

Ulrich Hesse: Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach. Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in der Schule am Beispiel Hamburgs
Schibri 2005, 600 Seiten, 25.- Euro

Schon in der Einleitung (S. 17) findet sich eine Beschreibung der Vollform des Schulfachs Darstellendes Spiel: zunächst eine Utopie, aber zugleich ein Maßstab, aus dem heraus die „Geschichte der Integration“ entwickelt, und eine Folie, auf der die Geschichte transparent wird; mehrfach im Verlauf der Entwicklung wird auf diesen Hintergrund verwiesen.

Es gibt eine zweite Schicht der Darstellung, die als waches Problembewusstsein ständig präsent ist, aber nicht in dieser Weise transparent und explizit gemacht wird, die es jedoch ermöglicht, die Diskussionen aus der Entwicklungsgeschichte auf gegenwärtige Diskussionen zu beziehen: das Wissen um ‚Wesensmerkmale‘ des Faches, das Vertrautsein mit der ‚Problematik‘ des darstellenden Spiels, das Verständnis für die unterschiedlichen ‚Vorstellungen‘ und ‚Terminologien‘, die mit Spiel/Theater verbunden werden, für die ‚Kernbegriffe‘ und die (modischen, zeittypischen) Veränderungen, denen sie unterliegen. So weist Hesse schon in der Einleitung auf „ästhetische Ansprüche“ hin und resümiert vorgehend: „in der Hamburger Schule war ästhetischer Anspruch von Anbeginn nicht auf Absichtserklärungen beschränkt, sondern wurde in der schulischen Praxis meist eingelöst“.

Dabei erarbeitet die Dissertation trotz der Beschränkung auf Hamburg keine Regionalgeschichte: Einerseits geht es gar nicht anders als das Thema an einem regionalen Exempel abzuhandeln (es gibt in Deutschland keine einheitliche Entwicklung; es gab selbständige Staaten vor 1918; später waren Schule und Kultur Sache der Länder usw.)¹; andererseits hat Hamburg Modellcharakter, strahlt immer wieder auf andere Regionen aus; es gibt mancherlei Kontakte und Verflechtungen, Wirkungen nach außen und Einflüsse von außen, die Hesse so intensiv einarbeitet und so geschickt nutzt, dass er letztlich doch eine Gesamtdarstellung der deutschen Entwicklung gibt. Das ist umso erstaunlicher, als es dafür so gut wie keine Vorarbeiten gibt². Imponierend in diesem Zusammenhang, welche Fülle von Quellen Hesse erschlossen und stringent ausgewertet hat.

Streng dagegen wird die Beschränkung auf das Darstellende Spiel eingehalten; es geht also nicht um die Spiel- und Theaterpädagogik im weiteren Sinn (Entwicklung von Kinder- und Jugendtheater, Theaterpädagogien am professionellen Theater, Jugend-, Senioren-, Randgruppenarbeit, Theater-Therapie usw.). -

Die rekonstruierende Fallstudie beschränkt sich also auf die Schule, bezieht dabei Politik, Administration, Schulstruktur und Unterrichtsorganisation, wichtige Institutionen (Lehrervereine, Zeitschriften), Tagungen, Kongresse, Festivals ein, erschließt aber auch die Unterrichtspraxis exemplarisch. Sie stützt sich auf Quellen und Berichte; soweit daraus ‚Fakten‘ eruiert werden, ist das eher unproblematisch; soweit es um Eindrücke, Wertungen, Qualitäten geht, ist das methodisch fraglich. Hinzu kommt, dass die Person des Autors in die Entwicklung verwickelt ist (er sich in

¹ Es wäre also sehr zu wünschen, wenn die Pionierarbeit von Ulrich Hesse durch die Aufarbeitung der Entwicklung in einem (deutlich!) anderen Bundesland ergänzt würde, etwa in einem Flächenstaat wie Bayern, der sich auch durch eine andere Volkstheatertradition auszeichnet.

² Was vorhanden ist, greift immer nur Einzelprobleme oder einzelne Personen heraus.

den Verwicklungen entwickelt); Hesse reflektiert das methodologisch, weist auch auf die Problematik der Versprachlichung hin (Spiel und Theater werden ja nie direkt, sondern immer nur über Umschreibungen fassbar), auf die Abhängigkeit von Zufällen (welche Aufführungen oder Schulstunden wurden beschrieben?), von subjektiver Auswahl, vom Fehlen systematischer Erhebungen.

Er nimmt in seiner Darstellungsweise diese Schwierigkeiten ernst und bringt viele wörtliche Zitate, die aus einigen wenigen Sätzen bestehen; das macht es dem Leser möglich, seine Interpretationen zu überprüfen, eigene Interpretationen vorzunehmen. Wichtige Positionen werden knapp resümiert; zunächst werden ‚Fakten‘ berichtet, dann Verknüpfungen und Analysen entwickelt. Dabei gelingt es Hesse immer wieder, den Zusammenhang und Zusammenklang von Meinungen, theoretischen Positionen, Personen, Institutionen und Realisierungen deutlich zu machen.

Die Entwicklung wird detailliert nachgezeichnet. Das wirkt sich manchmal störend aus, weil keiner der „großen“ Beteiligten insgesamt dargestellt wird, sondern immer nur sporadisch in einzelnen Unterkapiteln auftritt; so bildet sich zwar die Gesamtentwicklung ab, nicht aber die einzelne Individualität. Das ist für die auch überregional bekannten Fachvertreter (etwa Luserke) nicht gravierend, weil sich zu ihnen Informationen an anderen Orten finden lassen; es ist aber schon für Clasen bedauerlich, der als langjähriger Vorsitzender des Schulbühnenausschusses nicht nur für Hamburg immens wichtig war. Noch mehr aber gilt das für die (wahrscheinlich auch in Hamburg) weithin Unbekannten wie etwa Trenkelbach (der schon früh die Forderung nach einem eigenen Fach erhob (112 f) oder Beuche, der eine ziemlich ausgearbeitete Theorie (251 ff) vorlegte; sie und andere hätten eine zusammenfassende Darstellung verdient (oder zumindest eine Kurzbiographie im Register) und sollten eigentlich mit eigenen Texten herausgegeben werden – es ist wirklich an der Zeit, das ‚schmale historische Wissen der Spiel- und Theaterpädagogik zu erweitern!

Hesse folgt im Aufbau der Arbeit den Etappen der ‚großen‘ Geschichte: Kaiserreich („Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“), „Weimarer Republik“, „Zeit des Nationalsozialismus“; die Nachkriegszeit wird zu Recht (nach ‚inneren‘ Veränderungen) durch die „Bildungsreform“ unterteilt: „nach dem Zweiten Weltkrieg und in den fünfziger und sechziger Jahren“ (237 ff), „von Anfang der siebziger bis Mitte der neunziger Jahre“ (367 ff). Dabei geben die Kapitelüberschriften immer schon Hinweise auf Schwerpunkte der historischen Epochen: von „Grundlagen - Voraussetzungen“ und „Erziehung aus dem Geist der Kunst und der Jugend“ über „Festhalten an reformorientierten Positionen und Kooperation mit NSLB“ (dem nationalsozialistischen Lehrerbund) bis zum „Anknüpfen an Positionen der zwanziger Jahre“ und zum „Abschluß der Integration in das Schulwesen“.

Nach einleitenden Vorbemerkungen setzt die Darstellung im 2. Kapitel wie eine Chronik hoch dramatisch ein: Am 19. Januar 1898 „Wilhelm Tell“, am 8. März 1901 die Komödie „Flachsmann als Erzieher“ – das eine ein ‚nationaler‘ Klassiker für Schüler wie im ganzen 19. Jahrhundert - das andere ein pädagogisches Problemstück für Lehrer.

Dann schon der Enthusiasmus des Reformers Lichtwark: es lasse sich „unendlich viel“ gewinnen! Will sagen: Hesses Darstellung ist nicht nur aufschlussreich, sondern auch spannend. Sie macht überdies deutlich, wie stark reformpädagogische Überlegungen und Bemühungen das darstellende Spiel geprägt haben. Es geht von Beginn der Entwicklung an um Ausdrucksfähigkeit (sie „ist eine natürliche Kraft und

Gabe ... In der Schule ist mit dieser Kraft und Fähigkeit praktisch noch kaum gerechnet worden“, so Lichtwark 1905) und um Gestaltung („poetischer Gestaltungstrieb, den wir in seiner Ausübung Spiel nennen“, so Wolgast 1902). Herausgearbeitet werden die starke Rolle der Volksschullehrerschaft und die institutionell-soziologische Spannung zwischen Volksschul- und Gymnasiallehrern: Roß sieht 1903 die Volksschullehrer „von leidenschaftlicher Begeisterung für das Neue, Werdende, Kommende“ erfüllt, während die „Gymnasiallehrer im allgemeinen skeptischer, misstrauischer, konservativer“ sind.

Wichtig wird in der Weimarer Zeit (Hesses 3. Kapitel) eine „neue Bewegungskunst“, werden Einflüsse von Reformpädagogik, Jugendwanderbühne, vom außerschulischen Laienspiel. Bei dieser Entwicklung geht es um eine doppelte Abgrenzung: vom Drama im Literaturunterricht und vom Dilettantismus der Nachahmung des professionellen Theaters. Diese Grenzen sind klar zu markieren. Wie schwierig aber das ‚Eigentliche‘ zu formulieren ist, wird bei Clasen deutlich: Die Schulbühne „will das ‚innere Zentrum des Schülers‘ erfassen ... durch das intensivste Taterleben ... auch die Fähigkeit zu wirklichem Vordringen in das innere Zentrum unserer großen Dichtungen erwecken“ (109); oder, bei Scharff: „Eigenleben des Kindes hervorlocken und in eine Gemeinschaft einordnen organische Entfaltung ... und Streben nach möglichst einheitlicher, geschlossener Formung“ (108). Die Weimarer Zeit ist aber auch die Epoche politischer Auseinandersetzungen. Hesse spürt die Problematik schon in Clasens Feststellung „Das Schulspiel ist Gemeinschaftsspiel“ (117), widmet ihr einen eigenen Passus unter der Überschrift „Die politische Ambivalenz der Gemeinschaftserziehung“ (133 ff), wie überhaupt die Arbeit insgesamt wach für politische Implikationen ist und sie immer wieder (auch in ‚harmlosen Bemerkungen‘) aufspürt und thematisiert. Notwendiger Gegenbegriff zur Gemeinschaft ist eben der Pluralismus (und der Individualismus), reflektiert werden muss die Spannung zwischen Gemeinschaft und Pluralität (vergl. 134); wichtig also die klare Position von Hellpach in seiner Festansprache zum Verfassungstag 1926: „Schule und Demokratie (sind) Zwillingsgeschwister“ (135).

Fachimmanent geht es um die Balance (um Ausgleich und Auseinandersetzung!) zwischen Spielbarkeit und Formung, zwischen Kindertümllichkeit und ästhetischem Anspruch; in einer Formulierung von Clasen (von 1927): „Es handelt sich nicht nur ums Spiel, um Kunst, es steht mit im Dienste der Menschbildung an sich und andern“ (165) – oder um eine Entwicklung von Freiheit zu Formung: bei Scharff zunächst „die freiströmende Intuition des Kindes“, dann „bewußt gepflegte Spielübung“, schließlich „Dichtung ... zur Form gestaltet“ (168).

Im 4. Kapitel (Nationalsozialismus) treten die politischen Pressionen in den Vordergrund, das Lavieren und Taktieren; von inhaltlicher Weiterentwicklung kann nicht mehr die Rede sein - verlorene Jahre auch in dem Teilbereich des Darstellenden Spiels.

Bestätigt wird auch hier das Kompetenzgerangel in dem sich so einheitlich gebenden Ein-Führer-Staat (Hitlerjugend und Nationalsozialistischer Lehrerbund rangeln z.B. um die Eingliederung des Schulbühnenausschusses).

Nachdem es zunächst so schien, als könnten „Fest und Feier“ als „Schnittstelle zwischen reformpädagogischem und nationalsozialistischem Verständnis“ fungieren, wurde die schulische Feier mit der Forderung nach „Formationserziehung“ konfrontiert. Diese Formationserziehung ist in der NS-Definition „Charaktererziehung“, sie will „Haltung“, will „das nationalsozialistische Kämpfertum

als Ideal“, fordert „den täglichen Einsatz für Führer und Volk“ und „den strengen Stil der nationalsozialistischen Haltungsübung“. Das aber heißt: „Zur Sicherung des Feierstils darf die Schulentlassungsfeier keinesfalls mit einem Laienspiel verbunden werden“.

Trotzdem, konstatiert Hesse, „gehörte das darstellende Spiel weiterhin zum Alltag der Schule, z.T. auch im reformpädagogischen Sinn“; es war freilich in seinem Status, „verglichen mit dem Stand von 1932, erheblich reduziert“ (234).

Bestürzend im 5. Kapitel die Bilanz der NS-Jahre: Eine knappen Auflistung der materiellen (und ideellen!) Verluste zeigt den „Zustand des Hamburger Schulwesens nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs“ (238); bescheiden-technisch sind die ersten Ziele: „bis zum Ende des Schuljahres 1946/47 ... die Rückstände und Ausfälle im großen und ganzen auszugleichen ... so dass mit dem Schuljahr 1947/48 eine gesicherte, planmäßige Arbeit beginnen (!) kann“ (241).

Inhaltlich geht es zunächst weiterhin um den „Stellenwert musischen Lebens“ (mit Clasen, Gentges, Haase, Götsch, 256 ff), um „den ganzen Menschen ... soziale Geistigkeit, es geht um die Klassengemeinschaft als „Zelle allen Schulspiels“. Für die Schulbühne ist „ihr letzter Sinn Lebensformung“, sie ist ein „Mittel schöpferischer Menschenbildung“ (Clasen 1951, zitiert auf S. 258 f).

Wichtige neue Impulse kommen 1977 durch den Ergänzungsplan Muisch-Kulturelle Bildung, der freilich immer noch den Begriff des Muischen verwendet; zwei Richtungen lassen sich unterscheiden soziales Lernen und künstlerisches Fach (378 f, 382 ff), die allerdings mancherlei miteinander gemeinsam haben.

Von besonderer Wichtigkeit wird dann das Schultheater der Länder (1985 eingerichtet, in Hamburg zusammen mit der Körber-Stiftung entwickelt und zum ersten Mal durchgeführt; 1995 zum Zehnjährigen wieder nach Hamburg zurückgekehrt) -- überraschend, dass in diesem Zusammenhang das Theatertreffen der Jugend nicht genannt wird –hat es doch sicherlich das Schultheater und auch das Schultheater der Länder provoziert.

Im Schlusskapitel führt Hesse seine Untersuchung bis in die unmittelbare Gegenwart, bis zu Pisa, OECD-Studien, Delphi, Lenakakis, Tusch und der Warnung von Joachim Reiss vor einer „unheiligen Allianz der Roll-Back-Kultusminister mit den Vertretern und Institutionen der professionellen Kunst und der kulturellen Jugendbildung“ (551); es klingt fast resignativ, wenn Hesse „in der Sicherung des Erreichten und Vervollständigung der Bedingungen, die dem Status eines regulären Unterrichtsfaches noch fehlen, die künftigen Aufgaben für das Darstellende Spiel“ sieht (553). Mehr Licht-wark – möchte man sagen!

Abschließend muss wenigstens noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung nicht nur institutionelle Entwicklungen und theoretische Positionen darstellt und analysiert, sondern in jedem Kapitel, für jeden Entwicklungsschritt auch die lebendige Wirklichkeit des Spielens und Theatermachens aus schriftlichen Zeugnissen herausarbeitet (oder herauszuarbeiten versucht) – ein nicht geringer Vorzug und eine wahrlich schwierige Aufgabe. Denken wir nur daran, dass Theaterwissenschaft und historische Theaterforschung sich seit gut einem Jahrhundert darum bemühen, die „Realität“ von Aufführungen zu rekonstruieren – mit großem Aufwand und immer wieder bescheidenen Ergebnissen. Hesse bringt es fertig, trotz seiner (verglichen mit dem professionellen Theater) schmalen

Materialbasis (wobei immerhin etwa 100 Illustrationen helfen!) die Beispiele in knappen Worten so darzustellen, dass sie für Spiel- und Theaterpädagogen in ihrer Wirklichkeit zumindest vorstellbar sind und – in sehr vielen Fällen – auch für die aktuelle Arbeit Anregungen liefern.