

Ulrike Hentschel (Hg.)

**Theater lehren.
Didaktik probieren**

02 **Impressum**

06 **Ulrike Hentschel**

Theater lehren und lernen –
Zur Einleitung

Fachpraxis

14 **Eberhard Köhler**

Schauspielgrundlagen und
Grundlagen der Regie.
Mit einem Exkurs von
Mario Portmann zur
Biographischen Etüde

45 **Gudrun Herrbold**

Biographisch-dokumentarisches
Theater

53 **Beate Krützkamp**

Atem. Stimme. Text.
Das Fach Sprecherziehung
innerhalb des theaterpädagogischen
Studiums

64 **Adalisa Menghini**

The Art of Movement

70 **Friederike Lampert**

Choreographische Verfahren in
der Theaterpädagogik.
Ein Beispiel

78 **Claudia Lehmann**

Vom Videoeinsatz im Theater.
Erfahrungen im Studiengang
Theaterpädagogik

88 **Matthew Burton**

The Neutral Mask – The Theatre
Pedagogy of Jacques Lecoq

Fachdidaktik

98 **Ute Pinkert**

Performance lehren – eine didakti-
sche Reflexion

123 **Marion Hirte**

Dramaturgisch denken – eine Her-
ausforderung für die theaterpädago-
gische Ausbildung

132 **Annika Vogt**

Was geht hier eigentlich vor?
Koordinaten einer Didaktik der
Spilleitung

149 **Tom Klimant**

Theaterdidaktik. Ausbildungs-
konzept und Forschungs-
perspektiven einer Fachdidaktik
theatraler schöpferischer Prozesse

163 **Karl-A. S. Meyer**

Theater in der Schule. Einblicke -
Ausblicke

182 **Volker Jurké**

Theater liebhaben und Theater
lehren

193 **Johannes Kup**

Von der Bildung einer Haltung.
Für eine reflexive Didaktik des
Schulfachs Theater

202 **Ulrike Hentschel**

Theater lehren – Theater lernen –
Theater probieren.
Überlegungen zu einer praxeologi-
schen Didaktik der Theaterpädagogik

Projektarbeit

238 Anita Fuchs

Der Raum als Impuls. Ausstattungsberatung in theaterpädagogischen Projekten

248 Ursula Jenni

Projektorientierung als Prinzip in der Didaktik der Theaterpädagogik

259 Katja Rothe

Frechheit bitte!
Kulturproduktion als Studieninhalt im Studiengang Theaterpädagogik

Theaterpädagogik studieren

266 Laura Barzel/Laura Kohlhoff

Lernende werden Lehrende. Eine Brücke zwischen Theater-Studium und Lehreralltag

272 Mira Laskowski

Du, jetzt, hier. Performance lernen, Performance erarbeiten, Performance lehren

279 Bodo Neemann

Vom Erfahren und Initiieren ästhetischer Prozesse

284 Anna-Lena Rode

Über das Beobachten und Beschreiben

286 Jetzt-Momente lehren.

Uta Plate im Gespräch mit
Eliana Schüler und **Lukas Müller**

Statt eines Nachworts

296 Lena Albach

Szenen einer Theaterproduktion

298 Autorinnen und Autoren

Theater lehren und lernen – Zur Einleitung

Die bildungspolitische Perspektive

Vor fast dreißig Jahren erschien eine Publikation mit dem Titel „Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell“.¹ Mit dieser Schrift beabsichtigte der Herausgeber, Hans Martin Ritter, ein Zeichen zu setzen. Das Institut für Spiel- und Theaterpädagogik an der damaligen Hochschule der Künste Berlin existierte zu diesem Zeitpunkt seit 10 Jahren. Die Einführung eines beantragten Aufbaustudiengangs musste jedoch immer wieder verschoben werden. Die Genehmigung durch den Berliner Senat blieb aus. Schließlich wurde 1986 ein „einmaliger Durchgang“ bewilligt, kein Pilot und eigentlich auch kein Modell. Denn was danach kommen sollte, war völlig offen. In dieser Situation plädierte die Publikation „Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell“ für einen regulären Studiengang und zeigte den Stand der Diskussion in dem noch jungen akademischen Fach auf.

Obwohl das „Modell“ zum Zeitpunkt des Erscheinens der Publikation bereits ausgefallen war, wird der Modellcharakter eines solchen Studiengangs von Hans Martin Ritter selbstbewusst behauptet und in den einzelnen Beiträgen vielfach belegt. Lehrende und Studierende tragen mit ihren Texten dazu bei, den theoretischen Fachdiskurs darzulegen. An Beispielen verschiedener Praxisprojekte aus dem hochschuldidaktischen Kontext und aus diversen theaterpädagogischen Praxisfeldern wird so die heterogene Praxis dieses anwendungsorientierten Fachs vorgestellt. Dabei werden Lehr- und Lernprinzipien erläutert, die auch für das aktuelle Verständnis des Fachs als maßgeblich angesehen werden können: der Projektcharakter, die Interdisziplinarität, das Erkunden kollektiver Arbeitsformen, die notwendige eigene künstlerische Erfahrung der zukünftigen Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen sowie der enge Bezug zwischen didaktischen Überlegungen und ihrer Erprobung in der schulischen und außerschulischen Praxis. Darüber hinaus wird die für theaterpädagogische Überlegungen zentrale Wechselwirkung zwischen ästhetischen und sozialen Bildungsintentionen herausgestellt.²

Wie wir heute wissen, ging die Geschichte mit dem Modell gut aus. Aus dem Modellstudiengang Spiel- und Theaterpädagogik wurden zunächst ein gleichnamiger regulärer Aufbaustudiengang und schließlich seit 2004 der heutige Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Theaterpädagogik als Studienfach auf Bachelor- und Masterebene hat sich inzwischen an zahlreichen Hochschulen etabliert. In den meisten Bundesländern wird Theater als drittes künstlerisches Fach an den Schulen unterrichtet, in Berlin bereits seit mehr als 30 Jahren. Auch ein grundständiger Studiengang für das Lehramt Theater an der Universität der Künste Berlin, wie er in der genannten Publikation bereits im Jahr 1990 als Desiderat und bildungspolitische Notwendigkeit benannt wird, steht weiter auf der fachpolitischen Agenda.

¹ Hans Martin Ritter (Hg.): Spiel- und Theaterpädagogik: ein Modell. Berlin: Hochschule der Künste 1990.

² Vgl. Hans Martin Ritter: Prozesse und Produkte. In: ebd., S. 31–45.

Die fachdidaktische Perspektive - Didaktik im Plural

Der vorliegende Band nimmt die Idee und das Konzept der 1990 erschienenen Publikation auf. Zu Wort kommen Lehrende, Studierende, Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität der Künste Berlin. Dabei geht es zum einen um eine Bestandsaufnahme: Was wird gelehrt, wie wird es gelehrt, wie gehen Studierende mit diesem Angebot um und auf welche (Berufs-)Praxis treffen Inhalte und Arbeitsweisen aus dem Studium, wie werden sie adaptiert, verändert, verworfen?

Zum anderen geht es um die Überlegungen und Konzepte, die hinter der jeweiligen Lehrpraxis stehen, also um die implizite und explizite Didaktik der theaterpädagogischen Lehre an der Hochschule. Die Frage „Was tue ich hier und warum?“³ könnte also ein Untertitel jedes einzelnen der hier veröffentlichten Beiträge sein. Selbstverständlich handelt es sich um eine unzulässige Vereinfachung, im Kontext dieses Bandes von *der* Didaktik zu sprechen. Aus den hier versammelten Beiträgen lässt sich nicht *eine* Fachdidaktik extrahieren. Es handelt sich vielmehr um eine Didaktik im Plural, die sich in der Vielstimmigkeit der Beiträge und ihrer Autorinnen und Autoren ausdrückt.

Mein Interesse als Herausgeberin besteht ausdrücklich nicht in einer Synthese der differenten Perspektiven. Vielmehr besteht es in der *Suche* nach fachdidaktischen Bausteinen/Elementen, die aus den vielfältigen Erfahrungen der hier zu Wort kommenden Autorinnen und Autoren gespeist werden und durch die die Dimensionen einer Fachdidaktik der Theaterpädagogik auf induktivem Weg abgesteckt und gleichzeitig eröffnet werden können. *Theaterpädagogik* bezeichnet dabei die diversen Formen der Theaterarbeit in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen. Der Begriff der *Fachdidaktik* wird entsprechend nicht nur im üblichen Sinn als die Theorie vom Unterrichten eines Schulfachs – in diesem Fall des Schulfachs Theater – verstanden, sondern erweitert auf die Theorie und Lehre von der Vermittlung von Theater in schulischen und außerschulischen Feldern.

Die Entscheidung für die induktive Annäherung an eine Fachdidaktik, ausgehend von den heterogenen Konzepten und Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden, hat selbstverständlich auch Konsequenzen für die Verortung der Fachdidaktik im Verhältnis zu den Bezugsdisziplinen. Prinzipien des Lehrens und Lernens in der Theaterpädagogik werden in erster Linie ausgehend vom Wissen des Faches, hier also der Kunst des Theaters, reflektiert. Vorstellungen Allgemeiner Didaktik oder erziehungswissenschaftliche Einordnungen, zu denen sich fachdidaktische Konzepte üblicherweise positionieren, treten demgegenüber in den Hintergrund.

Eine weitere zentrale Frage ist das im Kontext von Fachdidaktiken immer wieder diskutierte Verhältnis des didaktischen Wissens zum Wissen der Praxis. Dieses Verhältnis gestaltet sich in handlungsorientierten Disziplinen wie den künstlerischen Fächern oder im Sport möglicherweise weniger widersprüchlich als in theoretischen Fächern, da fachliches Wissen zum großen Teil von vornherein als Handlungswissen vorliegt. Aller-

3 Vgl. Hentschel, Ulrike/Pinkert, Ute: Was tue ich hier und warum? In: Zeit-

schrift für Theaterpädagogik, Heft 53, 2009, S. 19–22, vgl. auch den Bei-

trag von Ute Pinkert in diesem Band, der diese Frage explizit anspricht.

dings gilt auch hier, dass die Vorstellung einer bruchlosen Überführung von im Studium erworbenem Wissen und Können auf den jeweiligen pädagogischen Vermittlungskontext problematisch ist. Aufgabe einer Fachdidaktik ist es also über die Möglichkeiten und Bedingungen der Weitergabe von im Studium erworbenem künstlerischen Wissen und Können in pädagogischen Kontexten nachzudenken. Eine gelungene Transformation in die pädagogische Anwendungssituation hängt bekanntermaßen von zahlreichen situativen Bedingungen ab, die überkomplex und deshalb wenig vorhersehbar oder planbar sind. Auch dort, wo fachliches Wissen handlungsorientiert erworben wird und damit bereits eine größere Nähe zum Handlungswissen der Fachdidaktik besteht, gehört die Fähigkeit zur Reflexion, zum sich Zurückbeugen zur Praxis, unabdingbar zur Professionalisierung für die pädagogische Praxis.

Wie der Erziehungswissenschaftler Georg Hans Neuweg feststellt, ist Erfahrung allein kein Garant des Lernens. Vielmehr sei Professionalisierung im pädagogischen Feld „... zu konzipieren als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassen auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“.⁴

Neuweg bezieht sich dabei unter anderem auf Donald Schöns Unterscheidung von Reflection-on-Action und Reflection-in-Action.⁵ Während erstere die nachträgliche Reflexion der Praxis bezeichnet, geht es bei der zweiten Form um eine Reflexion innerhalb der sich vollziehenden Praxis. Beide Formen stellen notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung von Professionalität in der (theater-) pädagogischen Praxis dar. Die Letztgenannte lässt sich allerdings in besonderer Weise innerhalb künstlerischer und gestaltender Produktionsprozesse ansiedeln und wird dort wesentlich von der jeweiligen Materialität der künstlerischen Produktionsweise bestimmt. In den unterschiedlichen Praktiken des Untersuchens von Material, des Entwerfens, Improvisierens, Verwerfens und Umstrukturierens lässt sich die ihnen eigene Form der Reflexion beobachten. Der Vermutung, dass damit auch eine je spezifische Form der Vermittlung einhergeht, eine immanente Didaktik der künstlerischen Praxis, soll durch die vorliegenden Beiträge dieses Bandes nachgegangen werden.

Zu den Beiträgen

Im *ersten Teil* des Bandes werden Beispiele aus der Lehre der künstlerischen Fachpraxis im theaterpädagogischen Studium vorgestellt. Im einzelnen geht es dabei um die Grundlagen des Schauspielens, um biographische und biographisch-dokumentarische Theaterformen, um Sprecherziehung, Bewegungsarbeit und Choreographie sowie um digitale und analoge Medien im Theater am Beispiel der Video- und Maskenarbeit.

In den Beispielen geht es vor allem um Nahaufnahmen der Arbeitsweisen und der je spezifischen mit ihnen einhergehenden Lehr- und Lernformen.

Dass diese nicht auf eine Methodik oder gar auf methodisch festzulegende „Rezepte“ zu reduzieren sind, sondern zunächst ‚am eigenen Leib‘ erfahren werden müssen, um so zu einem eigenständigen und der jeweiligen Situation angemessenen Umgang in

⁴ Georg Hans Neuweg: Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hg.): Verwertbarkeit. Ein

Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 205–228, S. 217.

⁵ Vgl. Donald A. Schön: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith 1983.

der späteren Berufspraxis zu befähigen, liegt für alle Autorinnen und Autoren auf der Hand. Zentral ist dabei das Spannungsfeld zwischen der Eröffnung von künstlerischen Erfahrungen und den mit ihnen verbundenen Reflexionen und Erkenntnissen. Dieses Feld gestaltet sich in Abhängigkeit vom Lehrinhalt unterschiedlich. Darüber hinaus sind die zu gewinnenden Erkenntnisse abhängig von der Position, die die Studierenden in diesem Feld – als Agierende oder als Beobachtende – einnehmen. Die Unterschiede dieser Perspektiven und der damit verbundenen Einsichten werden an zahlreichen Beispielen von Übungen aus den Schauspielgrundlagen, aus der Sprecherziehung, der Bewegungsarbeit, Choreographie oder der Arbeit mit Masken deutlich (vgl. dazu die Beiträge von Eberhard Köhler, Beate Krützkamp, Adalisa Menghini, Friederike Lampert und Matthew Burton). Eine spezifische Ausprägung findet der Wechsel von Position und Perspektive in der Entwicklung der biographischen Etüde (vgl. dazu den Text Mario Portmann). Am Beispiel der Positionen von Fragendem und Antwortendem zeigt sich welche Aufgabe eine mäeutische Vorgehensweise⁶ in künstlerischen Lehr- und Lernprozessen erfüllen kann.

Als ein weiteres wesentliches Prinzip des Lehrens und Lernens in der künstlerischen Praxis kann das des Suchens und des Untersuchens von Materialien herausgestellt werden. In diesem Zusammenhang werden auch die verzweigten und wenig linearen Verläufe dieser Suchbewegungen angesprochen. Alle Autoren und Autorinnen verweisen auf dieses Phänomen. Diese Form der mäandernden Annäherung an das Material zeigt sich sowohl im Umgang mit aus biographischen Recherchen gewonnenem Material (vgl. den Beitrag von Gudrun Herrbold) als auch im Umgang mit medialen Formen des Theaters, bis hin zu deren technischen Realisierungen, die als *Work in Progress* verstanden werden (vgl. den Beitrag von Claudia Lehmann). Fehler, Umwege, Irrtümer werden aus dieser Perspektive nicht als defizitär angesehen, sondern sind notwendige Schritte im Lernprozess, die nicht selten entscheidende Erkenntnisse auf dem Weg zur Realisierung einer künstlerischen Intention darstellen.

Der *zweite Teil* wendet sich explizit den Überlegungen zur Fachdidaktik im theaterpädagogischen Studium zu. Die didaktische Reflexion bezieht sich dabei einerseits auf unterschiedliche Studieninhalte wie Performance, Dramaturgie oder – aus der Metaperspektive des ‚Lehrens des Lehrens‘ – auf Spielleitung (vgl. die Beiträge von Ute Pinkert, Marion Hirte und Annika Vogt). Hier steht die hochschuldidaktische Perspektive auf die Lehre der Theaterpädagogik im Vordergrund. Die Beiträge dieses Kapitels thematisieren andererseits auch das Verhältnis von Hochschuldidaktik und theaterpädagogischer Praxis in verschiedenen Arbeitsfeldern, speziell im Fach Theater in der Schule oder in der außerschulischen theaterpädagogischen Praxis. Hier sind insbesondere die Texte von Karl A. S. Meyer, Volker Jurké und Johannes Kup zu nennen, die sich mit den besonderen Herausforderungen an die professionelle Haltung von Theaterlehrerinnen und –lehrern auseinandersetzen und mit den Möglichkeiten, innerhalb der fachdidaktischen Veranstaltungen im Studium darauf vorzubereiten. Die enge Verzahnung von konzeptionellen Überlegungen zur Fachdidaktik mit den Anforderungen der späteren Berufspraxis von

⁶ Als Mäeutik/Maieutik – in Anlehnung an die sokratischen Gespräche – wird eine didaktische

Vorgehensweise bezeichnet, die nicht belehrend verfährt, sondern durch gezieltes Fragen aus der Inter-

aktion zweier Dialogpartner Wissen hervorbringt.

Lehrerinnen und Lehrern bzw. Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen wird in ihren Texten herausgearbeitet. Dem viel diskutierten Praxisschock in pädagogischen Berufen wird die reflektierte Haltung zum Wechsel von Positionen und Perspektiven im Berufsfeld gegenübergestellt. Einen Blick über den Tellerrand der theaterpädagogischen Studiengänge an der Universität der Künste Berlin liefert Tom Klimant aus der Sicht des Studiengangs Theaterdidaktik an der Universität Bayreuth. Der zweite Teil schließt mit einem Beitrag von Ulrike Hentschel zu Überlegungen der Verknüpfung von Fachpraxis und Fachdidaktik vor dem Hintergrund praxeologischer Annahmen.

Projekte sind innerhalb der Theaterarbeit in der Schule und im außerschulischen Kontext eine bevorzugte Arbeitsform. Dabei wird das Projekt innerhalb der Theaterpädagogik nicht – wie in der pädagogischen Projektarbeit üblich – methodisch-didaktisch legitimiert. Projektarbeit im Fach Theater gilt vielmehr in erster Linie als eine künstlerische Notwendigkeit. Sie beruht auf der Eigenart der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand, einem komplexen theatralen Arbeitsprozess mit dem Ziel einer öffentlichen Präsentation des Ergebnisses. In der Projektarbeit treffen also künstlerische Praxis, soziale Praxis und Vermittlungspraxis des Theaters in idealer Weise zusammen. Auch das theaterpädagogische Studium ist zu einem erheblichen Teil in Projekten organisiert. Die Beiträge des *dritten Teils* fokussieren ausdrücklich die Besonderheiten von Projektarbeit. Anita Fuchs zeigt die komplexen Formen der Projektarbeit aus der Sicht der Raum- und Kostümgestaltung auf und geht dabei besonders auf die Problematik der arbeitsteiligen und gleichzeitig kollektiven Produktionsweise von Theaterprojekten ein. Ursula Jenni und Katja Rothe setzen sich in ihren Beiträgen kritisch mit der Projektorientierung künstlerischer Arbeit auseinander und ordnen diese ein in den gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhang des projektförmigen Arbeitens und Kommunizierens auf dem Markt von Kultur und Management. Für ihre Lehre – im Studium der Fächer Kulturproduktion bzw. Didaktik – ziehen die beiden Autorinnen ähnliche Konsequenzen, die auf eine Haltung der „Frechheit“ (Rothe) bzw. „Unterbrechung“ (Jenni) hinauslaufen und damit politische Konsequenzen im Umgang mit Projektarbeit benennen.

Der *vierte Teil* schließlich versammelt Beiträge aus der Sicht der Studierenden, Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Theaterpädagogik bzw. des Erweiterungsstudiengangs für das Lehramt Theater. Die Texte reflektieren das Studium aus der Position der Berufseinsteiger und zeigen auf, in welcher Weise Studieninhalte, Arbeitsweisen und während des Studiums gewonnene Erfahrungen die jeweilige Berufspraxis beeinflussen. Die Autorinnen und Autoren thematisieren darin die Möglichkeiten und Grenzen, die sie in ihren Versuchen der Übersetzung des erworbenen Wissens und Könnens in ihre Praxis als Lehrerinnen, Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen erfahren. Und sie zeigen, in welcher Weise das Studium zur Ausprägung einer eigenen Haltung und Handschrift beigetragen hat, die sich nun in der Berufspraxis weiterentwickelt. Die beschriebenen Entwicklungen verlaufen vom Lernen zum Lehren (vgl. die Beiträge von Laura Barzel/Laura Kohlhoff und Mira Laskowski) vom Erfahren zum Initiieren (Bodo Neemann) und vom Beobachtetwerden zum Beobachten (Anna-Lena Rode).

Das Kapitel wird abgeschlossen mit einem Gespräch zwischen Uta Plate, als Dozentin für das Fach Spielleitung, und zwei Studierenden, Eliana Schüler und Lukas Müller. Das Gespräch fand wenige Monate nach dem Seminar Spielleitung statt und reflektiert

die gemeinsame Lehr- und Lernsituation. Mit dem Titel „Jetzt-Momente lehren“ trifft dieser Beitrag einen Nerv, der alle Texte mehr oder weniger subkutan durchzieht und der auch meine Gespräche mit den Autorinnen und Autoren dieses Bandes nachhaltig beeinflusst hat. „Jetzt-Momente lehren“ bringt die Problematik auf den Punkt, die situativen und simultan ablaufenden Lehr- und Lernprozesse innerhalb des Studiums der Theaterpädagogik in die Struktur eines didaktischen Denkens zu überführen und zusätzlich in die sukzessive Ordnung eines Textes zu gießen. Diese Spannung zwischen der situativen Ordnung der Lehre in einem künstlerischen Fach (Jetzt-Momente) im und der reflexiven Ordnung einer Fachdidaktik für dieses Fach spiegelt sich auch im Titel dieses Bandes: *Theater lehren* ist ein vielstimmiger, risikoreicher, von Ungewissheiten, Balanceakten und Emergenzen gekennzeichneter Prozess. Die Didaktik, die mit solchen Prozessen korrespondiert, setzt sich dem aus, wagt etwas, kann daran scheitern und probiert erneut. *Didaktik probieren* bringt diesen Balanceakt auf den Punkt und verweist in dieser Formulierung auf die künstlerische Praxis des Theaters, mit der die Fachdidaktik der Theaterpädagogik verwoben ist.

Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die sich auf das Wagnis eingelassen haben, ihre Erfahrungen und die dahinter stehenden Konzepte aufzuschreiben und zu teilen und die darüber hinaus viel Zeit für Gespräche aufgebracht haben, in denen ich eine Menge lernen durfte.

Danke auch an alle Studentinnen und Studenten, die durch ihre Ideen, ihre klugen Gedanken und Fragen und ihre künstlerisch-praktische Arbeit immer wieder neue Anstöße und Inspirationen liefern, ohne die ein solches Buch nicht zustande kommen könnte. Statt eines Nachworts spricht die Szene einer Theaterproduktion (Lena Albach) für sich und sie spricht von der Energie und Lust, die die Studierenden bereit sind trotz aller Herausforderungen in diese Arbeit zu stecken.

Und schließlich ein besonderer Dank an Hans Martin Ritter für das Modell zu diesem Buch und ebenso ihm und Hans-Wolfgang Nickel für das Modell, das sie mit dem Studiengang Spiel- und Theaterpädagogik für die nachfolgenden Generationen bereitgestellt und zum Modellieren frei gegeben haben.

Fachpraxis

Eberhard Köhler

Mario Portmann

Gudrun Herrbold

Beate Krützkamp

Adalisa Menghini

Friederike Lampert

Claudia Lehmann

Matthew Burton

Eberhard Köhler

Schauspielgrundlagen und Grundlagen der Regie

Die Arbeit des Regisseurs „... mit dem Schauspieler gleicht dem Bestreben eines Kindes, Zweiglein mit einer Gerte aus einem Tümpel am Ufer in den Fluß zu dirigieren, so daß sie ins Schwimmen kommen.“

Bertolt Brecht (1951)

Im Folgenden werde ich versuchen einige Gedanken zu den im Titel genannten Veranstaltungen und meinem Unterricht an der Berliner Universität der Künste zu formulieren.

Dabei möchte ich vorausschicken: So verständlich der Wunsch erscheint, in der Praxis angesammeltes Wissen in schriftlicher Form festzuhalten, so groß ist das damit verbundene Dilemma. Über die Kunst des Schauspielens ist bereits soviel geschrieben, was könnte ein neuer Text da beisteuern, ohne Bekanntes wiederzukäuen und ohne die unübersichtliche Flut des bereits Geschriebenen zu vergrößern und damit zu größerer Verwirrung beizutragen?

So wichtig mir der handwerkliche und damit erlernbare Anteil unserer Profession ist, so sehr muss ich doch bei der Betrachtung meiner eigenen Arbeit feststellen, dass alles mehr oder weniger in einem ständigen Fluss ist. Daher kommt das Misstrauen gegenüber einer allgemeingültigen *Methode*. Jedes Aufschreiben bedeutet naturgemäß auch eine Fixation von etwas, das eigentlich in Bewegung ist. Und hierbei meine ich gar nicht nur die sich wandelnden Moden und Präferenzen innerhalb der sich ständig weiterentwickelnden Kunstform des Theaters. Auch unsere gesellschaftliche und politische Umwelt, unser Leben verändert sich ständig, entwickelt sich fortwährend weiter. Außerdem sind wir vielfältigen und widersprüchlichen Einflüssen verschiedener Kulturen ausgesetzt und häufig spielt Mehrsprachigkeit eine größere Rolle. Insgesamt ist die Welt von einer eher bipolaren im vergangenen Jahrhundert zu einer stärker multipolaren Welt geworden. Bestimmte Informationen waren früher nur sehr aufwendig zu beschaffen (monatelanges Warten auf die Fernleihe der Bibliothek beispielsweise), während sie heute vielleicht nur einen Mausklick entfernt liegen, allerdings verborgen in einem unübersehbaren Haufen von Informationsschrott. Dies sind nur einige Beispiele für eine sich ständig weiterentwickelnde Welt.¹

Daher erscheint es mir nur folgerichtig, dass die methodischen Ansätze versuchen, damit Schritt zu halten. Wenn wir also in einer reichlich anderen Welt leben als beispielsweise Konstantin Sergeev Stanislavskij vor knapp einhundert Jahren, dann ist es demzufolge naheliegend, dass seine Entdeckungen auf dem Feld des Schauspielens und die daraus abgeleiteten Methoden (er selbst bezeichnete es als ein Verbrechen, seine Arbeitsweise zu einer Methode zu erheben) nun ebenfalls weiterentwickelt werden müssen, um auf die neue, das Theater umgebende, gesellschaftliche Realität reagieren zu können. Kurz gesagt,

¹ In Pina Bauschs Stück *Walzer* antwortet Jan Minarik auf die Frage, welche Eigenschaften und Rituale

seine Mitmenschen an ihm tolerieren müssten: „in der Nase bohren ...

und dass ich esse, lese und Musik höre beim Fernseh schauen ...“.

seit Konstantin Sergeevi Stanislavskij das professionelle Schauspielen erforschte, hat sich eine Menge verändert und weiterentwickelt, und dies nicht nur in der Schauspieltechnik und -methodik, sondern vor allem auch in der Welt, auf die das Theater reagiert. Eine solchermaßen veränderte Welt stellt also auch ganz neue Anforderungen an die *Kunst des Theaters* und hält ganz neue Herausforderungen für das Handwerk des Schauspielens bereit.

Im Folgenden werde ich auch einzelne Übungen aus meiner Arbeit beschreiben. Dabei ist es erneut nötig, vorab eine gewisse Einschränkung zu verstehen. Natürlich gibt es schlechtere, weniger durchdachte Übungen und besser funktionierende, spielerischere oder komplexere Übungen. Aber auch letztere sind nur sinnvoll, wenn es eine genaue Absicht gibt, was ich mit der jeweiligen Übung untersuchen möchte, welche spezielle Fähigkeit ich mit der jeweiligen Etüde oder Übung entwickeln, bewusst machen oder trainieren möchte. Dabei ist eine Übung immer nur so gut, wie es mir gelingt, mich in dem Moment, in welchem ich mich mit ihr beschäftige, wirklich dafür zu interessieren.

Bei meiner eigenen Arbeit beobachte ich auch hier einen ständigen Fluss. Übungen die mir über eine ganze Zeit als höchst sinnvoll erscheinen, können für mich plötzlich völlig ihren Sinn verlieren, mich langweilen, so dass ich sie zur Seite legen muss und nach anderen Wegen suche. Manche tauchen dann nach einigen Jahren überraschend erneut auf. Wenn dies schon nur für mich und meine eigene Arbeit gilt, in wie viel stärkerem Maße muss es dann gelten für ganz andere Personen, aus einer anderen Generation, an die ich versuche mein praktisches Wissen zu vermitteln und weiterzugeben.

Trotz dieser Einschränkungen scheint mir die Notwendigkeit von Übungen in der Theaterarbeit außer Zweifel zu stehen. Und ich bin immer wieder überrascht, wie wenig die tägliche Arbeit an den handwerklichen Voraussetzungen mittels Etüden und „Fingerübungen“ im Bereich des Theaters *common sense* sind; man denke zum Vergleich nur an die nahe verwandte Kunst der klassischen Musik.

Allerdings möchte ich an dieser Stelle den sehr pointierten und lustigen Zweifel des amerikanischen Dramatikers David Mamet an jedweder Form schauspielerischer Etüden nicht unerwähnt lassen. Sinngemäß schreibt er, von einem Piloten verlange schließlich auch niemand, dass er im Cockpit mit seinen Armen Flügelschläge übe, damit das Flugzeug mehr Auftrieb bekomme.²

Eine vielleicht etwas hochgegriffene Analogie für diese vorausgeschickten Einschränkungen könnte die Heisenbergsche Unschärferelation aus der Physik sein („*Es ist prinzipiell unmöglich, den Ort und den Impuls eines Teilchens gleichzeitig mit unbegrenzter Genauigkeit zu messen.*“). Für unseren Fall würde das bedeuten, entweder ich kann ein wenig die Entwicklung der handwerklichen Grundlagen des Schauspielens beschreiben, dann kommt mein eigener Standpunkt darin praktisch nicht vor, oder ich beschreibe meine Position in diesem Moment – und das ist dann völlig losgelöst von jedweder Entwicklung im Großen und Ganzen und wird, schlimmer noch, auch schon für mich selbst in einem halben Jahr wieder überholt sein. Naturgemäß wird meine folgende Beschreibung zwischen beiden Polen hin und her irrlichtern.

2 „This method' does not work (...) - it is as useless as teaching pilots to flap their arms while in the cockpit in

order to increase the lift of the plane“ (Mamet 1997, S. 12).

Für wen sind meine Überlegungen bestimmt? Ich glaube, dieser Text kann im besten Fall ein Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen und Dialoge zwischen Lehrenden der Theaterkünste sein. Vielleicht dient er auch als verdichtete Erinnerungsstütze für ehemalige Studierende, in einer komprimierteren Form als die umfangreichen Protokolle aus dem Unterricht. Beabsichtigen Sie selbst, geschätzter Leser, geschätzte Leserin noch ein Studium der Theaterpädagogik zu absolvieren, dann ist möglicherweise von der weiteren Lektüre abzuraten. Bestimmte Übungen haben nämlich einen größeren Effekt, wenn man sie unvorbereitet zum ersten Mal selbst praktisch erfährt. Die theoretische Lektüre ersetzt in keinem Fall die eigene praktische, sinnliche Erfahrung.

Ich wurde an der Schauspiel-Akademie-Zürich als Regisseur ausgebildet. Ein wesentliches Merkmal dieser Ausbildung bestand darin, dass wir im ersten Schuljahr die gesamten Grundlagen wie Improvisation, Rollenarbeit, Körperfächer, Sprecherziehung, Wahrnehmungskunde (bei der Folkwang Lehrerin Lilo Elias), Akrobatik, Jonglieren, Fechten, Tanzen, Alexander Technik, Feldenkrais, Kostümkunde, Dramaturgie etc. in einer gemeinsamen Klasse von Studierenden des Schauspiels, der Theaterpädagogik und der Regie gelernt haben. Und das ganz unabhängig davon, ob der Schwerpunkt unserer späteren Tätigkeit eher auf der Bühne oder im Zuschauerraum liegen würde. Aus persönlichem Interesse studierte ich dann ein weiteres Jahr parallel Schauspiel und Regie.

Die hier zugrundeliegende Setzung, dass man das am besten vermitteln kann, was man am eigenen Leib erfahren hat, also in der eigenen praktischen Arbeit durchlebt hat, teile ich. Dies liegt meines Erachtens unter anderem daran, dass ein großer Teil des praktischen Wissens eher intuitiv als rational erfasst wird.

Ich habe gelernt, man solle immer, wenn man über die eigene Arbeit spricht, auch seine Lehrer nennen. Hierbei geht es nicht um Namedropping, sondern eher um eine Art von Genealogie von Schulen und Auffassungen, die schwer in Worte zu fassen sind, aber rhizomartig miteinander verbunden zu sein scheinen. Da das Theater so etwas wie eine semi-wissenschaftliche Alchemie ist, scheint mir diese Tradition der Nennung der eigenen Lehrer durchaus begründet und sinnvoll.

Den sicher wichtigsten Einfluss auf meine eigene Arbeit hat der Schweizer Theatermacher Paul Weibel, bei dem ich Improvisation/Grundlagen studierte und dem ich später bei seiner Regiearbeit assistierte. Wir stehen bis heute im ständigen Austausch, mittlerweile mehr auf Augenhöhe. Paul fordert durchaus auch immer wieder mein kritisches Feedback zu seiner eigenen Arbeit ein. Dies betrifft sowohl seine Inszenierungen als auch seine Forschungs- und theatertheoretische Arbeit. Häufiger ist es mir auch gelungen ihn als Dialogpartner bei meinen eigenen Regiearbeiten zu engagieren, der ab und zu während des laufenden Probenprozesses eine Außenwahrnehmung beisteuert. Es handelt sich also fast um eine fortwährende Arbeitsbeziehung, die der russischen Idee von einem Meister, bei dem man lebenslang lernt, nahekommt. Meine eigene Arbeit wurde vor allem stark inspiriert durch seine Suche nach Ausdrucksformen des (politischen) Theaters jenseits der staatlich subventionierten Institutionen sowie durch seine wichtige Rolle beim Ensemble des ersten Selbstbestimmungs-Theaters in der Schweiz (claque/Baden), seine Forschung im Bereich der Improvisation, seine Suche nach einer Grundlagenforschung des Theaters in der Theaterwerkstatt der Schweiz (gemeinsame Forschungsarbeit von Schauspielern,

Tänzern und gehörlosen Spielern), seine langjährige Theaterarbeit mit sozial ausgegrenzten Spielern³ in einem Barrio in Valencia (Teatro Capao), seine bemerkenswerten Freilichttheater-Regiearbeiten mit dem Ensemble Karls Kühne Gassenschau sowie seine Zusammenarbeit mit dem Duo Fischbach. An dieser Stelle sei auch auf den Schweizer Dokumentarfilm „Eigene Wege“ über die Theaterarbeit Paul Weibels verwiesen. Von Paul habe ich den größten Teil meines Wissens über Improvisation erlernt; aber auch weit mehr als das: was es bedeutet im Theater verantwortungsvoll zu suchen, offenen Fragen praktisch auszuhalten und was wirkliche Prozesse sind; was die soziale Bedeutung von Theater sein kann; wie *persönlich* Darstellung sein sollte. Die wichtigste Formel in diesem Zusammenhang lautet: „Ohne Risiko keine Kunst!“⁴

Mein praktischer Unterricht im Masterprogramm Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin umfasst die folgenden Bereiche: Grundlagen des Schauspiels, Labor, angeleitetes (öffentliches) Projekt und Betreuung der praktischen Masterarbeiten der Studierenden. Dabei handelt es sich in der Regel um Inszenierungen mit Ensembles nicht professioneller Spieler. Im Folgenden werde ich mich im Wesentlichen auf die Grundlagen des Schauspiels konzentrieren. Diese Grundlagen werden im ersten Semester des Masterstudiengangs unterrichtet. Meine Grobeinteilung des Seminars *Schauspielgrundlagen* ist:

- I. etwa zwei Fünftel der Zeit überwiegend solistische Aufgabenstellungen (Arbeit des Schauspielers an sich selbst),
- II. zwei Fünftel Partner- und Gruppenarbeit und
- III. das letzte Fünftel ist die Anwendung der Schauspielgrundlagen auf kurze Texte einer literarischen Vorlage.

In den folgenden Semestern werden erfahrungsgemäß die Unterschiede zwischen den Studierenden, je nach den jeweiligen Persönlichkeiten, Interessen und Vorbildungen, immer größer. Das heißt, auch bei ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen und Aufgabenstellungen variieren die Resultate und die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrenden stark von Jahrgang zu Jahrgang.

I. Solistische Aufgabenstellungen

Den Beginn des Schauspielgrundlagen-Seminars stellen Aufgaben dar, die ein Grundverständnis von Beobachten und Beschreiben entwickeln sollen.⁵ Dem liegt folgende Idee zugrunde: die Darstellung wird umso genauer und klischeefreier sein, je stärker sie vom wirklichen Beobachten, dem Beobachten von Realität, gespeist wird. Die Farben der Palette, mit denen wir malen, sind somit nicht unseren Vorstellungen oder dem, was wir

³ Im Folgenden werde ich häufig der Lesefreundlichkeit halber „Spieler“ schreiben. Damit sind selbstverständlich immer Schauspielerinnen und Schauspieler gemeint.

⁴ Gelernt habe ich außerdem viel von Christoph Hein (insbesondere

seinen Begriff von „zeitversetzter Teamarbeit“ als Beschreibung des Verhältnisses zwischen Autoren und Theatermachern), Mario Portmann, Peter Oskarson, Zinovij Jaklovič Korogodskij, Horst Hawemann, Danila Korogodsky, Christopher Barreca,

Urs Schaub (von ihm insbesondere wichtige Impulse zum Thema Beobachtung/Beschreibung) und Maik Riebort.

⁵ Vgl. dazu auch den Beitrag von Anna-Lena Rode in diesem Band.

aus Film und Fernsehen aufnehmen, entlehnt, sondern aus der wahrhaftigen⁶ Wahrnehmung der uns umgebenden Wirklichkeiten. Dabei ist es wichtig, dass die Studierenden ein Verständnis dafür entwickeln, dass ein großer Anteil einer professionellen Existenz als Künstler bereits darin besteht, im täglichen Leben, also ständig, genauer zu beobachten.

Die Beschreibung, verstanden als die Kunst so knapp und verdichtet wie möglich etwas Beobachtetes verbal wiederzugeben und dabei bei den Zuhörenden eine möglichst präzise und sinnliche Vorstellung hervorzurufen, soll ebenfalls trainiert werden. Wird sie doch später das hauptsächliche Werkzeug derjenigen Arbeit sein, die aus dem Zuschauerraum heraus geschieht.

Dabei gibt es auch die Möglichkeit, den Studierenden ein Bewusstsein für eine mögliche hierarchiefreie, arbeitsteilige Arbeitsweise zwischen Regie und Schauspieler zu geben. Die auf der Bühne forschend Suchenden stellen sich dazu selbst die Aufgabe für die nächste Skizze, den nächsten Entwurf beziehungsweise den folgenden Versuch. Entscheidend ist hierbei die Darstellungsabsicht. Hilfreich ist es außerdem, sich weniger bereits einen Verlauf vorzunehmen, als lediglich einen präzisen Ausgangspunkt sowie Annahmen, die in einem Spannungs-/Gegenspannungsverhältnis zueinander stehen. Dann erforschen die Experimentierenden spielerisch suchend die getroffenen Annahmen und erkunden die angenommenen Konflikte. Nach Ende der Skizze gibt der oder die aus dem Zuschauerraum Arbeitende eine möglichst genaue Beschreibung des Wahrgenommenen, allerdings so knapp wie möglich. Dabei sollten alle Wertungen, Beurteilungen sowie alle Fragen, die den subjektiven Geschmack und die eigenen Vorlieben betreffen, weggelassen werden. Allein die Diskrepanz zwischen dem, was die Spielenden sich vorgenommen hatten, also der Darstellungsabsicht und dem, was gemäß der Beschreibung durch den Zuschauenden sichtbar oder lesbar wurde, stellt bereits die Aufgabenstellung für den nächsten Versuch dar.

Als Einstieg ins Grundlagenseminar dient folgende Aufgabe: Die Hälfte der Gruppe betritt die Bühne, die andere Hälfte beobachtet: zunächst sind die Spieler auf der Szene ohne Aufgabe, dann wird nach einiger Zeit eine Aufgabe eingegeben (z. B. heimlich die Zahl der Deckenlampen feststellen, die letzten zehn Kinofilme erinnern, die man gesehen hat etc.). Interessant ist hier das Beobachten des Unterschiedes von Menschen, die beobachtet werden und Menschen, die beschäftigt sind mit dem realen Lösen von Aufgaben (wichtige Begriffe hierbei: der Punkt der Konzentration, „auf's Korn nehmen“).

Bei einer anderen Aufgabe zum Schärfen des Beobachtens wird die Gruppe nach draußen gebeten. Ein Spieler sitzt in einer bestimmten Haltung auf einem Stuhl, die er sich genau einprägen muss. Nun werden die Spieler, einzeln hereingebeten und aufgefordert den Sitzenden genau in Augenschein zu nehmen, dieser löst dann seine Haltung auf, begibt sich in den Zuschauerraum und der/die Nächste wird aufgefordert, sich genauso hinzusetzen. Nach und nach wird die ganze Gruppe, einer nach dem anderen, hereingebeten. Am Ende wird der/die Erste neben den/die Letzte gesetzt und die Haltungen werden verglichen. Bei dieser Übung werden in der Regel eine ganze Reihe von Beobachtungsungenauigkeiten während des gesamten Verlaufes deutlich und ein grundlegendes Interesse für die Beobachtung geweckt.

⁶ Anders als in alltäglichen Zusammenhängen gebrauche ich „wahrhaftig“ als Fachterminus für ei-

ne den angenommenen Umständen angemessene Darstellung.