider gibt es mehr unbrauchbare Texte als andere. Viele sogenannte Kinderstücke sind nicht kindlich, sondern pseudokindlich, sind verniedlichend, sentimental-kitschig. Solche Stücke zu spielen bedeutet die Kinder in eine unverbindliche, nichtssagende Spielwelt hineinmanipulieren und trägt nichts zu ihrer seelischen und geistigen Entwicklung bei.

Einige Auswahlkriterien:

Das Spiel soll inhaltlich den Bedürfnissen des Kindes entsprechen, soll nachempfindbar und phantasieanregend sein;

die Sprache des Stückes soll Qualität haben;

möglichst viele Schüler sollen mitspielen können;

wenn möglich sollte der Inhalt des Stückes mit dem Unterricht in einem Zusammenhang stehen;

der Lehrer muss vom Stück begeistert sein;

der Lehrer muss sich überlegen, ob das Stück in den gegebenen räumlichen Verhältnissen gespielt werden kann;

die Schüler sollen, nachdem der Lehrer ihnen das Spiel gründlich vorgestellt hat, sich ablehnend oder befürwortend äussern können, d. h. den Schülern sollte ein Mitspracherecht bei der Stückauswahl eingeräumt werden.

Beispiel

Nachdem wir uns längere Zeit mit «Wilhelm Tell» auseinandergesetzt hatten, wünschten die Schüler ein «lustiges» Stück zu spielen. Sie gaben mir den Auftrag, noch vor den grossen Sommerferien etwas zu suchen, damit sie sich während der langen Ferien mit dem Text beschäftigen könnten. Auf diesen Vorschlag ging ich gerne ein. Ich hatte mit den grösseren Schülern einige Wochen vorher die «Zauberflöte» besucht, hatte der Klasse eine Platte mit Wiener Komödiantenliedern vorgespielt und ihnen von meiner Österreichreise erzählt (ganz besonderen Eindruck machte den Schülern meine Schilderung des letzten Wiener Stegreiftheaters). Schon lange hatte ich mit einem Stück von Raimund[1] geliebäugelt. Ich erzählte und las den Schülern folgende Stücke von Raimund vor:

«Der Bauer als Millionär»

«Der Alpenkönig und der Menschenfeind»

Die Klasse war von beiden Stücken sehr angetan. Es ergaben sich lange Gespräche, die Klasse konnte sich nicht auf Anhieb für eines der Stücke entscheiden. Ich liess den Schülern Zeit und nahm nach einigen Fragen die Diskussion wieder auf. Während des Abwägens ergaben sich – hier gekürzt wiedergegeben – folgende Gesichtspunkte:

«Der Bauer als Millionär»

Vorteile	*Nachteile*
Das Stück ist nicht nur heiter, es hat auch einen tiefen Sinn (die Vergänglichkeit des Menschen, die Zerbrechlichkeit äusseren Wohlstandes).	Die Handlung der Geschichte ist etwas zu unwahrscheinlich, zu märchenhaft; all die vorkommenden Geister wirken eher ermüdend und verwirrend.
Die Gestalt des Bauern Wurzel ist grossartig.	Das Stück ist nicht so lustig, wie wir uns vorgestellt hatten, man muss eher schmunzeln, selten «gredi usi» lachen.
Über 40 Rollen zu besetzen! Das ist ein grosser Vorteil, jedes wird zum Zuge kommen, manche werden mehrere Rollen spielen können.	Das Stück ist technisch sehr schwierig, unsere Bühne ist klein, es kommen sehr viele Szenenwechsel vor.

«Der Alpenkönig und der Menschenfeind»

Vorteile	*Nachteile*
Eine herrliche Geschichte! Spannend, unterhaltsam, abwechslungsreich, witzig.	Es kommt eine kleine Liebesgeschichte vor. Können wir das «natürlich» spielen?
Alle Personen des Stückes passen, keine ist überflüssig, jede hat ihre Eigenart. Unübertrefflich ist natürlich der alte Rappelkopf!	Der Alpenkönig und Rappelkopf müssen sich verwandeln. Können wir das? Haben wir Spieler dazu?
Wir verstehen alle Personen, die im Stück auftreten, wir werden ihre Charaktere begreifen und spielen können.	
Es kommen nicht sehr viele Szenenwechsel vor.	Das Stück hat nur 23 Rollen, wir sind aber 29. Es gibt ziemlich viel kleine Rollen.

Die Klasse entschied sich schliesslich eindeutig für «Der Alpenkönig und der Menschenfeind». Es wurde beschlossen, manche Rollen doppelt zu besetzen; mit dieser Lösung konnte das Problem der Rollenknappheit gelöst werden. Obwohl die Aussicht, mit jemandem seine Rolle teilen zu müssen, zu Anfang nicht allen behagte, obsiegte letzten Endes dann doch die Sympathie für das Stück (ein Entscheid übrigens, der mich sehr beeindruckte).

Schultheater: kein Experimentierfeld für verhinderte Regisseure, sondern ein pädagogisches Anliegen.

[1] Ferdinand Raimund, 1790–1836. Wiener Schauspieler und Verfasser romantisch volkstümlicher Zauberpossen.

III. *Die Rollenverteilung*

Die Rollen nicht zu früh definitiv zuteilen (siehe Kapitel «Probenarbeit»). Der Schüler soll Gelegenheit haben, in vielen kleinen stückbezogenen Spontan- und Kurzspielen verschiedene Rollen «auszuprobieren». Während dieser «Proben» kann der Schüler selber erspüren, was ihm liegt, welches Verhältnis er zu einer Rolle aufzubauen vermag. Fehlbesetzungen können auf diese Weise beinahe gänzlich ausgeschaltet werden.

Da der Lehrer seine Schüler von früheren Übungen, Kurzspielen usw. her kennt, weiss er, was dem einzelnen Schüler zugemutet werden kann.

Die Schüler, sofern dies möglich ist, Wunsch- oder Gegenrollen spielen lassen. Die Möglichkeit, einen ganz anderen Menschen verkörpern zu dürfen, fördert oft verdrängte Wünsche, zurückgedämmte Sehnsüchte ans Licht. Auf diese Weise können oft erstaunliche therapeutische Wirkungen, wie beim Psychodrama, erzielt werden.

Bei Aussenseitern, Einsamen, Einzelgängern, Unbeliebten ruhig einmal das Gegenteil praktizieren: so einem Schüler die Rolle des Verachteten, des Narren, Bettlers, Verstossenen oder Verschrobenen geben. Eine solche Rollenbesetzung kann sowohl für den Betroffenen wie auch für die Klasse befreiend und klärend wirken.

Konflikte bei der Rollenzuteilung gab es bisher nur ganz selten. Die Klassengemeinschaft stimmt ja schon vor der Rollenverteilung darin überein, dass eine wirkliche Leistung nur dann erzielt werden kann, wenn alle zusammenhalten und einander unterstützen. Aus dieser Gesinnung heraus wird auch die kleinste Nebenrolle von der Gemeinschaft geschätzt, wird wichtig und bedeutungsvoll.

IV. *Die Probenarbeit*

Die Schüler:

spielen zuerst Szenen, die ihnen nach der Lektüre oder Erzählung des Lehrers noch besonders gegenwärtig sind, aus dem Stegreif;

lesen den Text mit verteilten Rollen;

prägen sich nach und nach den Text sinngemäss ein;

beginnen sich mit der Rolle zu identifizieren, lernen auf den Partner reagieren, überblicken den Handlungsablauf.

«. . . Rappelkopf muss sich verwandeln. Können wir das? Haben wir einen Spieler, der das kann?»

«. . . es kommt eine kleine Liebesgeschichte vor. Können wir das ‚natürlich' spielen?»

«. . . eine herrliche Geschichte! Spannend, abwechslungsreich, witzig, sinnvoll.»

Der Lehrer:

erstellt ein Regiebuch, bevor die Proben beginnen (Bewegungen eintragen, Gruppierungen einzeichnen, Körperhaltung skizzieren; Bemerkungen zur Intonation; Ton; Licht);

macht selber wenig vor, sondern gibt Denkanstösse zu den einzelnen Rollen;

veranlasst den Schüler, sich immer wieder folgende Fragen zu stellen:

Wer, was bin ich? (Funktion der Rolle)

Wo bin ich? (Funktion der Umgebung)

Was will ich, was soll ich? (Funktion der Handlung);

beginnt, wenn die Rollenidentifikation gediehen ist, mit der Feinarbeit: sprachliche Unebenheiten korrigieren, inneren Rhythmus beachten (Tempo), Akzente setzen, Kontraste schaffen (Stellungen der Spieler, Beleuchtung, Kostümierung).

V. Die Bühne

Auch auf der kleinsten Bühne sind grössere Stücke spielbar. Wenig Platz zwingt Lehrer und Schüler zur Selbstdisziplin und gezieltem Einsatz aller Ausdrucksmöglichkeiten.

Ein bekannter Laienspielregisseur sagte mir einmal: «Auf die Bühne gehört nur, was mitspielt». Das heisst: Dekorationen so einfach wie möglich, oft nur andeuten. Auf der kleinen Bühne vor allem mit Vorhängen oder einfachen Prospekten arbeiten. Requisiten und Kostüme nach Möglichkeit durch die Schüler herstellen lassen.

VI. Die Aufführung

«Der Alpenkönig und der Menschenfeind» wurde im Februar 1976 sechsmal im Schulhaus Turbach gespielt. Die Schulstube fasst 140 Personen, sie war jedesmal bis auf den letzten Platz besetzt. Die Zuschauer kamen aus Gstaad und Saanen sowie aus den umliegenden Tälern. Doch auch Gäste von weiter her nahmen an den Vorstellungen teil. Erfreulicherweise stellte ich keinerlei Ermüdungserscheinungen fest, ja, das Stück wurde von Mal zu Mal farbiger und akzentuierter. Die Schüler fanden, dass sie so etwas Schönes noch nie gespielt hätten.

Zum Originalstück gehören auch Couplets. Da mir aber die Noten dazu nicht zugänglich waren, wollte ich anfänglich auf alles Musikalische verzichten. Das Glück wollte es, dass mein damaliger Praktikant aus dem Staatsseminar Bern, Christoph Haug, Interesse an unserer Arbeit fand. Er komponierte die Melodien und erarbeitete sie gesanglich mit den Kindern. Dabei entdeckten wir manches ungeahnte musikalische Talent.

Während der Aufführungen wirkte ich als Souffleur, mein Platz war in der ersten Zuschauerreihe. Ich war immer wieder beeindruckt davon, wie reibungslos die vielen Szenenwechsel, ohne mein Zutun, vor sich gingen.

Nach jeder Aufführung fand eine Besprechung statt. Immer wussten die Schüler genau, wo es nicht geklappt hatte; oft musste ich sie trösten, da sie einen kleinen Hänger oder eine technische Ungenauigkeit überbewerteten.

Einige Tage nach der letzten Aufführung trafen wir uns an einem Abend im Schulhaus und feierten gemeinsam ein Fest, das die Schüler zum allergrössten Teil selber gestalteten.

VII. Schlussbemerkung und Überblick

Schultheater soll und darf nicht ein Experimentierfeld für verhinderte Regisseure sein. Schultheater ist ein pädagogisches Anliegen. Es geht nicht um eine äusserlich sichtbare Hochleistung. Erfolg ist zwar schön, aber letzten Endes in diesem Zusammenhang nicht wichtig. Das Wesentliche – dies gilt für das textgebundene sowie für das improvisierte Theaterspiel – geschieht während der Proben: sinnliches Wahrnehmungsvermögen und intellektuelles Erkenntnisvermögen werden entwickelt und gesteigert. Darum heisst Schultheater nicht Betriebsamkeit, Glanz und Flitter nach aussen, sondern Pflege, Aufrufung und Stärkung aller Seelenkräfte des Kindes.

«. . . wir verstehen alle Personen, die im Stück auftreten, wir werden die verschiedenen Charaktere begreifen und spielen können.»

Nachfolgend eine Auswahl von Stücken, die von meinen Klassen im Lauf der Jahre gespielt wurden:

Weihnachtsspiele

Das Oberuferer Christgeburt- und Hirtenspiel, Bärenreiter-Laienspiele

«Weihnachtserzählung», nach Charles Dickens, J. Ch. Mellinger-Verlag Stuttgart

«Ein berndeutsches Weihnachtsspiel», Ernst Bühler, «Schulpraxis», November 1952

Märchenspiele

«Tredeschin», Rudolf Wehren, unveröffentlichtes Manuskript

«Des Königs Schatten», Bernt Heiseler, Bärenreiter

«Das kalte Herz», Gustav Huonker, Volksverlag Elgg

«Goldener», Oskar Schär, «Schulpraxis» September 1961

«Der gestiefelte Kater», Rudolf Wehren, Manuskript

Rüpelspiele

«Schabernack», Rudolf Wehren, Manuskript

«Zirkus», Ewald Autengruber, Bärenreiter

Schauspiel/Tragödie

«Hanneles Himmelfahrt», G. Hauptmann, Reclams

«Wilhelm Tell», F. Schiller, Reclams

Lustspiel

«Der Alpenkönig und der Menschenfeind», F. Raimund, Reclams

Leitsätze zum Schultheater

Schultheater bedeutet eine Bereicherung des Sprachunterrichts, indem es ein notwendiges Gegengewicht zur meist einseitig betriebenen Schulung normgerechter Fertigkeiten (Orthographie, Grammatik, Aussprache) darstellt.

Schultheater müsste permanenter Bestandteil des Sprachunterrichts sein: Pantomimen, Fortsetzungsspiele, Rollenspiel, Ansätze zum Psycho- und Soziodrama.

Soll ein textgebundenes Stück aufgeführt werden, so ist dabei auf die Zusammensetzung der Klasse, auf deren Reifegrad sowie auf die Begabung der einzelnen Schüler grösste Rücksicht zu nehmen. Nur wenn das gewählte Stück den Schüler «trifft», ist eine erzieherische Wirkung zu erwarten.

Schöpferisches Tun bedeutet in diesem Zusammenhang: Bühnenbild, Kostüme, Requisiten – wenn möglich der Spieltext – werden durch die Schüler selbst gestaltet.

Versteht der Lehrer etwas von den Grundbegriffen des Theaterspiels (Dramaturgie, Regie), dann wird er bei der Zusammenarbeit mit seinen Schülern eine ganz selbstverständliche, sachbezogene Autorität aufbauen können. Das heisst: Disziplinarprobleme werden hinfällig.

So verstandenes Schultheater kann in hohem Masse intelligenz-, phantasie- und gemeinschaftsfördernd wirken, weil es den jungen Menschen in seiner Ganzheit erfasst und bejaht.

Blinder Schüler als Till Eulenspiegel

Schwieriger als sich auf der Bühne zurechtzufinden ist für einen Blinden, sich in die Rolle eines Sehenden zu versetzen. Das Schwierigste aber ist, dem Blinden bestimmte Gebärden, wie sie Sehenden geläufig sind, oder das Mienenspiel beizubringen. Wie lehrt und wie lernt man staunen, nachdenklich dreinschauen, erschrecken, stutzen, jemandem zuzwinkern? Rezepte gibt es keine; jeder Spielleiter muss es selbst versuchen.

Die Rollenverteilung richtet sich, wie bei sehenden Schülern auch, nach der Eignung. Zugleich aber muss das Geschick berücksichtigt werden, mit dem sich ein blinder Spieler auf dem begrenzten Platz einer Bühne zu bewegen weiss, allenfalls auch die Begabung für Mienen- und Gebärdenspiel.

Auch das Vorgehen beim Einüben ist bei blinden und sehschwachen Schülern nicht viel anders als mit normal sehenden.

Gottfried Wälti

Theaterspielen mit blinden und sehschwachen Kindern

Auch sehbehinderte Kinder spielen gerne Theater. Auch auf sie wirkt darstellendes Spiel befreiend und bietet die Möglichkeit, sich zu entfalten, frei sprechen zu lernen und das gesprochene Wort mit Bewegungen und Gebärden zu gestalten.

Die Auswahl muss sich durchaus nicht auf Hörspiele oder auf handlungsarme Stücke beschränken. Der Zuschauer im Saal hat ja meist normale Augen und möchte etwas sehen, nicht nur zuhören, und der Blinde findet sich auch auf der Bühne rasch zurecht. Wenn Sehschwache mitspielen, die sich mit den Augen noch einigermassen orientieren können, erleichtert dies die Bühnenarbeit beträchtlich; sie können den blinden Mitspieler wenn nötig unauffällig an seinen Platz geleiten. Oft sind sie sehr erfinderisch in diesen Belangen.

Eulenspiegel im Bienenkorb

Eines allerdings gibt es nicht: Spielen mit dem Textbüchlein in der Hand. Schon die erste Übung muss auf der Bühne stattfinden, mit allen Versatzstücken (Möbel, Pflanzen, Kisten usw.) am endgültigen Platz. Der Spieler muss also mit dem Inhalt des Spieles schon vertraut sein und seine Rolle auswendig können.

Ein Beispiel soll das Gesagte veranschaulichen:

Wir hatten aus Anlass der «Hausräuke» von Erweiterungsbauten unseres Schulheims für Blinde und Sehschwache *Muratori* von Jakob Stebler gewählt. Ort der sehr lebhaften Handlung ist ein Bauplatz. Eine Mauerkulisse schloss den Spielraum gegen hinten ab. Etwa einen halben Meter innerhalb des vorderen Bühnenrandes spannten wir eine starke Schnur mit bunten Wimpeln, ganz wie bei einem richtigen Bauplatz. Zugleich bildete diese Schnur eine tastbare Leitlinie für die Blinden. Bei andern Spielen kann man eine schwarze Schnur spannen oder am vordern Rand der Bühne eine Latte befestigen, die auf der ganzen Länge fünf bis zehn Zentimeter über die Bühne hinaufragt, also mit den Füssen tastbar. Neben diesen tastbaren gibt es natürlich die unauffälligeren hörbaren Spielhilfen: Der blinde Spieler bewegt sich auf seine sprechenden (singenden, pfeifenden, musizierenden, trommelnden . . .) Mitspieler oder auch auf eine andere Tonquelle zu oder je nachdem daran vorbei. Sich mit Hilfe der Ohren zurechtfinden, ist dem Blinden ja mindestens ebenso vertraut wie mit dem Tastsinn.

An Versatzstücken brauchten wir einen umgekippten Stosskarren, eine Bank und eine Werkzeugkiste. Alle Stücke wurden immer genau gleich hingestellt, und die Spieler hatten sich ihre Lage bald einmal eingeprägt. Die Spielgeräte – Schaufel, Pflasterkübel und -kelle ,Senkblei, Metermass und Backsteine – wurden hinter der Kulisse an ebenfalls genau festgelegten Plätzen bereitgehalten. Solche Anordnungen bewähren sich natürlich auch bei sehenden Spielern; für uns sind sie unerlässlich! *Muratori* stellte besonders grosse Anforderungen an den Orientierungssinn der Blinden. Wählt man ein Stück, das in einem Zimmer spielt, wird alles viel einfacher.

Theaterspielen mit Blinden und Sehschwachen ist also keine Hexerei. Aber es braucht mehr Zeit zum Einüben und stellt grössere Anforderungen an die Einbildungs- und Vorstellungskraft von Spielern und Spielleiter als bei voll Sehenden.

Peter Schaad

Theaterarbeit mit Jugendlichen

dargestellt am Beispiel der «Gaskessel-Theatergruppe» Bern

Zur Orientierung

Die «Gaskessel-Theatergruppe» besteht seit Frühjahr 1975. Zu diesem Zeitpunkt reifte nämlich die Idee, dem professionellen Theater im Gaskessel Raum für Studienproduktionen zu schaffen. Anderseits war es der Wunsch einiger Jugendlicher, nicht nur zu konsumieren: Sie wollten auf dem Sektor Theater aktiv am kulturellen Angebot des Gaskessels mitwirken. Im Januar 1976 stellte sich die Theatergruppe mit ihrer ersten Produktion mit erfreulich gutem Erfolg der Öffentlichkeit vor. Nun stehen wir mitten in den Vorbereitungen zur zweiten Aufführung, die im Februar 1977 Première haben wird.

Im folgenden möchte ich anhand dieser zweiten Produktion darstellen, welchen Problemen wir als Laien-Theatergruppe gegenüberstehen und wie unsere Arbeit verläuft.

Die Gruppe und ihre Probleme

Die Gruppe zählt im Augenblick 22 Mitglieder. Achtzehn sind als «Schauspieler» tätig, drei sind für die gesamten technischen Belange (Beleuchtung, Bühnenbild, Requisiten) verantwortlich. Lehrlinge, Gymnasiasten, Studenten und Lehrer im Alter von 18–25 Jahren gehören dem Ensemble an. Sie wohnen zum grössten Teil in Bern, aber auch in der näheren und weiteren Umgebung der Stadt. Auf Grund dieser Tatsachen erwachsen uns nicht unwesentliche Schwierigkeiten, vor allem im Gestalten eines sinnvollen Probenplanes.

Dazu kommt, dass die Spielfläche im Gaskessel (Arena) von vornherein in bezug auf die Stückwahl einige Probleme mit sich bringt.

Die Stückwahl

Aus gut zwei Dutzend Spieltexten wählte die Gruppe einstimmig «Doppelspiel» von Michael Almaz, Bärenreiter-Spieltexte Nr. 422. Das englische Stück behandelt ein historisch belegtes Kapitel aus der revolutionären Epoche Russlands: Zwei ideologisch verschieden ausgerichtete Studentengruppen planen dasselbe Attentat, ohne voneinander zu wissen. Ein Verräter pendelt zwischen den beiden Aktionsgruppen hin und her und bringt die Verschwörer schliesslich ins Gefängnis.

Aktuell, facettenreich und entlarvend sind Handlung, Motivation und Ideologie der Studenten gezeichnet. Für Jugendliche also geradezu eine Herausforderung, dieses Spiegelbild heutiger Studentenunruhen und revolutionärer Aktionen darzustellen.

Nebst der Brisanz des Inhaltes trugen jedoch noch andere wesentliche Gesichtspunkte zur einhelligen Wahl bei:

Das Stück wird vom Autor bewusst dem Amateurtheater (genauer: dem Schultheater Oberstufe) zugeordnet.

Die meisten Mitspieler können sich altersmässig selber darstellen.

Almaz verlangt *kein* Bühnenbild. Diese Tatsache kommt den Gegebenheiten im Gaskessel in idealster Weise entgegen.

Die Requisiten beschränken sich auf ein Minimum und sind sogar vielfältig verwendbar. Zum Beispiel ist ein Stuhl ein Stuhl, ein Tunneleingang, aber auch angedeutetes Zellengitter.

Diesen Vorteilen stehen natürlich auch Nachteile entgegen, die ich hier, weil sie für unsere Arbeit nicht unwesentlich sind, ebenfalls aufzeige:

Berufsschule, Vorlesungen, Weiterbildungskurse müssen in der Gesamtplanung des Probenablaufes berücksichtigt sein. Die berufliche Bildung darf durch das Theaterspielen nicht vernachlässigt werden!

Der grössere Teil der Mitspieler bringt nur minime Erfahrungen in bezug auf frühere Theatertätigkeit mit. Es zeigt sich gerade hier mit aller Deutlichkeit, wie sehr das Schultheater vielerorts vernachlässigt wird.

Es bestehen auffällige Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten. Das Gefälle reicht von der beinahe «Bühnensprache» bis zur stark mundartlich gefärbten Lautung.

Die genannten Nachteile treten jedoch insofern in den Hintergrund, weil bei allen Mitwirkenden der echte Wille, die wahre Begeisterung spürbar vorhanden sind.

Die Arbeitsphasen

1. Die Arbeitstagung

«Doppelspiel» beruht, wie ich schon erwähnte, auf dem politischen Hintergrund der russischen Revolution. Almaz selber stützte sich auf folgende Quellen:

Enzensberger: Die Träumer des Absoluten, Teil 2 (in «Politik und Verbrechen», Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1964) und Boris Sawinkow: Erinnerungen eines Terroristen, Berlin, 1930.

In einer Arbeitstagung (ein Sonntag übrigens!) informierte sich die Gruppe zunächst einmal selber über den politischen Hintergrund des Theaterstücks. Wir hörten Vorträge über

a) die Vorgeschichte der russischen Revolution und ihre Ziele

b) die russische Revolution als historische Tatsache

c) die Vorbereitungen studentischer Gruppen auf das Attentat

d) das Attentat auf den Minister Plehwe

Zu c) und d) erhielt jeder Teilnehmer eine ausserordentlich informative Dokumentation ausgehändigt.

Anhand eines Artikelabzuges aus dem «Stern» unter dem Titel «Fahr zur Hölle, Carrero!» konnten wir die verblüffende Parallele zwischen den baskischen ETA-Anschlägen und dem Plehwe-Attentat feststellen. Damit erhielt unser Stück überraschenden Aktualitätscharakter.
In Gruppenarbeit suchten wir dann herauszufinden

a) wo Almaz tatsachengemäss Geschichte verarbeitete,

b) wo Unterschiede (also dichterische Freiheit) festzustellen sind,

c) wo die Identität der handelnden Personen gewahrt bleibt,

d) wo wiederum Unterschiede bestehen.

Auf Grund dieser arbeitsintensiven Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Spieltext ergaben sich keine grossen Schwierigkeiten mehr für die Rollenbesetzungen. Jedes fand irgendwo die Anhaltspunkte zur persönlichen Identifikation.

2. Die Leseproben

Die Leseproben führten zu weiteren klärenden Diskussionen. Als Regisseur versuchte ich vordergründig, Klarheit über Szenenzusammenhänge, Reaktionen (Verhalten) innerhalb bestimmter Handlungsabläufe und Dialoge zu schaffen. Jeder Spieler sollte die Sicherheit erlangen, den Charakter seiner Rolle klar zu umreissen. Gleichzeitig ergaben sich dann beinahe von selbst die Sprechrhythmen, die Betonungen, die Haltepunkte, die Tempi innerhalb eines Dialoges. Mit Hilfe dieser Grobskizzierung ist der Text nun auswendig zu lernen. Feinheiten, Nuancen, Schattierungen usw. werden schrittweise während den Bühnenproben «eingebaut».

3. Die Bühnenproben

Die eigentlichen Bühnenproben habe ich unter drei Gesichtspunkten geplant:
In Stellproben Auf- und Abgänge festlegen, «Bilder» schaffen – also Standorte bewusst machen.

In rein pantomimischer Art Bewegungsabläufe, Gefühle, Reaktionen ausspielen.

Portionenweise den Text einbeziehen, zum Ganzen gelangen. Hier beginnt auch die Mitarbeit der Gruppe «Technik».

Auf diese Weise hoffe ich, zum «goldenen Mittelweg» zu finden: Die Unterschiede in bezug auf schauspielerisches Können und sprachliche Begabung müssen ja, wenn irgendwie möglich, aufgehoben werden. Damit sind wir uns auch bewusst, dass wir keine «perfekte» Aufführung erzielen können. Im gegenwärtigen Zeitpunkt messen wir dem Teamgeist, der restlosen Hingabe, der Begeisterung für die Erfüllung einer kulturellen Aufgabe mehr Bedeutung bei. Und ich persönlich meine: Die Gaskessel-Theatergruppe gibt hier ein Beispiel sinnvoller Freizeitbeschäftigung. Dies zählt im Augenblick mehr als jeder Perfektionismus.

Buchbesprechung

Im Zytglogge Verlag Bern ist 1976 erschienen:

S. Amstutz, J. Elias, H. Bleisch, M. Huwyler, B. Salvisberg:

Schultheater 1
Porträts und Materialien

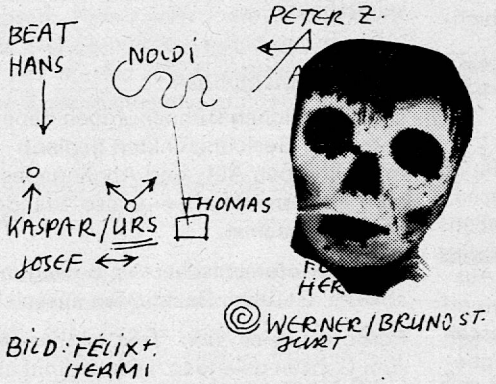
Erste Eindrücke vom Äussern des neuen Schultheaterbandes: rund 200 unpaginierte A4-Seiten in reinlicher Schreibmaschinenschrift, aber auch Blätter mit Tipfehlern und handschriftlichen Ergänzungen, erläuternden Skizzen, Fotos in verschiedensten Formaten bis zum doppelseitigen Bild, Schülerschriften, Collagen – voll ausgeschöpfte Vorteile des Offsetdrucks.

Fünf Autoren präsentieren Proben ihrer Theaterarbeit. «Theater im Bergtal» von Siegfried Amstutz eröffnet den Band. Ursprünglich als «Schulpraxis»-Beitrag geschrieben, findet er sich hier um einige Seiten erweitert und reicher illustriert. Wie der Turbach-Lehrer vom gestaltenden Spiel mit Pantomimen, Scharaden, Entscheidungsspielen zur textgebundenen Aufführung kommt, lässt sich dieser «Schulpraxis» in allen Einzelheiten entnehmen.

Elias, Bleisch und Huwyler stellen, jeder in seiner Art, Aktionstheater vor. Vieles kann da Spielauslöser sein: Bewegung («Am Anfang ist das Gehen»), eine gegebene Situation, Sinneseindrücke (Farbe, Licht, Ton, Gegenstände, Materialien), Sprache (zuerst nicht als Inhaltsträger, vielmehr als Klangspiel), der Raum... Theater bedeutet dergestalt, nach Josef Elias, Darstellung, zeigt räumlich-plastische Aktionen. Der Begriff «Theater» ist von seiner literarischen Einengung befreit: Drama und Theater gelten Elias als zwei verschiedene Kunstformen. Illustrieren lässt sich diese Ansicht schon mit den Regiebuch-Auszügen von Josef Elias und Siegfried Amstutz (vgl. Abbildung S. 20). – Der Gegensatz ist heute über das Schultheater hinaus wahrzunehmen. Berkoff, der englische Regisseur, um ein Beispiel zu nennen, mag keine Dramen. Er fühlt sich von ausgearbeiteten Textvorlagen eingeengt, meint zu wenig Raum für die szenische Umsetzung zu haben. So zieht er es vor, Reportagen, Erzählungen und Romane für die Bühne zu bearbeiten, unter anderen «Der Prozess» von Kafka, als Aktionsspiel derzeit aufgeführt in Düsseldorf. Berkoff macht aus dem Roman ein Libretto, er dialogisiert nicht, er theatralisiert.

Zurück zum spielwilligen Lehrer! Sieht er sich vor ein Entweder-Oder gestellt? Entweder konservativer Textbüffel oder kreativer Improvisator? Nachgestalter oder frei Schaffender? Von einem «Theaterbegriff, der sich auf die Wiedergabe von vorhandenen Spielvorlagen beschränkt, setzt Josef Elias sein Schultheater energisch ab. Für ihn sind das Auswendiglernen eines (klassischen) Theatertextes und das Erarbeiten einer Theateraufführung zwei grundverschiedene Dinge». (Peter K. Wehrli)

TEXTBUCHAUSZUG "WAHZHDT" (SCHLUSSZENE)



Spielleiter: "Das Faszit vom letzten Akt: Beide Hände abgehackt!"
(Mit einem "Bitte recht freundlich!" knipst der Reklamefotograf nochmals das malträtierte SUBJEKT)
Spielleiter: "Und nun tappt er ohne Schutz sinn-los durch den Umweltschmutz!"
(Nun beginnt eine choreografisch-durchdachte MULTI-MEDIA-SCHAU:

- Aus allen 3 Projektionsapparaten blenden punktierte und fahrende Diabilder auf: Signale/Fabrikschlote/Gasmaskenmänner/Auspuffrohre/Giftsprayer etc.
- Zum Geheul einer Polizeisirene kreist ein Blaulichtscheinwerfer über Zuschauerraum+ Bühnenraum.

1. Aufzug, 16. Auftritt 33

~~Andresel. Nun ja, was geht denn den Herrn mein~~ Buckel ~~an? Die Schläg sein unser~~ Mittagmahl.
~~Der Bub unterm Bett. Suhell! Huß huß~~!
~~Der Hund. Hau hau~~!
Marthe und Salchen. Hinaus mit Ihm! Pause - 12
Rappelkopf. Still! kein Wort reden! *(Zieht zwei Geldbeutel hervor und klingelt damit.)* Geld ist da! Dukaten sind da! Die gehören alle euch. Verstanden? Also freundsein. ~~Die Zähn herblöcken~~. Euer Gnaden sagen. Gschwind! ~~Bagage!~~ Gschwind!
Marthe. Euer Gnaden, wir bitten um Verzeihung. Geht, Kinder, küßt den gnädigen Herrn die Hand. Kriegts was zu schenken.
(Die Kinder kriechen hervor.)
Andresel *(lacht dumm)*. Dukaten hat er? Geht, Buben, küssen wir ihm die Hand.
(Sie küssen ihm die Hände.)
Rappelkopf. Ist schon da die Brur.

Oben: Situationen und Abläufe sind in der Gruppe erfunden, erspielt, besprochen, neu gespielt worden.

Links: Ausschnitt aus einem vom Lehrer angelegten Regiebuch. Wird nicht auch in diesem Fall von den Schülern gespielt, besprochen, variiert, d. h. erfunden und erspielt?

Für das Spielprojekt WAHZHDT benützt *Elias* mit seinen Seminaristen die verseuchte, problemvolle Umwelt als Spielauslöser und macht sie mit den Mitteln des Theaters vor- und darstellbar. Kopfzerbrechen bereitet der Arbeitstitel; aus den Gruppenvorschlägen wählen die Spieler: «Wer Augen hat zu hören, der taste!» – abgekürzt, die Verfremdung des Textes ein zweites Mal verfremdend: WAHZHDT.

Bleisch, mit seinen Stabpuppen, kreiert in einer Gruppe von verhaltensgestörten Kindern ein Piratenstück. *Huwyler* bekennt nach 20 Spielstunden mit einer Gruppe von Sekundarschülern: «Wir könnten (jetzt) ein Stück nehmen, aber wir können nicht. Der Impuls, der vom Material Stoff ausging, . . . war so stark, . . . dass wir nun gezielt auf eine Aufführung hinspielen, auf eine Nummernfolge zum Thema Tuch und Textil. (. . .) Das Tuchen ist nicht mehr aufzuhalten.» Und mit seiner Malschule «Kinder gestalten» in Biel inszenierte *Bendicht Salvisberg* im Sommer 1974 den Zirkus Melloni. In diesem Winter startet er wieder eine Aktion: Benz plus Kinder ziehen mit einem Wagen vom Atelier in die Quartiere und geben jeweils Mittwoch eine Vorstellung. Auch «fremde» Kinder können mitspielen . . .

Also doch: entweder textgebunden dramatisieren oder kreativ theatralisieren? Tröstlich, dass für *Siegfried Amstutz* beides möglich zu sein scheint. Das geht aus seinen Leitsätzen zum Schultheater hervor (S. 17) wie auch aus dem Interview, das seinen Darlegungen in der Zytglogge-Publikation beigefügt ist. In den letzten Jahren hat er mit seinen Primarschülern *Hanneles Himmelfahrt* von Hauptmann, Schillers *Tell,* Raimunds *Alpenkönig und Menschenfeind* aufgeführt, also «grosse» Bühnenstücke. Ein Dramaturg, der von diesen Aufführungen hörte, liess dem Lehrer empfehlen, sich doch an *Faust II* zu wagen.

Die Ironie des Theatermannes braucht Siegfried Amstutz nicht zu beirren. Seine Aufführungen entwickeln sich aus der Atmosphäre seiner Schulstube heraus, aus Gemeinschaftserlebnissen der Schüler mit ihrem Lehrer. Es geht bei diesen Spielen nicht um Gewaltsdressurakte für das Examen, sie sind Bestandteil und Fortsetzung des täglichen Sprachunterrichts. Grundlage ist das spontane Spiel, das bei vielen Gelegenheiten aus dem Unterricht herauswächst. Wird dann ein Text vorgenommen, erhalten die Schüler genug Zeit, sich mit dem Stück auseinanderzusetzen, auf ihren eigenen Wunsch sogar während der langen Bergschulferien. Dann spielen sie einzelne Szenen aus dem Stegreif. Erst nach und nach fliesst der Text ein. Auf diese Weise wachsen die Schüler der Darbietung vor dem Publikum entgegen.

Sollte dies nicht Aktionstheater nach modischem Zuschnitt sein, so ist es demgegenüber erzieherische Theateraktion. Damit ist Turbach so etwas wie eine theaterpädagogische Provinz geworden.

Hans Rudolf Egli

lädt zusammen mit dem lokalen Ausstellungs-Organisator zu Kontaktgesprächen ein. So können Arbeits- und Organisationsgremien innerhalb von Kanton/Region gebildet werden zur Schulspiel-Förderung und zur Fortbildung von Spielleitern. Auf der Lokalwand der Ausstellung wird das in der betreffenden Region zu entwickelnde Modell jeweils dargestellt. Regionale Vertreter berichten im Vorstand über Fortschritte und Probleme, worauf die Entwicklung von speziellen regionalen Organisations-Modellen einsetzt. Im weiteren ist eine Informationstagung über technische Fragen des Schulspiels vorgesehen. In den folgenden Ausstellungen sind die Informationen auszuwerten.

1976/77:

Es sollen Kontakte mit den kantonalen Erziehungsbehörden aufgenommen werden. Dem Darstellenden Spiel in der Schule ist in den Lehrplänen mehr Gewicht zu geben. Es wird eine Sammlung von Lehrplantexten angelegt. Schultheaterkurse dürften fester Bestandteil der Fortbildungsprogramme werden.

Gespräche mit Seminarlehrern und Dozenten an Lehramtsschulen sollen dem Bereich Schultheater in der Grundausbildung Raum verschaffen. Kontakte mit Sprachlehrern, aber auch mit Musik-, Turn-, Zeichen-, Werk- und Psychologielehrern sind die erste Stufe zu diesem Ziel. Bereits gibt es Lehrerbildungsanstalten, die «Schulspiel» in ihre Stundenpläne aufgenommen haben. So ist Josef Elias, einer der Autoren des auf den Seiten 19 und 20 besprochenen Schulspielbuchs, Hauptlehrer für Zeichendidaktik und Schulspiel am Oberseminar Zürich. Dazu wirkt er als Lehrer an der Theaterpädagogikabteilung der Schauspielakademie Zürich; in Verbindung mit dieser Akademie und andern Theater-Organisationen nimmt die SADS Kurse für Leiter regionaler Arbeitsgruppen in Aussicht. (Positive «Filzokratie»! *Die Redaktion.*)

1977/78:

Die regionale Zusammenarbeit soll intensiviert werden. Die gesamtschweizerische Förderung des Darstellenden Spiels an Berufsschulen wird in Angriff genommen. Geplant sind ausserdem Kontakte mit Jugendspielleitern, die in ausserschulischen Bereichen wirken: Freizeitanlagen, Erwachsenenbildung, Theatervereine.

Eine Konferenz von Schulspiel-Didaktikern an Seminaren und Lehramtsschulen soll weitere Impulse vermitteln. Alle gewonnenen Ideen und Erfahrungen finden nach einer Standortbesinnung ihren Niederschlag in einem neuen Dreijahresprogramm. *Nach SADS-Information*

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	*Monat*	*Jahr*	*Preis*	*Titel*	
1	Januar	68	2.—	Schultheater	
8/9/10	Aug.–Okt.	68	4.—	Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)	
11/12	Nov./Dez.	68	3.—	Simon Gfeller	
4/5	April/Mai	68	3.—	Schulschwimmen heute	
1	Januar	69	3.—	Drei Spiele für die Unterstufe	
2	Februar	69	2.—	Mathematik und Physik an der Mittelschule	
4/5	April/Mai	69	2.—	Landschulwoche im Tessin	
6/7	Juni/Juli	69	2.—	Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes	
8	August	69	1.50	Mahatma Gandhi	
9	September	69	3.—	Zum Grammatikunterricht	
10/11/12	Okt.–Dez.	69	4.—	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr	
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie	
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule	
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu	
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz	
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners	
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze	
4	April	71	3.—	Ausstellung «Unsere Primarschule»	
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum	
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor	
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte	
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht	
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule	
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen	
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht	
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil	
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule	
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik	
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgart – Mittelalterliche Legenden	
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik	
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht	
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers	
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe	
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport	
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen	
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele	
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform	
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen	
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen	
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern	
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik	
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte	
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe	
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545	
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren	
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform	
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen	
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt	
9	September	75	1.50	Das Emmental	
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch	
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege	
15/16	April	75	4.—	Schulreisen	A4
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci	A4
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik in der Schule	A4
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule	A4
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten	A4
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur	A4
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen	A4
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz	A4
48	November	76	3.—	Schultheater	A4

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%.

Bestellungen an:

Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

75 CH75 CH75

ÉDITION EN FRANÇAIS
JOURNAL SUISSE
DE L'ANNÉE 300 photos

José Ribeaud, Fernsehredaktor
Hans Tschäni, Inlandredaktor
am «Tagesanzeiger»

In diesem reichhaltigen Werk, der ersten Ausgabe einer Reihe, die alljährlich erscheinen soll, finden Sie

* eine «ofenfrische» Reportage, durch 300 Photos illustriert, die, gleich einem Film, die verschiedenartigsten Ereignisse an Ihnen vorbeiziehen lässt, 1975 gekennzeichnet haben

* Geschichte, die in der Gegenwart geschrieben wurde, in Form von Nachrichten, Analysen und Kommentaren, wie sie Journalisten und Beobachter von Tag zu Tag formuliert haben

* eine knappe, lebendig gestaltete und dem zeitlichen Ablauf folgende Übersicht über das politische, soziale, wirtschaftliche, kulturelle und sportliche Leben

* eine Synthese der wichtigsten Debatten, die sich auf nationaler Ebene abgespielt haben, und der aktuellen Themen, die die öffentliche Meinung beschäftigt und erregt haben

* Tausende von Informationen, Photos, Statistiken, graphischen Darstellungen und Analysen

* «Die Schweiz im Jahre 1975» ist lebendiges Zeugnis der Ereignisse unserer Zeit

Der Jahresablauf in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Sport

COMMANDEZ AUSSI L'ÉDITION 76 (Mars 77 – März 77)

BESTELLEN SIE AUCH DIE AUSGABE 76 (Subskription: 30 Fr.)

- édition en français – 272 pages, Fr. 35.-
- Deutsche Auflage – 272 Seiten, Fr. 35.-

VERLAG EISELE · 1008 PRILLY/LAUSANNE

75 CH75 CH75