

Staehe, Ulrich

Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule. Eine Spurensuche

Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 43-47



Quellenangabe/ Reference:

Staehe, Ulrich: Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule. Eine Spurensuche - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 1, S. 43-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319692 - DOI: 10.25656/01:31969

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319692>

<https://doi.org/10.25656/01:31969>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Peter Fauser

Nachdenken über pädagogische Kultur

5

Wenn heute von „pädagogischer Kultur“ die Rede ist, so entsteht sofort der Verdacht, in einem solchen Begriff zeige sich erneut die alte reformpädagogische Neigung, „innere“ von „äußerer“ Schulreform zu trennen und das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Schule auf das „eigentlich Pädagogische“, auf das „Schulleben“, das „Schulklima“ zu beschränken. Dieser Aufsatz möchte gerade das Gegenteil erreichen. Er betont den Zusammenhang von Schulkultur und Schulstruktur, bezieht den Kulturbegriff auf die Schule als gesellschaftliche Institution und arbeitet detailliert heraus, daß erst in einem derart umfassenden Verständnis die einzelnen Funktionen und Aspekte von Schule ihren Sinn gewinnen.

Wolfgang Schönig

Schritte zu einer Beratungskultur der Schule durch schulinterne Lehrerfortbildung

26

Dieser Beitrag schließt unmittelbar an die schultheoretischen Überlegungen Peter Fausers an und verdeutlicht an konkreten Beispielen, welchen Beitrag eine sorgfältig vorbereitete, auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Kollegiums bezogene Lehrerfortbildung zur Entwicklung einer guten Schule leisten kann.

Bernd Kohlhepp

Schultheater ist nicht gleich Schultheater

38

Daß Schauspieler an Grund- und Hauptschulen als Theaterpädagogen tätig sind, ist sicherlich die Ausnahme. Hier berichtet einer höchst anschaulich von seinem Versuch, mit den Mitteln des Schülertheaters das alltägliche Schulleben zu bereichern.

Ulrich Staehle

Zwanzig Jahre Theaterarbeit in der Schule.

Eine Spurensuche

43

Aller Anfang ist schwer. Aber wie sich gerade aus Anfangsschwierigkeiten Erkenntnisse entwickeln und zu erfolgreicher, das Profil einer Schule mitformenden Praxis verdichten lassen, geht aus diesem Erfahrungsbericht eindrucksvoll hervor.

Martina van den Hövel/Ben Bachmair

Verstehen statt organisieren – Gestaltungsdefizite und Gestaltungsmöglichkeiten bei Schülern einer 8. Hauptschulklasse

48

Ausgehend von der These, daß Jugendliche in der Begegnung mit Kunst ihren eigenen Lebensthemen auf der Spur sind, schildern die Verfasser ihre Bemühungen, einer Gruppe von 12- bis 13jährigen Hauptschülern die Kasseler Documenta als eigenen „Gestaltungsraum“ zu erschließen. Diese Bemühungen sind – auf den ersten Blick – völlig mißlungen. Aber gerade daraus, daß hier kein didaktisches Muster, sondern eine offene, höchst riskante Inszenierung beschrieben wird, gewinnt dieser Erfahrungsbericht seine praktische Anschaulichkeit und pädagogische Überzeugungskraft.

Dietmar Bolscho

Umwelterziehung in der Schule.

Ergebnisse einer empirischen Studie

61

Umwelterziehung ist unbestritten eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Bestandsaufnahme zeigt jedoch, daß zwar dem Umfang nach Umwelthemen erfreulich häufig im Unterricht „vorkommen“, daß aber die Formen, in denen sie behandelt werden, enttäuschend sind: Es wird viel geredet, wenig gehandelt. Die Bedingungen für einen situations- und handlungsorientierten Unterricht könnten besser sein.

Wolfgang Braungart/Diethelm Jungkunz

Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen

Eine Untersuchung am Beispiel des Faches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

73

Beeinflußt der Unterricht die Interessen der Schülerinnen und Schüler oder kommen diese mit spezifischen Erfahrungen in die Schule? Offenbar geht der Unterricht – zumindest im Fach Kunst in der Oberstufe – an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden vorbei. Für deren Identitätsfindung scheint er allenfalls geringe Bedeutung zu haben.

Hanno Schmitt

Joachim Heinrich Campes Reise ins revolutionäre Paris (1789)

90

Zweihundert Jahre Französische Revolution – was bedeutet uns Pädagogen dieses historische Datum? Am Beispiel eines prominenten deutschen Augenzeugen und seiner lebendigen Briefberichte aus Paris erinnert der Verfasser daran, wie hoffnungs-

froh ein Teil des deutschen Bildungsbürgertums die Ereignisse von 1789 begrüßte, wie rasch hierzulande aber auch eine Diffamierungskampagne einsetzte, die bis heute auf ungelöste Schwierigkeiten verweist, Pädagogik und Politik, Aufklärung und Revolution als einen zusammenhängenden Prozeß zu begreifen.

Frauke Stübig

**Condorcet und Lapeletier – Der Beitrag der Französischen
Revolutionspädagogik zur Schulreform heute**

103

Aus der Fülle bildungspolitischer Reformvorschläge, die wir der Französischen Revolution verdanken, ragen zwei Dokumente besonders hervor: Antoine de Condorcets „Bericht über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ und Michel Lapeletiers „Plan einer Nationalerziehung“ (1792). Die Verfasserin stellt beide Dokumente in ihren wesentlichen Positionen noch einmal vor und weist auf Forderungen und Begründungen hin, deren unverbrauchte Aktualität verblüffend ist.

Peter Kaßner

Peter Petersen – die Negierung der Vernunft?

117

Nach jahrzehntelangem Schweigen hat nun endlich auch hierzulande eine gründlichere Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit ihrer eigenen Vergangenheit im NS-Regime begonnen. Peter Petersen, der Vater des „Jena-Plans“, spielt dabei eine besondere Rolle. Aufgrund sorgfältiger archivalischer Studien rekonstruiert der Verfasser die wissenschaftliche Karriere Petersens und dessen Tätigkeit in Jena vor 1945, untersucht typische Denkmuster in Petersens pädagogischem Werk und kommt zu dem Ergebnis, daß seine Erziehungstheorie keineswegs mit den Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie übereinstimmt, gleichwohl aber sehr leicht für diese Ideologie vereinnahmt werden konnte.

Wolfgang Keim

**Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die
bundesdeutsche Erziehungswissenschaft**

133

Der Position und Interpretation Kaßners gegenüber beharrt dieser Beitrag darauf, daß die (ideologie)kritische Auseinandersetzung mit Peter Petersen entschieden weiter vorangetrieben werden muß und nicht bei einem halbherzigen „Sowohl-als-auch“ stehen bleiben darf. Wolfgang Keims Gegenthese lautet, daß Petersen 1934 mit seiner reformpädagogischen Überzeugung der 20er Jahre gebrochen habe, bewußt auf die Linie faschistischer Erziehungsvorstellungen eingeschwenkt sei und daher als Leitfigur einer Erziehungswissenschaft, die sich demokratischen Perspektiven verpflichtet weiß, nicht mehr in Frage komme.

Nachrichten und Meinungen

146

in memoriam Albrecht Diem

Vorbemerkung

Theaterspielen und Bilanzziehen verträgt sich schlecht. Bilanzen haben mit Vergangemem zu tun. Theater aber ist, so *Max Frisch* kürzlich in einem Interview, die „sinnliche Präsenz von Personen und Gegenständen“. Theaterarbeit, die diese Präsenz vermittelt, lebt in der Gegenwart oder vielleicht schon in der Zukunft. Wenn jemand Theater macht und Bilanz zieht, tut er sich schwer, weil er gleichzeitig sozusagen in zwei Richtungen blicken muß. Zu viel historisches Bewußtsein stört beim naiven Fortschreiten zu neuen Ufern. Zu diesem Unbehagen gesellt sich ein anderes: was sich weitgehend ungeplant ergab, bekommt in einer Bilanz eine vielleicht ungehörige Bedeutsamkeit. Bei den folgenden Ausführungen fühle ich die Sache und mich zu sehr ans Licht gezerrt. Intensive Theaterarbeit leisten viele Kolleginnen und Kollegen.

Meine Darstellung ist durch die Entdeckung strukturiert worden, daß sich meine Theaterarbeit mit einer gewissen Gesetzmäßigkeit weiterentwickelt hat. Nach einem „doppelten Anlauf“ werden zwei Zehnjahresphasen beschrieben, die mir rückblickend wie geschlossene Einheiten begegnen. Bei der Bilanz dieser Phasen kommt das Verhältnis zu Schülern und Kollegen, zur Schulverwaltung und zur Öffentlichkeit zur Sprache. Soweit die Theaterarbeit nicht nur bei mir, sondern auch bei ihnen Spuren hinterlassen hat, hat sie wohl auch das „Schulprofil“ mitgeformt. Wer Ähnliches „durchgemacht“ hat, wird interessiert manches wiedererkennen, wer Ähnliches vorhat, mag sich ermutigen lassen.

Erste Phase: Doppelter Anlauf

„Sie sehen aus, als könnten Sie Theater spielen“, also sprach mein Schulleiter vor etwa zwanzig Jahren. Damit war ein neuer Theater-AG-Leiter an einem damals noch eindeutig sprachlich orientierten Gymnasium inaugurirt. Mein theaterträchtiges Gesicht diente wohl nur als Begründungersatz; denn der eigentliche Grund lag darin, daß die Schulleitung in Schwierigkeiten war, die Stelle des Kollegen, der soeben eine Theater-AG ins Leben gerufen hatte, dann aber abgewandert war, neu zu besetzen. Na ja, warum sollte ich nicht etwas Neues probieren? Ins Theater war ich schon immer gern gegangen und hatte als Schüler und Student auch mal gespielt. So verabschiedete ich mich von meiner Philosophie-AG und rückte mit Max-Frischs „Biedermann und die Brandstifter“ bei der Theatergruppe an, die sich aus Oberstufenschülern zusammensetzte. Begonnen wurde gleich mit der Rollenverteilung und der Probe der ersten Szene.

Somit war so ziemlich alles falsch gemacht, was man falsch machen konnte. Die Folgen stellten sich prompt ein: die Stimmung wurde immer schlechter, die Arbeit wollte nicht vorwärtsgehen und kam schließlich ganz zum Erliegen.

Besser ging es, als wir uns Zeit ließen, gemeinsam nach einem Text zu suchen. Spontan sprachen die Schüler auf absurdes Theater an und waren bei den Einaktern Ionescos mit Lust und Laune bei der Sache. Besetzungsprobleme gab es nicht, alle hatten etwa gleich große Rollen. Es wurde ein sicherlich dilettantischer, aber heiterer Theaterabend daraus, der vor allem bei der Schülerschaft Beifall, bei Kollegen und der Schulleitung dagegen eher wohlmeinendes Unverständnis fand.

Erkenntnisse. Ich habe aus den Anfangsschwierigkeiten gelernt, daß Theaterarbeit an der Schule in dem Maße funktioniert, wie die Schüler das Gefühl haben, daß ihre Sache verhandelt wird. Diese Einsicht hat Folgen für den Arbeitsstil: im Gegensatz zum „normalen“ Unterricht bestimmen die Schüler Inhalt und Ablauf. Der Theaterlehrer sollte den äußeren Rahmen gewährleisten, Vorschläge mitbringen und sich im übrigen auf die Rolle des Mitregisseurs beschränken.

Zweite Phase: Ausprobieren

Den bisherigen Erfahrungen mehr oder weniger bewußt folgend, machte die Theater-AG etwa zehn Jahre Theater. Das Repertoire bildeten umgeschriebene Erzählungen (z. B. Bichsel, „Amerika gibt es nicht“, Grimm, „Hans im Glück“ und Fetscher, „Paul im Geschäft“), zeitgenössisches (Handke, „Hilferufe“, Tardieu „Die Sonate und die drei Herren“) und experimentelles Theater (z. B. Konkrete Poesie) und schließlich größere Brocken (P. Weiss, „Mockimpott“, Dorst, „Der gestiefelte Kater“, Shakespeare, „Der Widerspenstigen Zähmung“).

Erkenntnisse und Entwicklungen. Die Aufführungen der Theater-AG wurden ein fester Bestandteil des Schullebens. Mit zunehmender Anerkennung – die Kirchheimer Öffentlichkeit kam immer sichtbarer in die Aula der Schule – vergrößerte sich der Stellenwert, der anfangs, vor allem gegenüber der Musik, sehr bescheiden war. Die Aufwertung hatte greifbare Folgen: Wir bekamen ein Spielpodest, zwei Scheinwerfer, eine Requisitenkammer und einen schulfreien Probenstag. Innerhalb des Austausches mit der Partnerstadt Rambouillet entwickelten sich regelmäßige Besuche mit Aufführungen und immer intensiveren persönlichen Kontakten.

Der Andrang zur Theater-AG war groß, jahrelang konnte sie fast kein neues Mitglied mehr aufnehmen, da die siebzehnköpfigen Gruppen (Klassen 8–13) fest zusammenblieben.

Die starke Beteiligung der Schüler schon bei der Planung erwies sich als in mehrfacher Hinsicht fruchtbar. Interessierte Schüler gewannen (in sechs Jahren) auf der Suche nach einem neuen Stück einen erstaunlichen Rundblick in die Literatur. War ein Stück gewählt, bildete sich eine „Dramaturgengruppe“, die sich zusätzlich traf, mit mir das Stück durcharbeitete und eine Konzeption erstellte. Selbst Besetzungsprobleme wurden demokratisch gelöst. Ich machte die Erfahrung, daß der Weg zu einer

Aufführung *pädagogisch* wichtiger ist als die Aufführung selbst, daß Theaterarbeit ein pädagogisches Tun ist und daß es darauf ankommt, die Theaterarbeit vom konventionellen Leistungsdruck frei zu halten.

In diesem Zusammenhang sind mir noch einige „Szenen“ zu Beginn der siebziger Jahre gut in Erinnerung. Im Probenquartier (ein Sommerhäuschen auf der Alb, das uns ein „Mäzen“ bis heute kostenlos für ein Probenwochenende zur Verfügung stellt) ging ich abends im Schein des Lagerfeuers von einer weinenden Schülergruppe zur anderen, um zu trösten. Viele hatten die Versetzung in die nächste Klasse nicht geschafft. Es war eine Schülergeneration, die eine starke Abneigung gegen Leistungsdruck und die Institution Schule hatte. Die Theater-AG war für manche das einzige schulische Betätigungsfeld, das sie gelten ließen, vielleicht weil sie es überhaupt ganz losgelöst von der Schule betrachteten. Ich kam oft in Rollenschwierigkeiten, wenn Schüler vormittags die Schule schwänzten und abends in der Theater-AG erschienen.

Schwierigkeiten gab es auch mit manchen Kollegen, die neidisch waren auf meinen guten Kontakt zu „Problemschülern“ und Theaterspielen dann als Flucht vor ernsthafter Leistung abqualifizierten. Diese Kollegengruppe war zum Glück in der Minderheit, der größere Teil des Kollegiums gab sich wohlwollend oder sogar hilfsbereit.

Ich selbst investierte viel Zeit und inneres Engagement, was ich nur dadurch durchhielt, daß ich die Mehrarbeit zum sinnerfüllten Hobby umetikettierte. Über die Theaterarbeit bekam ich eine solch intensive Verbindung zu den Schülern wie sonst nie – sie hält z. T. bis heute noch an. Allerdings brachte der Umgang in einem Freiraum auch manche bittere menschliche Enttäuschungen mit sich, von denen man im Fachunterricht verschont bleibt. Dabei wurde mir auch bewußt, daß ich doch nicht so fehl am Platze war in Theaterdingen. Ich hatte mich im Deutschstudium bevorzugt mit dem Drama befaßt. Jetzt gab ich eine „Theorie des Dramas“ heraus, bearbeitete Dramenkapitel in einer Literaturgeschichte und wurde als Kritiker tätig. Das Defizit an Ausbildung, das bei jedem Schultheatermann besteht, versuchte ich in Workshops auszugleichen. Es waren aber nur kurzatmige, meist eintägige Fortbildungsveranstaltungen in meiner Freizeit. Wenn ich nicht weiter wußte, z. B. bei einer schwierigen Szene, holte ich mir Hilfe bei einem Profi des Esslinger Theaters.

Dritte Phase: Projekte

Als hätten Jahrzehntgrenzen etwas zu bedeuten, begann 1981 mit Ausschnitten aus Brechts „Gutem Menschen“ unversehens ein neuer Abschnitt der Theaterarbeit, und zwar durch die Mitwirkung eines jungen Musikkollegen (mit dem paradoxen Namen Pech), der für die Songs den Hauptdarstellern das Singen beibrachte. Diese Zusammenarbeit sollte sich auch menschlich immer mehr vertiefen. Während der Arbeit kam eine Anfrage der Stadt, ob die Theater-AG das Drehbuch zu einem Film über Kirchheim/Teck schreiben wolle. Viel Ehre, aber auch viel Arbeit für die Mitglieder der „Filmgruppe“, die zusätzlich unter schließlicher Hilfe eines Profis (ich fühlte mich überfordert) nicht weniger als zweieinhalb Jahre arbeitete, bis der Film

(mit finanzieller Unterstützung, aber ohne Einflußnahme der Stadt) fertig war.

Ebenfalls eine neue Provinz eroberten wir mit Hilfe des Leiters des Kinder- und Jugendtheaters Esslingen. Ohne jede Textgrundlage, rein aus der spielerischen Improvisation, erarbeiteten wir eine Szenencollage und führten sie unter dem Titel „Ver-Suche“ auf.

Die Zusammenarbeit mit Musikkollegen wuchs sich unterdessen zu Unternehmungen aus, die durchaus die Bezeichnung „Projekt“ verdienen. Zuerst nahmen wir uns Brechts „Dreigroschenoper“ vor. Wir planten frühzeitig, die Mitglieder der Theater-AG bekamen Gesangsunterricht, und schließlich wurde Brechts Erfolgsstück unter Mitwirkung einer Schülerband dreimal in vollbesetzter Stadthalle aufgeführt. Zwei Jahre später – eine Sprechtheaterproduktion mußte wegen eines Unfalls ausfallen – standen wir mit der Band und einem großen Chor auf der Stadthallenbühne, um Karsunkes „Bauernopfer“ vorzuführen. Als letzte und größte Unternehmung ging die „Unke“ über die Bühne, ein unter Mitwirkung von Schülern selbstgeschriebenes „satirisches Märchen“. Die Musik für Chor und Band komponierte und arrangierte besagter Musikkollege, die Tänze wurden wie bei der „Bauernoper“ von einer Sportkollegin einstudiert.

Erkenntnisse und Entwicklungen. Die Theater-AG bildete zwar noch den Kern der Unternehmungen, doch wurden immer mehr Gruppen einbezogen, die es an der Schule schon gab (Chor, Band) oder ad hoc gebildet wurden (Tanzgruppe). Von den sechshundert Schülern unserer Schule standen 110 auf der Bühne! Neben dem Musiker und mir war eine ganze Schar von Kollegen aktiv beteiligt, verantwortlich für Tanz, Kulisse, Kostüme, Programmheft, Gesamtorganisation und anderes. Die Projektstage am Ende des vorausgehenden Schuljahres wurden für die Vorbereitung genützt. Der stellvertretende Schulleiter hat alle Klassenarbeits- und Klausurtermine um die Proben- und Aufführungstermine herumgebaut.

Die Schule festigte ihren Ruf, auf musikischem Gebiet besonders aktiv zu sein. Die Auftritte fanden in der Öffentlichkeit der Stadt große Resonanz, es wären auch jeweils mehr als die gut zweitausend Zuschauer gekommen. Die letzten beiden Inszenierungen wurden zu den baden-württembergischen Theatertreffen eingeladen. Herz, was willst Du mehr?

Zur Euphorie besteht kein Anlaß, trotz einer unbestreitbaren Weiterentwicklung. Wenn einhundertzehn Schüler mit großer Lust miteinander proben, wenn anschließend eine sonst sehr schweigsame Mittelstufenschülerin von sich aus äußert, daß sich ihr „Schulgefühl“ völlig verändert habe: sie kenne jetzt plötzlich viele Mitschüler, sie gehe jetzt ganz anders über den Schulhof; wenn eine Abiturientin, die an den ganzen Unternehmungen nicht beteiligt war, in der sehr kritischen Abizeitung schreibt: „Die Erinnerung an . . . Dreigroschenoper, Bauernoper und Unke . . . macht in meinen Augen die Schule erträglich und die Schulentlassung bedauernswert“, so freut man sich herzlich. Andererseits mußte ich bewährte Prinzipien außer Kraft setzen und hatte die Folgen zu tragen. Den Schülern

mußten Thema und Rollen vorgegeben werden. So kam es in der Gruppe zu ungewohnt heftigen Eifersüchteleien, geschürt vom Starruhm, den ich immer bekämpft hatte. Die Folge waren schmerzliche Abgänge, die aufgefangen werden mußten.

Das Renommee, das wir uns in der Schule und der Öffentlichkeit geschaffen haben, ist auch eine Last. Wir fühlen uns unter Druck, immer Spektakuläres und Perfekteres auf die Bühne zu stellen. Wenn ich über die schauspielernden Schüler und mein Verhältnis zu ihnen nachdenke, so stelle ich erstaunt fest, daß die Theater-AG schon lange keine „Sozialstation“ mehr ist, sondern auffallend oft von Spitzenschülern besucht wird (wahrscheinlich, weil sie sich diesen „Luxus“ bei verschärftem Konkurrenzkampf noch leisten können). Der Nachwuchs steht, trotz der spektakulären Erfolge und verbessertem „Service“, nicht mehr Schlange, sondern ich muß eher werben, was mir überhaupt nicht liegt. Dabei bilde ich mir ein, gerade in der letzten Zeit mich wirklich im Schultheater auszukennen und an Texte richtig (d. h. spielerisch) heranzugehen, nachdem ich als „Multiplikator“ vom Ministerium ausgebildet werde. Die vielen Spielübungen, die ich mitbringe, täuschen nicht darüber hinweg, daß mein Verhältnis zu den Schülern distanzierter geworden und der Gruppenzusammenhalt nicht mehr so gut ist. Zu dieser ungunstigen Entwicklung tragen mancherlei Gründe bei, die einleuchtendsten finde ich bei mir selbst: der Altersunterschied hat sich vergrößert, damit zusammenhängend bin ich nicht mehr so hemmungslos einsatzfreudig und -fähig; früher hatte ich halbe Nächte Schülerbesuch in der Bude.

Was nun?

Es wäre eine verlogene Bescheidenheit, wenn ich abstreiten wollte, daß die Theaterarbeit das Profil der Schule mitgeformt hat (Die „Konkurrenzschule“ am Ort versucht in dieser Hinsicht nachzuziehen, was ja der Sache und den Schülern nur guttut). Ich bezweifle aber nach wie vor, daß in der Schule und in der Öffentlichkeit die *pädagogische Notwendigkeit* musischer Betätigung anerkannt wird. Persönlich würde ich am liebsten eine schöpferische Pause machen. Doch das geht nicht. Wenn es weitergehen soll, muß ich wieder zu den Anfängen, zum Theater von Schülern für Schüler, zurück.

Ulrich Staehle, Studiendirektor am Ludwig-Uhland-Gymnasium in Kirchheim/Teck, journalistische Tätigkeit bei der „Stuttgarter Zeitung“. Veröffentlichungen: Theorie des Dramas. Stuttgart 1974 (als Herausgeber); Geschichte der Deutschen Literatur. Stuttgart 1983 ff. (als Mitautor der Bde. 5 und 6).
Anschrift: Schulstr. 80, 7311 Ohmden