



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Professionelle Inszenierungsarbeit mit Laien im
Spannungsfeld zwischen Theaterpädagogik und
kommerziellem Theater“

Verfasserin

Martina Müllner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Theater,- Film- und Medienwissenschaft

Betreuer:

Univ.- Prof. Dr. Michael Gissenwehrer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Grundverständnis der theaterpädagogischen Arbeit.....	7
2.1	Historischer Abriss – Entstehung und Entwicklung.....	7
2.2	Grundverständnis und theoretische Fundierung.....	9
2.3	Ausgangspunkt der theaterpädagogischen Arbeit.....	14
2.3.1	Theaterpädagogische Konsequenzen und Ziele.....	15
2.3.2	Anwendungsbereiche und Arbeitsfelder.....	16
2.4	Ästhetische Bildung/ Erziehung und ästhetische Erfahrung.....	18
2.4.1	Dreidimensionalität ästhetischer Erfahrung.....	23
2.5	Zur Theaterarbeit mit Laien.....	25
3	Differenzierung von professionellem und nicht- professionellem Theater.....	31
3.1	Dreidimensionalität des Theaters.....	31
3.1.1	Künstlerische Dimension.....	31
3.1.2	Subjektive / Psychische Dimension.....	35
3.1.3	Soziale Dimension.....	36
3.2	Definition und Zielsetzungen.....	39
3.2.1	Begriffsbestimmung Laienspiel und Amateurtheater.....	39
3.2.2	Zielsetzung von nicht-professionellem Schauspiel.....	41
3.2.3	Definition und Zielsetzung von professionellem Schauspiel.....	44
3.3	Begriffsbestimmung Regisseur, Theaterpädagoge und Spielleiter.....	46
3.3.1	Aufgaben und Kompetenzen.....	49
3.4	Schauspieler und Amateurspieler: Versuch einer Typologisierung.....	53
4	Inszenierungs- und Rollenarbeit.....	61
4.1	Begriff der Rollenarbeit.....	61
4.2	Ebenen der Rollenarbeit.....	63
4.2.1	Analyse.....	63
4.2.2	Improvisation und Erleben.....	64
4.2.3	Darstellen durch Identifikation und Konstruktion.....	66
4.3	Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Rollenarbeit.....	69
5	Professionelle Inszenierungsarbeit mit nicht-professionellen Schauspielern – FREISPIEL Linie 1.....	74
5.1	Ziel und Konzeption.....	74
5.1.1	Theaterpädagogischer Ansatz.....	75
5.1.2	Projektbeschreibung.....	76
5.1.3	Ausgangspunkt der Regiearbeit.....	78
5.2	Projektablauf – Phasen und Akzente der Inszenierungsarbeit.....	80
5.2.1	Workshopphase.....	80
5.2.2	Erste Probenphase.....	82
5.2.3	Zweite Probenphase.....	83
5.3	Zusammenfassung und Rückblick.....	90
6	Conclusio.....	97
7	Bibliografie.....	103
8	Anhang.....	106
8.1	Abstract.....	106
8.2	Lebenslauf.....	108

Das Interesse, das jemand am Theater nimmt ist der eigentliche Gradmesser des Talents.

Bertolt Brecht

1 Einleitung

Schauspielen bedeutet nicht nur, auf einer großen Bühne zu stehen und die eigene Leistung, den eigenen Erfolg nach einer gelungenen Vorstellung mit dem Applaus des Publikums zu genießen. Vielmehr bedeutet es auch ein Eintauchen in eine andere Realität, die gleichzeitig untrennbar mit der eigenen Identität und Wahrnehmung verbunden ist. Es bedeutet sich selbst, sein Wesen, seine Emotionen und Erfahrungen durch die Figur neu erleben zu können. Dies gilt für den Laien, den leidenschaftlichen Spieler, genauso, wie für den professionellen Berufsschauspieler. Und gleichzeitig wollen beide Bereiche der Professionalität und der Pädagogik stets so strikt von einander getrennt werden, nur, um an den Enden dieses Spannungsfeldes doch wieder zueinander finden zu können – im persönlichen Erfahren des Menschen.

Der Grund für die Wahl des Themas ist einerseits mein persönliches Interesse für dieses Fachgebiet durch meine Tätigkeit als Regieassistentin bei diversen Schauspiel, Kinder- und Jugendtheaterproduktionen sowie theaterpädagogischen Projekten für Jugendliche. Andererseits hat mich gerade die Mitarbeit als Assistentin bei dem erstmaligen Spielclubversuch FREISPIEL dazu angehalten, mich näher mit verschiedenen Ansätzen der Inszenierungsarbeit innerhalb der Theaterpädagogik sowie im professionellen Bereich zu beschäftigen. So will ich auf diesem Wege vor allem die Unterschiede und Besonderheiten der jeweiligen Theaterarbeit beleuchten, um damit die „Verwertbarkeit“ von Schauspielmethoden und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der „professionellen Inszenierungsarbeit“ mit Laien beurteilen zu können. Zu diesem Zweck ziehe ich das Pilotprojekt FREISPIEL am Landestheater Linz heran, welches in der Spielzeit 2010/11 mit dem Stück *Linie 1* einen groß angelegten Spielclubversuch startete. Daran soll gezeigt werden, wie diese spezielle Art der Theaterarbeit stattgefunden hat und wie sie aus den unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wurde. Gleichzeitig ergab sich für mich am Landestheater Linz die Möglichkeit mit der ungeplanten Übernahme des Spielclubs *Theaterstudio 2* im gleichen Zeitraum der Spielzeit 2010/11 einen zusätzlichen Aspekt der theaterpädagogischen Theaterarbeit mit Jugendlichen im Alter von 15-25 Jahren zu erfahren.

Grundlage für die Thesen und praktischen Bezüge dieser Arbeit sollen also vorrangig Beobachtungen und Rückschlüsse aus diesen beiden Projekten sein. Die unterschiedlichen Herangehensweisen, Voraussetzungen, Ziele und letztendlich auch der Resultate lassen einen direkten Vergleich dieser beiden Projekte zu.

Im Zuge meiner Diplomarbeit möchte ich mich mit der Frage beschäftigen, inwiefern sich gerade die professionelle Inszenierungsarbeit mit Laien von anderen theaterpädagogischen Ansätzen und der professionellen Inszenierungsarbeit in großen Theatern differenziert und sich allgemein in der Theaterpädagogik verorten lässt.

Ausgangspunkt ist dabei ein historischer Abriss der Theaterpädagogik, in dem ich die Etablierung des Fachs und dessen Verhältnis zum Medium Theater aufzeigen möchte. Dieses Grundverständnis ist notwendig, um aus dem fachspezifischen Spannungsverhältnis von THEATER und PÄDAGOGIK sowohl die Ziele und (ästhetischen) Konsequenzen, als auch die daraus resultierenden Arbeitsmethoden nachvollziehbar zu machen, die innerhalb des weitreichenden theaterpädagogischen Anwendungsgebiets vorherrschen. Eines der wichtigsten pädagogischen Ziele ist dabei ohne Zweifel am Stellenwert der ästhetischen Bildung/Erfahrung des Spielers orientiert und soll aus diesem Grund auch im Bezug zu der Dreidimensionalität des Theaters kurz beschrieben werden. Weiters gehe ich auf die grundlegenden theaterpädagogischen Erkenntnisse für die Theaterarbeit mit Laien ein, mit Orientierung am künstlerischen Berufsfeld der Theaterpädagogik.

In einem nächsten Schritt soll eine nähere Differenzierung der professionellen und nicht-professionellen Theaterarbeit stattfinden. Dazu beschäftige ich mich nicht nur mit den jeweiligen Zielen und Begriffsauffassungen, sondern ebenso mit den drei Dimensionen, welche das Phänomen Theater fassbar machen. Sie geben Hinweise darauf, wie weit sich die Gewichtung und Orientierung im professionellen und nicht-professionellen Bereich verschiebt.

Im Anschluss soll auch die zentrale Figur jeder Theaterarbeit näher betrachtet werden, nämlich jene Person, welche die Gruppe im ästhetischen Prozess anleitet und führt. Dabei möchte ich versuchen, durch eine Begriffsdefinition die genaue Auffassung und Rolle von Spielleiter, Theaterpädagoge und Regisseur zu klären. Zudem wird einigen essentiellen Fragen im Hinblick auf den Produktionsprozess nachgegangen:

Welche Funktion übernimmt der Spielleiter innerhalb der Theaterarbeit? Wo liegen dabei die Unterschiede zwischen professioneller und nicht-professioneller Inszenierungsarbeit? Welche Voraussetzungen und Fähigkeiten sind notwendig, um den Bedürfnissen der Spieler auch gerecht werden zu können? Worauf muss das Augenmerk bei der Inszenierungsarbeit gelegt werden?

Es soll aber nicht nur eine Differenzierung im Bezug auf die leitende Kraft der Produktion stattfinden, sondern ebenso auf den Spieler selbst. Auf Grund der unterschiedlichen Kontexte und Ausgangspunkte erfolgt daher der Versuch einer Typologisierung des Berufsschauspielers und Amateurs, welcher in gewisser Weise das „Material“ der ästhetischen Handlung bzw. der Inszenierung darstellt. Welche Grundfertigkeiten und Rahmenbedingungen müssen dem Spieler mitgegeben werden, um zu einer befriedigenden ästhetischen Handlung zu finden? Wie kann solch ein „befriedigendes Ergebnis“ überhaupt aussehen?

In einem nächsten Schritt beschäftige ich mich konkreter mit der Inszenierungs- und Rollenarbeit, um sie auf die „Verwendbarkeit“ im theaterpädagogischen und nicht-professionellen Bereich hin zu überprüfen. Dabei konzentriere ich mich weniger auf konkrete schauspieltheoretische Diskurse und Ansichten, als vielmehr den Versuch die einzelnen Schritte innerhalb des arbeitstechnischen Prozesses fassbar zu machen. Welche Ebenen, Techniken und Methoden sind in welchem Ausmaß für die Theaterpädagogik bzw. den Amateurbereich nutzbar und sinnvoll?

Am Ende wird am Beispiel von *Linie 1* ein Praxisbezug zur professionellen Inszenierungsarbeit mit Laien hergestellt und das Projekt, aufbauend auf die bisher gewonnenen Erkenntnisse, näher betrachtet. Wo liegen die Möglichkeiten und gleichzeitig die Grenzen dieser Form von Theaterarbeit? Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um nicht nur den Zielen und Interessen gerecht zu werden, die das professionelle bzw. kommerzielle Theater an eine Produktion stellt? Welche Ziele und Erwartungen kamen von den Beteiligten? Wie wurden diese umgesetzt und damit umgegangen?

Bei den Beispielen möchte ich einige Auszüge aus Probenprotokollen heranziehen, um ein Bild der Arbeitsprozesse zu vermitteln. Gleichzeitig soll teilweise auch die Sicht der Spieler/Mitwirkenden in die Arbeit mit einfließen, um auch ein Bild von deren Wahrnehmung im Umgang mit einer professionellen Produktion und den dabei verwendeten Methoden geben zu können.

2 Grundverständnis der theaterpädagogischen Arbeit

2.1 Historischer Abriss – Entstehung und Entwicklung

Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Sonderformen gilt die Theaterpädagogik als ein relativ junges Fach, deren Name erst in den 70er Jahren vermehrt auftaucht. Bis dahin hatte diese Disziplin lange zu kämpfen, um sich gegenüber anderen künstlerisch orientierten Pädagogikrichtungen behaupten und abgrenzen zu können. Historisch gesehen gab es schon früh Versuche und Modelle, Theater bzw. das Spiel für pädagogische und politische Zwecke zu nützen, die bis in das 16. Jahrhundert zurückreichen. Als Beispiel seien hier nur humanistische Dramen oder Jean-Jacques Rousseau genannt, der das Spiel als Quelle der ursprünglichen Erfahrung betrachtete. Die Ursprünge der Theaterpädagogik sind aber vielmehr im frühen Laienspiel¹, dem proletarischen Kindertheater Walter Benjamins oder im Amateurtheater der Nachkriegszeit anzusiedeln. Sucht man aber weiter nach einer pädagogisch ausgerichteten Betrachtungsweise des Theaters, wird man ebenso in Brechts Lehrstücktheorie, den Schriften von Stanislawski, Grotowski und Boal erste Ansätze dazu finden.² Insbesondere die Kulturkritik hat gegenwärtige theaterpädagogische Entwürfe maßgeblich beeinflusst. Erst mit einem veränderten, erweiterten Verständnis von Theater, Kultur und Bildung konnte sich eine Theaterarbeit entwickeln, welche auch andere Themen als der Kultur- und Gesellschaftskritik in ihre Alltags-, Körper- und Selbsterfahrung aufgriff.³

Die Geschichte des Fachs Theaterpädagogik selbst ist untrennbar mit der Gründung des Instituts für Theaterpädagogik an der Berliner Universität der Künste verbunden, die nach erheblichen Schwierigkeiten erst in den 70er Jahren gelang. Sie ist in erster Linie auf das Engagement von Hans-Wolfgang Nickel und Hans Martin Ritter zurückzuführen, die zudem

¹ Beim frühen Laienspiel ist für eine Weiterentwicklung zur Theaterpädagogik hin vor allem der Aspekt der Unterscheidung in Aufführungs- und Probenorientierung wichtig. Kriterium war dabei das Alter der Spieler: bei jungen Spielern lag das Augenmerk auf der prozessorientierten Probenarbeit, ältere Spiele hielt man für fähig, an einem (End-)Produkt zu arbeiten.

vgl. Ritter, Hans Martin: *Prozess und Produkt*. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 2003, S. 231-233.

² vgl. Hentschel, Ingrid: *Medium und Ereignis – Warum Theaterkunst bildet*. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 2008, S. 2.

³ vgl. Sting, Wolfgang: *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: *Onlineausgabe- Korrespondenzen*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004, S. 4.

einen entscheidenden Beitrag zur Etablierung und Anerkennung der Theaterpädagogik als eigenständige Disziplin lieferten.

Anfangs waren es hauptsächlich aus dem künstlerischen Theaterbetrieb kommende Menschen, die sich durch ihre Arbeit mit Laien „Theaterpädagogen“ nannten. Besonders Schauspieler der freien Szene versuchten Methoden und Spielformen zu entwickeln, die für eine Arbeit mit Kindern und Schülern geeignet waren. Das Interesse galt aber weniger dem künstlerischen Prozess oder den (ästhetischen) Eigenheiten des Mediums Theater, als vielmehr dem einer erzieherischen, didaktischen, sozialen und politischen Zielsetzung. Für die Weiterentwicklung und Veränderung des Selbstverständnisses des Fachs ist es demzufolge wichtig zu verstehen, dass die Theaterpädagogik stets im Zusammenhang mit jenen Traditionen steht, auf die sie sich bezieht und somit im ständigen „Spannungsfeld von Pädagogik, Politik und Gesellschaft“⁴ bewegt. Ihre Weiterentwicklung ist also stets in Abhängigkeit zu der Entwicklung der Kunstform Theater, wie auch von pädagogischen, didaktischen und politischen Bildungsvorstellungen zu betrachten.

Zu Beginn konzentrierte sich das Fach noch sehr auf gesellschaftliche Emanzipation, Abgrenzung zur Reformpädagogik und Kunsterziehung. Nicht das Individuum und dessen (Spiel-) Erfahrungen, sondern die Gesellschaft und soziales Lernen standen im Mittelpunkt. Erst in den 80er Jahren setzte mit der sogenannten „ästhetischen Wende“ eine Abkehr vom reinen Vermittlungs- und Bildungscharakter ein, bei dem Ulrike Henschel sogar von einer „unmittelbaren Instrumentalisierung für nicht künstlerische Zwecke“⁵ spricht.

Die Theaterarbeit wurde zu diesem Zeitpunkt als eine Möglichkeit verstanden, um eine Erziehung zur Mündigkeit oder politischen Teilhabe zu erreichen. Dem Menschen sollte etwas über das „richtige“ Leben vermittelt werden, indem man den „Spielraum Theater“ nutzt, „um Fähigkeiten für den Einzelnen und Modelle für die Gesellschaft zu entwickeln.“⁶

⁴ Sting, Wolfgang: *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: *Onlineausgabe- Korrespondenzen*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004, S. 3.

⁵ Henschel, Ulrike; Ritter, Hans Marin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 11.

⁶ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 280.

Mitte der 80er Jahre führte der Weg hin zu einer zunehmenden künstlerischen d.h. am Theater und am Individuum orientierten Theaterpädagogik, bei welchem die Vermittlung von künstlerisch-ästhetischen Fertigkeiten in den Vordergrund gestellt wurde. In dieser Phase beschäftigen sich die Schriften mit einer Formulierung der Erfahrungen während der künstlerisch-ästhetischen Prozesse, die zunehmend als Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung angesehen wurde.⁷ Eines der Grundlagenwerke stammt in diesem Zusammenhang von Ulrike Hentschel, die mit ihrer Dissertation *Theaterspielen als ästhetische Bildung* zu den Ersten gehört, die ihre Aussagen hinsichtlich der ästhetische Bildung auf Künstlertheorien des Theaters und Schauspiels stützt und sich dabei an den spezifischen Rezeptions- und Produktionsbedingungen des professionellen Schauspiels orientiert.

Dieser Ansatz brachte nicht nur einen neuen und wesentlichen Aspekt in der Selbstdefinition der Theaterpädagogik, sondern auch in der Diskussion um die Frage nach dem Nutzen des Theaterspielens für unterschiedliche Bildungsziele, die seit den 70er Jahren andauert. Ihre Unzufriedenheit mit der zunehmenden Verzweckung des Mediums Theater für erzieherische, soziale und theoretische Ziele stellte dabei den Ausgangspunkt ihrer Arbeit dar. Zum ersten Mal wurde nicht die Frage gestellt, was durch das Theaterspielen zu erreichen sei, sondern worum es sich bei dem Phänomen Theater und dem Theaterspielen überhaupt handelt.

Theaterpädagogik wird dann im engeren Sinne verstanden als eine Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater auseinandersetzt.⁸

2.2 Grundverständnis und theoretische Fundierung

Die Theaterpädagogik befindet sich alleine aus ihrer Begriffsbestimmung heraus unweigerlich im Spannungsfeld von THEATER als Möglichkeit des künstlerischen Ausdrucks und PÄDAGOGIK als wissenschaftliche Disziplin mit klar organisierbaren Lehr- und Lernprozessen.

Theaterpädagogik bewegt sich im Licht der Kunst und im Gegenlicht der Pädagogik.⁹

⁷ vgl. Ebenda, S. 279-283.

⁸ Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. In: Taube, Gerd [Hrsg.]: *Kinder spielen Theater*. Milow: Schibri, 2007, S. 92.

Mit dieser Metapher schafft es Wolfgang Sting, die beiden Disziplinen in Relation zueinander zu setzen und das komplexe Abhängigkeitsverhältnis durch theaterästhetische Bilder zu skizzieren. Dennoch stellt sich die Frage, wo genau sich die Theaterpädagogik verorten lässt und wie ihre Zielsetzung bestimmt ist. Eine klare Antwort bzw. theoretische Fundierung durch eine eindeutige Definition ist jedenfalls schwer zu finden, da es zum Teil sehr verschiedene Ansätze gibt, welche auf die unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfelder zurückzuführen sind.

In jedem Fall ist zu betonen, dass die Theaterpädagogik trotz ihrer ästhetisch-künstlerischen Ansprüche und der Anlehnung an das Medium Theater weder eine schauspielerische Ausbildung noch eine Sonderform der Spielpädagogik ist, wenngleich Elemente aus beiden Kategorien in die Arbeit mit einfließen.¹⁰

Der Ort der Theaterpädagogik ist also die Pädagogik – um es genauer zu sagen: die Wissenschaft Pädagogik. Vermutlich jedoch in einem weitaus stärkeren Maße als dies Musik- oder Kunstpädagogik [wollen], stellt Theaterpädagogik neben ihrer besonderen künstlerisch-kreativen Bildungsarbeit die Persönlichkeit der Menschen, mit denen sie zu tun hat, und betreibt somit auch Persönlichkeitsbildung. Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden.¹¹

Hain Haun versucht mit der These „Theater ist Dialog“ ein für ihn fundamentales Prinzip darzustellen und gleichzeitig eine Definition für ein Grundverständnis der Theaterpädagogik zu formulieren, die in einer eindeutigen Form nicht oder nur schwer zu finden ist. Er beschreibt sowohl die Disziplin als auch die theaterpädagogische Arbeit selbst anhand unterschiedlicher Dialogfelder und schafft es auf diesem Weg, ein relativ klares Bild zu vermitteln. Die grundlegendsten Dialogfelder wären dabei

1. Dialog zwischen Kunst (des Theaters) und Wissenschaft (der Pädagogik)
2. Kunstimmanenter Dialog
3. Dialog zwischen Prozess und Produkt

Die Grundidee einer Einteilung in verschiedene Teilbereiche oder Aspekte zur Veranschaulichung findet sich aber ebenso bei der Beschreibung des Theaters selbst. Auch

⁹ Sting, Wolfgang: *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: *Onlineausgabe- Korrespondenzen*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004, S. 4.

¹⁰ vgl. Haun, Hein: *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch einer Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 2004, S. 5ff.

¹¹ Ebenda, S. 4.

hier wird das komplexe Phänomen Theater häufig durch eine Unterteilung in eine ästhetische, subjektive und soziale Dimension beschrieben und fassbar gemacht. (3.1) Somit orientiert sich Haun bei seiner Darstellung der Theaterpädagogik sehr stark an den drei Dimensionen des Theaters, bezeichnet sie aber als unterschiedliche Dialogfelder.

Gerade der erste Dialog zwischen Kunst und Pädagogik verlangt laut Haun nach einer möglichst ausgewogenen Balance (künstlerische Dimension). Sie ist zum einen notwendig als Grundlage für den gewünschten Lernprozess, zum anderen führt „die synthetische Verschränkung beider Bereiche zu einem neuen eigenständigen Arbeitsfeld.“¹² Bildungsprozesse im Spiel wie auch im Theater sind trotz oder gerade wegen der Grenzüberschreitungen Prozesse des „Im-Balance-Halten“: Balance zwischen den Disziplinen, Balance zwischen den Wahrnehmungszuständen. „Ich bin (ganz dabei) und ich spiele.“¹³

Wie ein Lernprozess genau definiert wird, ist abhängig vom jeweiligen Arbeitsfeld bzw. den Bedingungen der Gruppe und kann sich entweder auf künstlerische, soziale bzw. themen- oder konfliktbezogene Ziele konzentrieren. Sie alle sind aber sowohl anhand der Ästhetik des Theaters als auch der pädagogischen Dimension herleitbar. Ein wichtiger Grundsatz ist es jedoch, dass prinzipiell jeder an theaterpädagogischen Spielen und Übungen teilnehmen kann, ganz unabhängig von der jeweiligen künstlerischen Begabung. Voraussetzung dafür ist die Grundannahme vom erweiterbaren Ausdrucksrepertoire der Menschen. Im Zusammenhang mit der Verortung von verschiedenen theaterpädagogischen bzw. schauspieltechnischen Methoden ist es daher wichtig, das Wesensmerkmal des Spiels als Ausgangspunkt der Theaterpädagogik nicht aus den Augen zu lassen: Zwanglosigkeit und Zweckfreiheit des Spiels.¹⁴ Damit ist jene Freiheit gemeint, die es dem Spieler erlaubt ohne Druck und Erwartungshaltung dem Spiel freien Lauf zu lassen. Es darf alles geschehen, Theaterpädagogik ist kein Input- Output Denken.

Der Kunstimmanente Dialog findet vorrangig zwischen den Darstellern und dem theatralen Stoff statt und ist sowohl auf die Stückauswahl an sich, als auch auf die persönliche

¹² Haun, Hein: *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch einer Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 2004, S. 5.

¹³ Koch, Gerd: *Thesen zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen*. In: Korrespondenzen – Onlineausgabe. Jahrgang 14, Nr. 32, 1998, S. 1.

¹⁴ Ebenda.

Auseinandersetzung mit dem Thema, dem Stück bzw. der Problemstellung bezogen. (Subjektive Dimension) Die Fremdheit und gleichzeitige Nähe des Stoffes oder der Figur lösen einen (inneren) Dialog im Spieler oder der gesamten Gruppe aus, welcher das „Dialog Prinzip“ Theater überhaupt funktionieren lässt und das Entwickeln von „Selbst-Bewusst-Sein“ als pädagogisches Ziel ermöglicht: Ansprache des Selbst- Ansprache von Bewusstsein und Ansprache des Seins.¹⁵

In der Probenphase wird durch Ausprobieren von Situationen mit Hilfe unterschiedlichster Methoden das Prinzip der Entscheidungsfreiheit geübt – es ergibt sich eine eigenständige und neue Interpretation. Doch erst mit einer schlussendlichen Präsentation kann es zum zweiten Aspekt des kunstimmanenten Dialogs kommen, der sehr am Prinzip des Mediums Theater orientiert ist: der Dialog zwischen Rezipient und Darsteller.

Nicht nur die Gruppetritt mit dem theatralen Stoff in Resonanz, sondern in weiterer Folge auch der Zuschauer. Die Spieler verkörpern die (eigene) Interpretation des Materials, sind somit das Medium einer Botschaft und gleichzeitig auch die Botschaft selbst.

Das Prinzip der Kunstform Theater soll in erster Linie einen Katharischen Prozess auslösen, der sich aber nicht nur auf den Rezipienten beschränkt, sondern genauso den Darsteller bzw. die Agierenden selbst mit einbezieht.¹⁶

Ulrike Hentschel betont in diesem Zusammenhang aber, dass die Spieler nicht Adressaten, sondern Medium einer ästhetischen Wirkung sind. Sie sind künstlerische Produzenten und gleichzeitig das Material. Theaterpädagogik hat sich in erster Linie noch immer „nach der bildenden Wirkung des Theaterspiels auf die Spielenden als nicht-professionelle Schauspieler“¹⁷ zu orientieren, nicht auf die Wirkung auf den Rezipienten.

Theaterpädagogische Arbeit geht in der Regel von einem prozessorientierten Grundmodell aus: Zweckfreiheit des Spiel zur eigenen Freude und Erarbeitung verschiedener Variationen in den Proben, Entstehen und Erleben im Moment. Aus diesem Grund müsste der Begriff der „theaterpädagogischen ARBEIT“ auch prinzipiell hinterfragt bzw. genauer definiert werden, weil „Arbeit einen zielgerichteten Prozess meint, der auch mit Zwecken

¹⁵ vgl. Koch, Gerd: *Thesen zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen*. In: Korrespondenzen – Onlineausgabe. Jahrgang 14, Nr. 32, 1998.

¹⁶ vgl. Strassberg, Lee: *Schauspieler und das Training des Schauspielers*. Berlin: Alexander Verlag, 1988, S. 155.

¹⁷ Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, S. 134.

verbunden ist.“¹⁸ Gerd Koch ist sogar der Meinung, man müsste diesen Begriff bei der Verwendung im theaterpädagogischen Kontext durch Tätigkeit, Bildung, Kommunikation oder auch Animation (vgl. lat. *animare* „zum Leben erwecken“; *animus* „Geist, Seele“) ersetzen.

Will man sich aber an den Merkmalen des Mediums Theater orientieren, „bedarf es konstitutionell auch einer mehr oder weniger ausgefeilten, im allgemeinen wiederholbaren, vorläufig endgültigen Form, die als ein vorführungsreif gewordenes Produkt der vorangegangenen Bemühungen anzusehen ist.“¹⁹

Diese abschließende Aufführung ist also für die Spieler ein wichtiger Faktor für Motivation und Spielfreude. Aus der Sicht des Spielleiters gesehen ist sie aber auch Möglichkeit, den Probenprozess aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu holen. Eine Aufführung oder Darstellung vor einem Publikum ist also ein Präsent-Machen und Präsentieren der gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse – sowie auch des Prozesses selbst.²⁰ Letzteres kann unter Umständen den Druck für die Spieler enorm entschärfen, gleichzeitig aber die Motivation im Hinblick auf das Endprodukt aufrechterhalten.

Die Wiederholungsprozesse während der Proben sind für die Teilnehmer oft anstrengend und erhalten erst durch die Aussicht auf dieses finale Ziel einen Sinn. Dies gilt für den Bereich der Theaterpädagogik, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen genauso wie für das professionelle Berufstheater.

Wir sehen uns eine Probe an, bei der die Schauspieler sich mit ihren scheußlichen ‚Wiederholungen‘ plagen. Wir erkennen, dass ihre Arbeit in einem Vakuum sinnlos wäre. Hier finden wir einen Schlüssel. Er führt uns notwendig zur Vorstellung eines Publikums; wir erkennen, dass ohne Publikum kein Ziel gegeben ist und kein Sinn.²¹

Die Probenphase selbst wird in der Theaterpädagogik aber immer eine andere Grundgewichtung haben als im Berufsschauspiel, da es vordergründig um die gemeinsame Bearbeitung und Beschäftigung mit dem Stoff geht. Die Richtung, in welche sich die theaterpädagogische Arbeit orientiert, hängt also wesentlich davon ab, welchen

¹⁸ Koch, Gerd: *Thesen zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen*. In: Korrespondenzen – Onlineausgabe. Jahrgang 14, Nr. 32, 1998, S. 2.

¹⁹ Haun, Hein: *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch einer Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 2004, S. 8.

²⁰ Verweis dazu auf die Tagung *Theaterpädagogischer Salon* im Theater an der Parkaue, Junges Staatstheater Berlin am 13.11.2010.

²¹ Brook, Peter: *Der leere Raum*. Berlin: Alexander Verlag, 1983, S. 204- 205.

persönlichen Stellenwert der Spielleiter oder auch die Gruppe der abschließenden Aufführung beimisst. Der eigene Weg muss gefunden werden im Spannungsfeld von „Zweckfreiheit“ als Grundmodell von Spiel und Theater, der Theaterpädagogik als pädagogische Methode sowie den ästhetischen Ansprüchen durch Orientierung am Theater. Haun zufolge ist in den letzten Jahren jedoch ein zunehmender Trend spürbar: dem vorzeigbaren Produkt mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung zu schenken, als dem eigentlichen Entwickeln und Erleben im Probenprozess.

2.3 Ausgangspunkt der theaterpädagogischen Arbeit

Die Theaterpädagogik findet durch ihre vielseitige Einsetzbarkeit in den verschiedensten Bereichen ihre Anwendung, wird aber vorrangig „als Möglichkeit gesehen, Schlüsselqualifikationen für die Lebenswelt durch ästhetische Erfahrungen zu erwerben.“²² Genauso wird sie oftmals auf eine Methode des Deutschunterrichts reduziert, mit deren Hilfe ein besonderer Beitrag zur ästhetischen Bildung erzielt werden kann oder gar mit dem Schulfach Darstellendes Spiel gleichgesetzt. Dabei ist der Wirkungs- und Anwendungsbereich durch theaterpädagogische Arbeit ungemein komplexer und vielschichtiger. Theaterpädagogische „Verfahren“ dienen nicht nur zu einer möglichst außergewöhnlichen literarischen Erfahrung und tragen wesentlich zur Herausbildung einer theaterästhetischen Spielkompetenz bei, sondern stellen die eigenständigen ästhetischen Erfahrungen der Spielenden in den Mittelpunkt, welche im Spannungsprozess von Erleben und Verkörpern entstehen.²³ Der Bundesverband für Theaterpädagogik (BuT) beschreibt das Berufsbild des Theaterpädagogen sogar in erster Linie als Vermittlungstätigkeit.

Theaterpädagoginnen und -pädagogen vermitteln – sei es in Form von Grundlagenarbeit, sei es in Form konkreter Projekte, bei denen am Ende eine Aufführung vor Publikum steht – Kenntnisse über das Theaterspielen oder bestimmte Bereiche davon oder über die Institution Theater an Menschen, die in der Regel nicht hauptberuflich damit befasst sind. Dies können z.B. Kinder oder Jugendliche sein, Erwachsene aus den verschiedensten Schichten und Berufen, spezielle Gruppen oder Segmente der Bevölkerung, z.B. Senioren, Behinderte,

²² Hentschel, Ingrid: *Medium und Ereignis – Warum Theaterkunst bildet*. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 2008, S. 5.

²³ Czerny, Gabriele: *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen*. Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Band 5. Augsburg: Wißner-Verlag, 2004, S. 148ff.

ehemalige Drogenabhängige, aber z.B. auch Lehrerinnen und Lehrer oder Führungskräfte aus der Wirtschaft.²⁴

2.3.1 Theaterpädagogische Konsequenzen und Ziele

Im Fachbereich der Theaterpädagogik und im Speziellen für die Arbeit mit Kindern- und Jugendlichen findet man derzeit eine große Anzahl unterschiedlichster theaterpädagogischer Konzepte und Literatur. Einige Theaterpädagogen und Theoretiker lieferten dabei mit ihren Entwürfen und Ideen einen besonders wichtigen Beitrag im Diskurs zur Weiterentwicklung von neuen Ansätzen und Methoden in der Spiel- und Theaterpädagogik. Dazu zählen beispielsweise Viola Spolin (Improvisationstechniken), Heidi Frei (Jeux Dramatique), Léon Chancerel (Entwicklung der Jeux Dramatique) oder Keith Johnstone (Improvisationstheater und Theatersport), Jenisch, Ritter, Scheller und Kunz (Interpretationsverfahren im Deutschunterricht).

Sie alle arbeiten mit variierenden Ausgangspunkten und unterscheiden sich zudem durch ihre Gewichtung ästhetischer und pädagogischer Elemente, die jeweils Ausdruck des individuellen schauspiel- und literaturpädagogischen Verständnisses sind. Aber nicht nur die Entwicklung neuer Methoden, sondern auch die Gestaltung der theaterpädagogischen Arbeit mit einer Gruppe selbstresultiert aus dem Hintergrund eigener Schauspielerfahrung sowie der ursprünglichen Herkunftstätigkeit des Theaterpädagogen.²⁵ Eine Gemeinsamkeit lässt sich jedoch ganz klar herauslesen: einen theaterpädagogischen Prozess mit der Gruppe in Gang zu bringen und ihn zu strukturieren.

Egal, an welchem der Modelle man sich bei der Gestaltung der Stunde orientiert, die gemeinsame Konsequenz lässt sich mit einer Förderung der individuellen Spiel- und Ausdrucksfähigkeit bei den Spielenden und der Ausbildung eines „ästhetisches Ich“ beschreiben. Ulrike Hentschel vertritt weiters die Meinung, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, um ästhetische Erfahrungen zu gewährleisten und zu fördern. Geht man davon aus, diese von Hentschel geforderten ästhetischen Bereiche werden optimal ausgeführt, lassen sich folgende Ziele der Theaterpädagogik nennen:²⁶

²⁴ *Berufsbild des Theaterpädagogen*. Bundesverband Theaterpädagogik e.V. <http://www.butinfo.de/berufsbild>, Zugriff: 07.06.2011.

²⁵ vgl. Czerny, Gabriele: *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen*. Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Band 5. Augsburg: Wißner-Verlag, 2004, S. 127.

²⁶ Ebenda, S. 19, 127ff.

1. Wahrnehmung und Imagination

- Herausbildung reflexiver Fähigkeiten:
Wahrnehmung von Doppeldeutigkeiten, Distanz und Nähe, Perspektiven
- Entwicklung einer Wahrnehmung der Spieler als agierende Subjekte, die zueinander und zu sich selbst in Beziehung treten können
- Unterstützung und Förderung subjektiver Selbstbildung:
Wahrnehmungs-, Imaginations-, Beobachtungs-, Einfühlungs- und Ausdrucksfähigkeit

2. Ausdruck und Form

- Förderung des ästhetischen Bewusstseins und ästhetischer Ausdrucksfähigkeit

3. Antrieb und Aktion

- Mobilisierung der Selbstinitiative, Förderung des Selbstvertrauens
- Herausbildung sozialen Verantwortungsbewusstseins

4. Erfahrung und Reflexion

- Möglichkeit, eigene und fremde Perspektiven nachzuspüren
- Spiel mit neuen Identitäten und Rollen lässt alte Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen hinterfragen und durchbrechen; schafft Raum, um neue zu entdecken und auszuprobieren

2.3.2 Anwendungsbereiche und Arbeitsfelder

Die Möglichkeiten, welche sich durch das theaterpädagogische Arbeiten für den Spielleiter wie auch für die Teilnehmer eröffnen, werden in den unterschiedlichsten Bereichen genutzt. Dadurch wächst die Nachfrage an theaterpädagogischen Kompetenzen kontinuierlich und es ergeben sich einige sehr spannende, teilweise auch konträre Arbeitsbereiche:²⁷

- **ökonomische Berufsfelder** wie Marketing-, Wirtschaft- und Industriebetriebe, Berufsausbildungslehrgänge
- **gesellschaftliche Berufsfelder** wie Kirchen, Kulturzentren, Museen, Kunstschulen, Bildungsinstitutionen
- **therapeutische Berufsfelder** wie Krankenhäusern, Rehabilitations- und Präventionszentren (Drogen, Gewalt), Sozialtherapie

²⁷ *Arbeitsfelder der Theaterpädagogik*. Bundesverband Theaterpädagogik e.V., <http://www.butinfo.de/berufsbild>, Zugriff: 07.06.2011.

- **soziale Berufsfelder** wie Jugend- und Bürgerzentren; Einrichtungen für Behinderte, Senioren oder Migranten
- **pädagogische Berufsfelder** häufig im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht in Kindergärten, Schulen, Hochschulen, kulturelle Bildung
- **künstlerische Berufsfelder** wie Theaterinstitutionen, freies Theater, Amateurtheater oder theaterpädagogische Zentren

Zu den nahe liegenden Berufsgebieten gehört natürlich der pädagogische bzw. der künstlerische Bereich, wo Theaterpädagogen alleine schon aus der begriffs bestimmenden Nähe erwartet werden. Ich möchte aber im weiteren Verlauf im Hinblick auf die Fragestellung meiner Arbeit ausschließlich das letzte Tätigkeitsfeld herausgreifen und mich auf Aufgaben sowie die damit verbundenen Methoden beschränken.

Der deutsche Bühnenverein beschreibt die Tätigkeits- und Aufgabenbereiche des Theaterpädagogen natürlich aus der Sicht großer Theaterorganisationen. In diesem Sinne wird diese Tätigkeit im Großen und Ganzen auch folgendermaßen beschrieben, dass „Theaterpädagogen Menschen jeglichen Alters zum Theatermachen an [leiten] und ermöglichen Interessenten den aktiven Zugang zur Welt des Theaters“²⁸.

Somit erhält die Theaterpädagogik eine Doppelfunktion: Sie soll einerseits ein junges Publikum für die Kunstsparte Theater gewinnen – „im Sinne von Kundenbindung“²⁹ – da die Jugend von heute das potentielle Theaterpublikum von morgen darstellt. Andererseits soll auch „älteres“ Publikum ermuntert werden, den Weg zum und ins Theater zu finden weshalb fast alle deutschen Theater mittlerweile Theaterpädagogik auch im Erwachsenenbereich anbieten.

Das Angebot für junge Menschen besteht dabei meistens aus Spielclubs, Ferienprojekten oder Zusammenarbeit mit Kontaktschülern. Gleichzeitig werden Theateraufführung nicht nur im Bereich des Kinder- und Jugendtheaters mit inszenierungsbegleitenden Materialien, Schulbesuchen, Workshops, Einführungen oder Publikumsgesprächen vertieft und begleitet. Der Theaterpädagoge übernimmt also eine Vermittlungsfunktion zwischen dem Theater und verschiedenen Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen,

²⁸ *Berufsbild des Theaterpädagogen*. Deutscher Bühnenverein, <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?id=47>, Zugriff: 26.11.2010.

²⁹ Hentschel, Ingrid: *Medium und Ereignis – Warum Theaterkunst bildet*. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 2008, S. 5.

Begegnungsstätten oder Rehabilitationszentren. „Er berät und betreut Lehrer, Leiter von Arbeits- oder Schultheatergruppen und unterstützt bei der Vor- und Nachbereitung von Theaterstücken im Klassenunterricht.“³⁰

Weiters werden die angebotenen Spielclubs häufig von Theaterpädagogen geleitet. Das gestiegene Interesse am eigenkünstlerischen Schaffen ist ein Trend, der in der derzeitigen Kulturentwicklung immer stärker zu spüren ist. Das Spiel wird hier ebenfalls als wesentlicher Beitrag zur ästhetischen Bildung angesehen, durch dessen Hilfe man auf spielerische Weise die Möglichkeit erhält, die eigene Persönlichkeit zu erweitern, Ängste und Vorurteile abzubauen und neue Perspektiven zu erlangen.

Auf der einen Seite bringt der Theaterpädagoge also dem Theaterunerfahrenen das Theater näher, auf der anderen Seite nutzt er das Theater als Mittel zum Zweck der Persönlichkeitsbildung. In beiden Fällen liegt das Hauptaugenmerk auf der Praxis.³¹

Ingrid Hentschel stellt jedoch die These auf, dass die Theaterpädagogik vor allem in diesem Gebiet dabei ist, das Pädagogische immer mehr abzustreifen und künstlerische Praxis sein will. „Theaterpädagogische Projekte wollen nicht lehren, sondern Theater lustvoll als künstlerische Praxis erfahrbar machen“³² und werden deswegen allzu häufig in den Mittelpunkt gestellt, wodurch der eigentliche Aufführungsbesuch³³ immer mehr an (pädagogischer) Bedeutung verliert. Die Zahl an Projekten steigt jedenfalls, bei denen ganze Vorstellungsserien durch Inszenierungen mit jugendlichen Darstellern auf dem Spielplan zu finden sind.

2.4 Ästhetische Bildung/ Erziehung und ästhetische Erfahrung

Gerade im Zusammenhang mit Gestaltung und Organisation des theaterpädagogischen Angebots an Theater und Spielclubs stellt sich die Frage welchen Beitrag das Theaterspiel für Selbstbildung, ästhetische und soziale Bildung nicht-professioneller Spielender

³⁰ *Berufsbild des Theaterpädagogen*. Deutscher Bühnenverein, <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?id=47>, Zugriff: 26.11.2010.

³¹ Ebenda.

³² vgl. Hentschel, Ingrid: *Medium und Ereignis – Warum Theaterkunst bildet*. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“, Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 2008, S. 5.

³³ Damit ist der Besuch von dramatischen Aufführungen und deren Vor- und Nachbereitung im Gegensatz zum Erfahren des Medium Theaters durch eigenes Spiel.

überhaupt leistet. Die Antwort führt direkt auf den Diskurs um die ästhetische Bildung, Erziehung und Erfahrung.³⁴

Das zunehmende Interesse und die daraus folgende Erkenntnis über die Möglichkeiten, die eine soziale Dimension der Erziehung und Bildung eröffnet, lassen sich bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen und spielen gerade in der Konzeption der Reformpädagogik eine wichtige Rolle. Der Zusammenhang zwischen dem Individuum und dessen sozialen Umwelt, der durch die zunehmende Sensibilisierung eine wesentliche Rolle für die Entwicklung des Individuums und die Herausbildung der sozialen Kompetenzen erhält, wurde erkannt und ihm endlich mehr Bedeutung beigemessen- ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung aller (kunst-) pädagogischen Richtungen.

Im Hinblick auf den weiteren Verlauf und die Fragestellung meiner Arbeit möchte ich mich aber weniger mit lerntheoretischen Ansätzen der Reformpädagogik und Modellen des sozialen Lernens auseinandersetzen, als vielmehr Möglichkeiten und Konsequenzen ansprechen, die mit der Lernerfahrung durch ästhetische Bildung und Erziehung auch für die Theaterpädagogik und das Theaterspiel an sich von Bedeutung sind.

Der Begriff des Ästhetischen löst verschiedene mit dem Wort *Sinnlichkeit* verbundene Konnotationen aus: nämlich neben *sinnlicher* Erkenntnis auch *Sinnesfreude* und das Bemühen um Sinn-Konstitution. [...] Ästhetisch ist alles, was über Versagung der realen Welt hinausweist, die Sinne affiziert, Empfindungen weckt, in eine spezifische, ungewohnte Form gebracht wird und das Bewusstsein prägt, indem gewohnte Sicht- Denk- und Handlungsweisen aufgebrochen werden.³⁵

Diese Form der Wahrnehmung bringt im Grunde die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs THEATER hervor. Durch Betrachten und Schauen können wir die Welt auf eine individuelle Weise wahrnehmen. Sinnlich wahrnehmen. Einen Sinn wahrnehmen. Für eine Betrachtung der möglichen Lernerfahrungen mit ästhetischen Mitteln ist gerade wegen der heftig geführten Debatte um Aufgaben und Ziel bzw. dem Grad der Vereinbarkeit von Kunst und Pädagogik wichtig, eine Unterscheidung zwischen den Begriffen von ästhetischer Bildung, Erziehung und Erfahrung kurz zu erläutern. Im Grunde

³⁴ Czerny, Gabriele: *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Band 5. Augsburg: Wißner-Verlag, 2004, S.18ff.

³⁵ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 111.

beruht er auf in einem andersartig verwendeten Kontext und Auffassung der einzelnen Begrifflichkeiten.

Den Ausgangspunkt einer Beschreibung des Verhältnisses von Ästhetik und Pädagogik lässt sich aber zweifellos mit Schillers Schriften und Erziehungsprogramm festmachen. In seinen Abhandlungen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*³⁶ findet sich eine Widersprüchlichkeit in Wirkungsweisen und Aufgaben der Kunst wieder. Dennoch spricht er aus seinem Verständnis heraus im Wesentlichen von Ästhetik als eine „Indienstnahme der Kunst zum Zwecke der moralischen und staatsbürgerlichen Erziehung“³⁷. Gerade zu Beginn der Aufklärung wird in dem Begriff von „Bildung“ die Aufgabe gesehen, der Gesellschaft und dem Einzelnen zu einer „vernünftigen“ Identität zu verhelfen. Bildung, die dieser vernünftigen Idee entspricht, soll zwischen „dem Regelwerk der Gesellschaft und dem Anspruch auf Subjektwerdung“³⁸ vermitteln und erhält auf diesem Weg eine zweifache Aneignung von Kultur: zum einen mit einer Übernahme historischer kultureller Werte und zum anderen um eine Herausbildung einer individuellen Identität zu erreichen. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass dieser Bildungsbegriff vom Einzelnen eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit voraussetzt, was eine klare Unterscheidung zur Erziehung ergibt. Mit „Erziehung“ wird eine viel stärkere Fremdeinwirkung durch Vorbilder, Lob und Strafe in Verbindung gebracht, was gleichzeitig zu weniger Eigeninitiative und einem Gerüst an plan- und überprüfbaren Resultaten führt.

Kunstpädagogische Diskussionen, die durch das neue pädagogische Selbstverständnis klarer Weise eine Abneigung gegen diese vorbelasteten Begrifflichkeiten haben, fordern deswegen eine Neudefinierung. So ist im Bereich der Kunstphilosophie- und Pädagogik am häufigsten von „ästhetischer Erfahrung“ die Rede. Sie rückt die „Eigentätigkeit des Subjekts gegenüber pädagogischer Steuerung in den Vordergrund“, vermittelt somit eher die „Idee der pädagogischen ‚Bescheidenheit‘ gegenüber möglichen Vorgaben und

³⁶ Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: 1965.

³⁷ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 85.

³⁸ Ebenda, S. 115.

Zweckbindungen“ und ist „auf die jeweiligen künstlerischen Gesetzmäßigkeiten und damit verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten am Ästhetischen gerichtet.“³⁹

Im weiteren Text beschränke ich mich aus diesem Grund auf den Begriff der ästhetischen Erfahrung, da dieser auch für mich am ehesten die Gleichberechtigung zwischen künstlerischer, subjektbezogener und sozialen Dimensionen darstellt.

Im kunstpädagogischen Diskurs um die Frage der ästhetischen Erziehung/Bildung und Erfahrung stößt man früher oder später auf den Namen Ulrike Hentschel, die ohne Zweifel zu den Führenden auf diesem Gebiet zählt. Wesentlich und kennzeichnend für ihre Arbeit bzw. ihre Thesen zum theaterpädagogischen Verständnis ist dabei die sehr starke Orientierung und Anlehnung an Rezeptions- und Produktionsbedingungen des professionellen Theaters. Ästhetische Bildungsansätze innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit sollen in keinem Fall von einer Vermittlung allgemeiner Bildungsziele oder gar Allgemeinbildung ausgehen- sie betont in diesem Zusammenhang abermals eine Unterscheidung zwischen ästhetischer Bildung/ Erziehung und ästhetischer Erfahrung. Der Ansatz der theaterpädagogischen Arbeit geht bei ihr vielmehr vom „umgekehrten Fall“ aus: als Basis nützt sie die „besondere Materialität der Kunstform Theater“ und die „spezifischen Erfahrungen, die der produktive Umgang mit dieser Kunstform vermittelt“⁴⁰. Die größte ästhetisch bildende Qualität besitzt demnach das theatrale Schaffen bzw. das Theaterspiel an sich und sollte somit auch Ausgangspunkt der Theaterpädagogik sein. Mit ihrer starken Anlehnung an das Medium Theater selbst und einer Analyse verschiedener Künstler- und Schauspieltheorien begründet sie die jeweiligen Möglichkeiten der ästhetischen Erfahrung, die für den einzelnen innerhalb des Theaterspiels gegeben sind. Je mehr Phantasie, eigene Kreativität, Aktion und Emotion vom Spieler in den kreativen Prozess eingebracht werden kann, desto größer die Chance auf Lernerfahrung mit Anerkennung der eigenen künstlerischen Produktivität und Identität. Natürlich hängt das Potential für ästhetische Erfahrung immer vom konkreten Fall der Spielsituation, den Arbeitsprozessen, sowie den Fähigkeiten des Spielleiters ab. Nicht nur Ulrike Hentschel betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Herstellung von

³⁹ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 117.

⁴⁰ Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien, S. 71.

grundlegenden Arbeits- und Rahmenbedingungen, da „Bildungs- oder Lerneffekte sich nur über das ästhetische Vergnügen und die Spiellust der Teilnehmer einstellen“⁴¹.

Was den sogenannten „allgemeinen Bildungswert“ im Sinne einer ästhetischen Bildung angeht, kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass mit der Gewährleistung der nötigen Grundlagenbedingungen ohne Zweifel wesentliche Handlungs- und Spielkompetenzen sowie körperliche, emotionale und intellektuellen Fähigkeiten herausgebildet, gefördert und gefestigt werden können. Sie werden von den Teilnehmern alleine schon aus der Notwendigkeit heraus angeeignet, um eine „angemessene Durchführung“ des jeweiligen künstlerischen Rahmens erfüllen zu können. Dieser künstlerische Rahmen kann im jeweiligen Fall natürlich sowohl ein Spielablauf, als auch ein gesamtes künstlerisches Projekt bedeuten, bei dem die Teilnehmer neben szenischen und schauspielerischen Fertigkeiten auch anfallende Planungs-, Organisation-, Inszenierungs- und natürlich Darstellungsaufgaben übernehmen müssen. Die „Stellung und Funktion des Einzelnen im Produktionsprozess entscheidet dann letztlich darüber, welche dieser Bereiche ihm persönlich auch zugänglich und damit für ihn zu möglichen Lernbereichen werden.“⁴²

Gerade aber bei nicht-darstellerischen Aufgaben sind für die sogenannte „angemessene Durchführung“ neue Fähigkeiten wahrscheinlich am förderlichsten und am ehesten auf die alltägliche Welt übertragbar. Es können zwar im Rahmen des jeweiligen Spiels, mehrerer ähnlicher Spielabläufe, oder bereits gemachte Lernerfahrungen innerhalb der Gruppe unmittelbar anwendbar sein, für die Mehrzahl aller neu gewonnenen emotionalen, körperlichen und sozialen Erfahrungen ist dies nicht so einfach sicherzustellen.

Dennoch kann nicht prinzipiell behauptet werden, dass innerhalb des geschützten Bereichs des Spiels nur „das Spielen“ an sich erlernt werden kann. Vielmehr werden Lernerfahrungen gemacht, die „in die ‚primäre‘ Lebenswirklichkeit der Spieler eingebracht und eventuell auch für deren Bewältigung“⁴³ von Nutzen sind. In wieweit der Einzelne aber neu erlerntes Handeln und Verhalten in seinem gewohnten sozialen Umfeld realisieren kann, hängt Hans Hoppe zufolge von zwei wesentlichen Faktoren ab: erstens

⁴¹ Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien, S. 71.

⁴² Hoppe, Hans: *Über den Erziehungs- und Bildungswert und die curriculare Verankerung von Spiel und Theater*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 33.

⁴³ Ebenda, S. 32.

dem „Grad der objektiven Übereinstimmung“ und zweitens der „subjektiven Vereinbarkeit der spielerischen Leistungsanforderungen und Handlungsbedingungen“.

Ein Argument für eine Ausrichtung der Spielinhalte nach Interessen und Biografien der Spieler wäre es also, ihnen auf diesem Weg die Möglichkeit für eine „zielgerichtete Verwendbarkeit“ von Lernerfahrungen durch Theaterspiel zu gewährleisten.

2.4.1 Dreidimensionalität ästhetischer Erfahrung

Bildungs- oder Lerneffekte stellen sich nur über das ästhetische Vergnügen und die Spiellust der Teilnehmer ein, deshalb ist eine engagierte Ausrichtung an den das Medium Theater konstituierenden künstlerischen Arbeitsweisen und Gestaltungsprozessen essentiell. In dem Augenblick, in der Theaterpädagogik zum bloßen Mittel oder Methodenlieferanten für außerhalb des Theatermachens liegende Zwecke reduziert wird, verliert es seine kommunikative, soziale und differenzierende Kraft.⁴⁴

Ästhetische Handlungen und Methoden sind oft gefährdet instrumentalisiert zu werden und somit die Zweckfreiheit des kreativen Prozesses zu verlieren, oder aber auf einen reinen Wahrnehmungs- und Subjektbezug reduziert zu werden. Die tatsächliche Qualität und der Eigenwert liegen dagegen vielmehr im komplexen Zusammenspiel von künstlerischer, subjektbezogener und sozialer Erfahrung⁴⁵ und sind kongruent zur Dreidimensionalität des Ästhetischen im Theater (3.1).

Künstlerische Dimension

Jede ästhetische Handlung lässt sich im Großen und Ganzen mit einer (Neu-)Kombination von unterschiedlichen Erfahrungen und einer Objektivierung durch Auswahl, Neugruppierung und Übertragung in ein semantisches System beschreiben. Insofern kann die ästhetische Erfahrung einer künstlerischen Dimension zugeschrieben werden, da sie „auf der schöpferischen umgestaltenden und ‚vorahmenden‘ Interpretation der Innen- und Lebenswelt mittels Materialien, Medien oder szenischem Handeln beruht [...]“⁴⁶.

Künstlerische und schauspieltechnische Darstellungsmethoden liefern die Möglichkeit, Erfahrungsmaterial aufzuarbeiten und in einem Prozess der Dopplung von Realität und Fiktion sogar zu einem Stoff für mögliche neue Erfahrungen Dritter werden zu lassen.

⁴⁴ Sting, Wolfgang: *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: *Onlineausgabe- Korrespondenzen*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004, S. 5.

⁴⁵ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 122-132.

⁴⁶ Ebenda, S. 122.

Durch bewusste Abstraktion und Transformation des Materials wird versucht, eine zu starke emotionale Identifikation zu verhindern.

Subjekt-bezogene bzw. quasi-therapeutische Dimension

Der Subjektbezug in der ästhetischen Erfahrung läuft vor allem auf eine Sensibilisierung der eigenen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit hinaus. Kreativität und Intuition der Agierenden werden gefördert und sollten im Idealfall durch einen Ausgleich von (dominierendem) Verstand, gesellschaftlicher Rollen und (zurückgedrängter) sinnlicher Erfahrung, frei fließen können. Im Rahmen des ästhetischen Handelns gilt es diese Barrieren zu durchbrechen und einen Zugang zum ganzheitlichen Bewusstsein herzustellen: Wahrnehmung der eigenen Physis, Sensibilität und Emotionalität. Dabei geht die ästhetische Handlung und Erfahrung selbstverständlich vom jeweiligen Erfahrungshorizont, der Biografie, sowie den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen aus und hat eine direkte, psychische Rückwirkung auf das Individuum. Das Ausprobieren verschiedener Rollen und Situationen ermöglicht eine neue Sicht auf die eigene Persönlichkeit, weshalb die subjektbezogene Dimension ebenso einen quasi-therapeutischen Aspekt in sich birgt.

Soziale Dimension

Der Bezug der ästhetischen Erfahrung des Einzelnen zur sozialen Realität wird durch die Tatsache hergestellt, dass alle Themen, Zeichen und Symbole, Werte und Normen von unserer sozialen Umwelt geprägt werden und somit auf die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Ziele maßgeblichen Einfluss haben. Die ästhetischen Handlungen sind somit gleichzeitig immer auch Ausdruck „der von den Ausführenden und Rezipienten gemeinsam erlebten, gesellschaftlichen Realitäten und wirken durch eigensinnige Entwürfe wiederum auf das soziale Bezugssystem zurück.“⁴⁷

Das Potential des Sozialbezugs liegt also im Rückschluss und auf das gesellschaftliche System und die Reflexionsmöglichkeit des Individuums bezüglich der eigenen Rolle/Stellung darin wie auch im kommunikativen Aspekt der Präsentation vor Dritten. Die Gruppe stellt dabei eine Art Modell der Gesellschaft im Kleinformat dar.

⁴⁷ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 124.

2.5 Zur Theaterarbeit mit Laien

Wie bereits aus dem Grundverständnis der Theaterpädagogik hervorgeht, findet die Auswahl der Methoden vorrangig für Teilnehmer statt, die einen nicht-professionellen Zugang zum Spiel haben. Aus der ästhetischen Nähe zum Medium Theater orientieren sie sich zwar sehr an Schauspieltechniken und Theorien, dürfen aber gleichzeitig ihren spielerischen und pädagogischen Aspekt nicht verlieren. Bei der Theaterarbeit mit Laien ist es prinzipiell egal, um welche Altersgruppe, oder welchen Kontext es sich handelt: eine Gruppe von unterschiedlichen Individuen findet zusammen und schließt die Vereinbarung auf der Ebene des Theater miteinander zu spielen, Neues zu erleben und auszuprobieren.

Schon aus der Wortverbindung THEATER-PÄDAGOGIK lässt sich die Nähe zum Theater deutlich herauslesen und steht gleichzeitig auch an erster Stelle- besonders für die Teilnehmer. Gewöhnlich stellt es den Grund dar, weshalb man sich regelmäßig trifft und die Pädagogik sorgt lediglich für „das Geschick“⁴⁸, welche die Gruppe führt und gleichzeitig auch zusammen hält. Das Theater ist also Teil dieser Vereinbarung, Methodenlieferant und gibt die ästhetischen Gesetzmäßigkeiten an die Pädagogik weiter. Dem Gruppenleiter müssen diese spezifischen Modalitäten klar sein, denn daraus entsteht auch die Begründung, Zielsetzung bzw. die Motivation der Inszenierung mit Laien. Dies stellt einen grundlegend Teil der Vorarbeit dar, um gemäß dem geplanten Ziel und der Gruppenzusammensetzung auch die richtige Auswahl an Methoden und ästhetischen Stilmitteln finden zu können.

Planung und Konzeption

Noch vor dem eigentlichen Beginn ist es wichtig, dass dem Spielleiter bewusst ist, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen die Arbeit überhaupt stattfindet:

Handelt es sich um einen Spielclub an einem Theater, eine private Theaterspielgruppe, Schultheater, oder einer so genannten „Amateurtheateraufführung“? Haben sich die Spieler freiwillig zusammengefunden, um an einer gemeinsamen Inszenierung zu arbeiten, wurden sie gecastet oder müssen sie zuerst für das Theater und das eigene Spiel begeistert werden?

⁴⁸ Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 13ff.

Mit jeder Ausgangssituation ist selbstverständlich ein anderer Zugang zu den Teilnehmern sowie der Organisation und Planung von Arbeitsproben notwendig. Das bedeutet, dass die Auswahl der Spielweise und Übungen, Ablauf und Organisation sich sehr stark an den jeweiligen Strukturen und vorherrschenden Bedingungen, der Gruppenzusammensetzung wie auch der Theaterauffassung des Spielleiters orientieren werden. Aus diesen Faktoren entwickelt sich schließlich die persönliche Zielsetzung des Spielleiters, wobei die Klarheit über Inhalt und generelle Form maßgebend für den Erfolg der gemeinsamen Theaterarbeit ist. Dies kann ein bereits ausgewähltes Stück als Arbeitsgrundlage, genauso wie ein vorbereitetes Grundkonzept sein. Die Ziele für das *Theaterstudio 2* definierten sich beispielsweise wie folgt:⁴⁹

- jungen Menschen professionelles Theater näher bringen
- Vermittlung von Basiswissen der szenischen und dramaturgischen Arbeit um künftig auch selbstständig damit arbeiten zu können
- Förderung spezifischer Talente wie szenisches Schreiben, Schauspielen
- ernsthafte Einstellung der Teilnehmer einfordern
- Qualitätsansprüche hoch ansetzen
- Arbeit als Gruppe und Ensemble hinsichtlich sozial-kommunikativer Aspekte fördern
- Abschlusspräsentation im Einvernehmen der Teilnehmer

Gestaltung der Stunden

Um die Ziele des Spielleiters den Teilnehmern nicht undiskutiert aufzuzwingen und gleichzeitig von Anfang an einen Raum für die vorhandenen Interessensgebiete zu schaffen, wurde hier in den ersten Stunden eine Diskussion über die Formulierung der gemeinsamen Ziele abgehalten. Im Hinblick auf die Gestaltung einer abschließenden Präsentation ergab sich folgende Aufteilung der Stunden:

- Basisarbeit zur Vermittlung von schauspielerischen und dramaturgischen Grundfertigkeiten
- gemeinsame Szenenentwicklung
- schauspielerisches Erproben der Szenen bis hin zur finalen Form

⁴⁹ Dirisamer, Nora: *Theaterstudio 2. Zum Theaterpädagogischen Angebot*. Regisseurin, Landestheater-Linz, 2011.

Mit der Entscheidung zur Präsentation vor einem Publikum wird ein klares (pädagogisch wertvolles) Ziel für die Spieler geschaffen und gleichzeitig ein wesentlicher Bestandteil von Theaterarbeit erlebbar gemacht.

Gleichzeitig aber war es mir wichtig den jungen Menschen zu vermitteln, dass der Weg das Ziel ist, dass Lernen wichtiger ist als das Präsentieren – um zu vermeiden, dass sie sich nur auf das allzu verführerische oberflächliche Wirken kaprizieren, anstatt sich tatsächlich mit dem eigenen künstlerischen Fortschritt zu beschäftigen.⁵⁰

Für die konkrete Gestaltung der einzelnen Stunden erfolgt in Anlehnung an die generellen theaterpädagogischen Ziele (2.3.1) eine geeignete Auswahl an Spielen, Methoden und Übungen. Dabei werden die Spieler bereits mit den ersten Einstiegsübungen dazu animiert, auf eigene und gruppenbezogene Impulse zu reagieren, Rhythmen, Bewegung und in Folge auch Rollen aufzunehmen und sich dadurch selbst auszudrücken. Die Möglichkeit Theater zu spielen sollte immer die Möglichkeit bieten sich zu öffnen, einen neuen Blickwinkel auf bestimmte Situationen oder Handlungen zu bekommen und dadurch die Gruppe, letztlich auch sich selbst besser kennenzulernen. Grundvoraussetzung dafür ist ein geschützter Raum des Vertrauens innerhalb der Gruppe, für den der Leiter zu sorgen hat, damit sich jeder Einzelne ungezwungen ausdrücken und ausleben kann und Platz ist für jegliche Themen, die unter den Teilnehmern auftauchen. Ein Bewusstsein soll entstehen für den Wert der eigenen Kreativität.⁵¹

Inhalte und Methoden

Das bewusste oder unbewusste Ausdrücken und Verarbeiten von Emotionen bzw. Situationen aus dem alltäglichen Leben im eigenen Spiel kann zudem einen großen Beitrag zur Realitätsbewältigung leisten. Es erfordert aber eine enorme Sensibilität des Leiters, wenn es um die Überschreitung der Grenze von Realität und dem Schutzraum Bühne geht – gerade in Bezug auf Rollenspiele zur Konfliktbewältigung oder so genannte „Problemtheateransätze“. Dabei werden mit Laien häufig Themen wie Ausländerhass, Drogen, Familien- und Umweltprobleme als Ausgangsbasis der Arbeit bearbeitet. Klaus

⁵⁰ Dirisamer, Nora: *Theaterstudio 2. Zum Theaterpädagogischen Angebot*. Regisseurin, Landestheater-Linz, 2011.

⁵¹ vgl. Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 20.

Hoffmann bringt dazu einen interessanten Einwurf, der wiederum ein Argument für notwendige Vorarbeit und gleichzeitig Aussage über Wirkung von Theaterarbeit darstellt.

Aber seit jeher wird auch darüber gestritten, ob solche Ansprüche aufs Große und Ganze einlösbar sind. Christel Hoffmann hat mal geschrieben: „Es gilt wohl, dass keine pädagogische Konzeption einer Aufführung erzieherischen Wert verleihen kann, wenn diese Erziehung ihren Weg nicht über das ästhetische Erlebnis nimmt“.⁵²

Mit anderen Worten soll die Ausgangsbasis für Theaterarbeit mit Laien in erster Linie sein: die gemeinsame Spielfreude, die Lust an der (Selbst-) Darstellung, Lust an Interaktion, Kennenlernen und spielerisches Überschreiten der eigenen Grenzen, Lust zur Kreativität am Ausprobieren.

Wenn dies der Fall ist, so wird es kein Schweres sein, anhand von Spielen und Übungen den Laien Techniken der theatralen Darstellung näher zu bringen. Individuelle Fähigkeiten werden damit trainiert und gleichzeitig erste Schritte getan, sich mit einem vorgegebenen Rahmen auseinanderzusetzen. Dies kann sich auf bestimmte Themen, Stücke oder auch Rollen beziehen, die vorab als Grundlage der Theaterarbeit definiert wurden. „Mir ist es dabei besonders wichtig, diesen Rahmen so weit wie möglich zu fassen, um ein Maximum an Ideen der TeilnehmerInnen einfließen zu lassen, ihre Eigeninitiative zu fördern und ihrem Anliegen Raum zu geben.“⁵³

Das Ziel des Spielleiters ist es also, nicht nur einen Überblick über die ästhetische Handlung zu behalten, sondern auch bei der Entwicklung des Präsentationsstoffes eine Balance zwischen den Themenvorgaben und den Ideen, Erfahrungen und Anliegen der Teilnehmer zu finden. Nur so kann auf beiden Seiten eine intensive bereichernde Erfahrung gemacht werden und eine starke aussagekräftige Produktion für das Publikum gelingen.

Das Material, aus dem letzten Endes das Stück oder die Abschlusspräsentation entsteht, sollte also im Idealfall aus den Interessen und Anliegen heraus entstehen bzw. die Gruppe am Entstehungsprozess beteiligt und eingebunden werden. Das Ausmaß der tatsächlichen eingebauten Erfahrungen variiert dabei je nach Themenstellung, Genre, Arbeitsmethode,

⁵² Hoffmann, Klaus: *Jugendclubs an Theatern. Bildungsprozesse in der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit*. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen. Jahrgang 14, Nr. 32. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1998, S. 1.

⁵³ Maiwald, Katrin. *Theaterpädagogische Produktionen. Produktionen mit sogenannten Laien*. Dramaturgin/Theaterpädagogin, Landestheater-Linz, 2011.

Gruppenkonstellation, Fähigkeiten sowie dem (vorgegebenem) Grundkonzept⁵⁴. In diesem Prozess ist ebenfalls der richtig dosierte Einsatz des Erfahrungsmaterials gefragt, da sich auch ein Überfluss keineswegs positiv auf die Qualität der Präsentation auswirkt. Der Gruppenleiter sammelt, selektiert und ordnet das Inszenierungsmaterial um in eine angemessene Form für die gemeinsame Inszenierung zu bringen. Auf diese Weise werden eine Identifikation mit dem eigenen Schaffen und eine ästhetische Erfahrung der Spieler möglich. Diese wissen über „ihre“ Figuren sehr detailliert Bescheid, was in weiterer Folge eine wesentliche Erleichterung für die szenische Gestaltung darstellt, dem Spiel viel mehr Tiefgang verleiht und gleichzeitig eine starke Präsenz auf der Bühne erzeugt. Sobald jeder Spieler Möglichkeit zur Mitgestaltung von Figuren und Stückinhalten erhält wird er sich intuitiv für jene Themen und Rollen entscheiden, die ihn – aus welchen Gründen auch immer – selbst beschäftigen.⁵⁵

Einzig und alleine wenn alle wissen, was sie warum auf der Bühne tun, sagen und ausdrücken dürfen, was ihnen wichtig ist, kommt es bei der Präsentation zu einem wichtigen Erfolgserlebnis für die Spieler. Gleichzeitig wird auch dem Publikum eine stimmige Präsentation geboten, bei der jeder Darsteller auch hinter dem Endergebnis steht. Dadurch ist nachvollziehbar, warum gerade dieses Thema in dieser Form mit diesen Menschen bearbeitet wurde. Wie ich im späteren Verlauf noch näher erläutern werde, taucht bei der Theaterarbeit mit Laien neben der ästhetischen Erfahrung oder der Auswahl und Bearbeitung des Inszenierungsmaterials außerdem die Frage nach Authentizität in der Darstellung auf. Wobei bedacht werden muss, dass der Begriff der Authentizität und der dadurch entstehende ästhetische Vergleich mit professionellem Schauspiel gerade für theaterpädagogische Aufführungen und Produktionen sehr vorsichtig zu verwenden ist. Er taugt „nur mäßig zur Beschreibung der Vorgänge im Probenraum und auf der Bühne, denn meistens sind die Produktionen eine Mischung aus Erdachtem und Erfahrenem.“⁵⁶ Obwohl sich die Theaterarbeit mit Laien natürlich an Vorgehensweisen und Techniken des

⁵⁴ vgl. Kaiser, Johanna; Bittner, Eva: *Theaterarbeit aus Erfahrungen*. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin-Milow: Schibri, 2003, S. 318.

⁵⁵ Im *Theaterstudio 2* konnten man in diesem Zusammenhang innerhalb der von den Jugendlichen selbst geschriebenen Szenen eine Fokussierung auf bestimmte Themen feststellen: Familie, Familienstrukturen, Beziehung. Dabei war es interessant zu beobachten, dass sich gerade jene Teilnehmer für diese Szenen entschieden, die selbst ein derartiges Thema in ihrem realen Leben zu bearbeiten hatten.

⁵⁶ Kaiser, Johanna; Bittner, Eva: *Theaterarbeit aus Erfahrungen*. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin-Milow: Schibri, 2003, S. 318.

professionellen Schauspiels orientiert, sollte sie in erster Linie aus der Spielfreude heraus entstehen und keines Falls den Anspruch erheben, professionelles Theater nachahmen zu wollen. Vielmehr sollten im Prozess eigene Wege gegangen und zu einer stimmigen, eigenen Ästhetik gefunden werden.⁵⁷

⁵⁷ vgl. Michael Gonszar: *Nachrichten aus dem nicht alltäglichen Nachdenken über Theorie und Praxis*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiri, 2003, S. 131.

3 Differenzierung von professionellem und nicht-professionellem Theater

Um die Differenzierung von professionellem und nicht-professionellem Theater besser darstellen zu können, werde ich zu Beginn die bereits eingeführte Dreidimensionalität des Ästhetischen erneut aufgreifen. Die Herausarbeitung der Dreidimensionalität des Theaters dient dazu, eine Verschiebung der drei Ebenen im professionellen und nicht-professionellen Schauspiel beurteilen zu können und der Frage nachzugehen, inwieweit die Erfahrungsfelder unterschiedliche Auswirkungen auf die Rollenarbeit haben.

Beim Aufzeigen der möglichen ästhetischen, psychologischen und sozialen Wirkungen des Theaterspiels liegt der Fokus auf dem Schauspieler bzw. auf seinen Wahrnehmungen des ästhetischen Prozesses. Die Theaterwissenschaft beschäftigt sich bei der Beurteilung einer Inszenierung in erster Linie mit Zuschauerrezeption und dramaturgischer Analyse des Textes und gibt von der Wahrnehmung des Rezipienten ausgehend wenig Hinweise darüber, was das Theaterspiel bzw. die Inszenierungs- und Rollenarbeit an sich bei den Akteuren selbst auslöst. Vielmehr liefert sie Anhaltspunkte für eine Beurteilung und Analyse der ästhetischen Darstellung und Rezeptionsweise. Bei allen Fragen, welche die Theaterpädagogik, die Erfahrung der Spieler selbst oder den Prozess der „Herstellung“ betreffen, muss daher größtenteils auf Schauspiel- und Künstlertheorien sowie Erkenntnisse aus der Psychologie und Schauspielpädagogik zurückgegriffen werden.

3.1 Dreidimensionalität des Theaters

3.1.1 Künstlerische Dimension

Bei der Beschreibung der künstlerischen Dimension kann man nicht nur von der reinen Übereinstimmung des Theaters mit den Grundprinzipien des Ästhetischen ausgehen. Vielmehr sollten die besonderen Qualitäten der Kunstform Theater sowie die dadurch gegebenen möglichen Erfahrungsfelder im Zentrum stehen – sowohl für Akteure wie auch Rezipienten. Die Theaterwissenschaft kann in diesem Fall wichtige Hilfestellung bei der Definitionsklärung leisten. Theatralität basieren auf spezifischen Voraussetzungen, die hier

kurz erläutert werden sollen, da sie das Grundprinzip des Theaters und gleichzeitig auch die Übereinstimmung mit dem Grundprinzip des Ästhetischen verdeutlichen⁵⁸:

1. Gleichzeitigkeit in Raum und Zeit von Akteur und Rezipient

Die Minimalvoraussetzungen für das Phänomen Theater ist für Weinz ohne Zweifel „die Existenz eines Spielers, die Idee einer Rolle und – als unverzichtbares drittes Element – das der Bühnendarbietung beiwohnende Publikum“⁵⁹.

Im Gegensatz zu anderen ästhetischen Kunstformen zeichnet sich Theater demnach durch die Notwendigkeit einer gleichzeitigen räumlichen und zeitlichen Anwesenheit von Akteur und Rezipient aus. Die Einzigartigkeit jeder Vorstellung liegt aus diesem Grund sowohl in der „Parallelität von Produktion und Rezeption“⁶⁰ als auch in deren wechselseitiger (bilateralen) Kommunikation, die maßgebend ist für Qualität und Wahrnehmung jeder Vorstellung. Der Schauspieler nimmt unmittelbar Einfluss auf die emotionale und physische Beschaffenheit des Rezipienten, durch Reaktion und Beteiligung des Publikums wird wiederum die Darstellung des Schauspielers beeinflusst. Die Unmittelbarkeit drückt sich zudem dadurch aus, dass die Akteure durch ihre direkte physische Beteiligung zeitgleich als ihr eigenes Material/Produkt auftreten, welches bei jeder Reproduktion des vereinbarten ästhetischen Ablaufs aufs Neue entsteht.

2. Übereinkunft über Doppelcharakter des Spiels

Nur durch die zuvor getroffene Vereinbarung über den fiktiven „Als-Ob Charakter“ erfüllt sich eine der wichtigsten Bedingungen im Rahmen einer ästhetischen Handlung. Diese Übereinkunft aller Beteiligten gehört für Ulrike Hentschel zweifellos zu den wichtigsten, da nur so das Phänomen Theater überhaupt möglich ist.⁶¹

Jegliche Themen, Handlungen und in weiterer Folge auch die agierenden Subjekte sind Teil derselben Realität und von gesellschaftlich-historischen Ereignissen geprägt. Sie stellen aber gleichzeitig durch die Dopplung der ästhetischen Handlung ein Abbild dessen dar. Alle Aktionen, räumliche Gegebenheiten oder verwendete Objekte werden in einen

⁵⁸ vgl. Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 133-178.

⁵⁹ Ebenda, S. 134.

⁶⁰ Ebenda, S. 137.

⁶¹ vgl. Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, S. 137ff.

neuen Kontext gestellt und durch ihre Verfremdung und Neuordnung innerhalb der Inszenierungsarbeit von ihrer alltäglichen Zweckbindung freigestellt. Eine neue, fiktive Realitätsebene etabliert sich auf diesem Weg, wobei sowohl Schauspieler als auch Rezipient ebenso Teil dessen sind. Nur durch die Akzeptanz und das Verständnis dafür, dass reale und fiktive Ebene nicht als Gegensätze betrachtet werden, ist die Existenz einer eigenständigen, ästhetischen Wirklichkeit im Rahmen der Aufführung gewährleistet. In diesem Fall kann vom theatralen Moment als eigenständige Form der Auseinandersetzung mit der Welt gesprochen werden.

3. Darstellung des Schauspielers zwischen Identifikation und Demonstration

Der Darsteller, der sein eigenes Medium ist, pendelt zwischen Wirklichkeit und fiktionalem Konstrukt, zwischen eigenem Selbst und fremder Figur, zwischen Ich-Identität und Rollen-Ich, zwischen Imitation und Konstruktion, zwischen leiblicher Beteiligung und geistiger Distanz. Der Darsteller ist Künstler und zugleich sein eigenes Material, er ist Produzent und Produkt, Organisator und Organisierter (Meyerhold), Teil der Wirklichkeit sowie deren Abbild (Wekwerth).⁶²

Dieses Pendeln zwischen realer und fiktiver Wirklichkeit ist am stärksten am Schauspieler und seiner Rollendarstellung zu beobachten. Der Doppelcharakter des Theaters zeigt sich demnach am besten an der Person des Schauspielers während seiner Beschäftigung mit der Rolle, wobei er gemeinsam mit dem Regisseur versucht, in jedem Moment das entsprechende Maß an Einfühlung und Distanzierung zu der Figur zu finden.

Dies führt zu einem dritten Zustand: dem „Nicht-nicht-Ich“ bzw. „nicht nicht er selbst“.

Der Schauspieler ist in diesem Moment weder seine eigene Persönlichkeit mitsamt seinem biografischen und emotionalen Hintergrund, noch ist er vollständig die Bühnenfigur.

Ulrike Hentschel spricht dabei von einem Zustand des „Dazwischenstehens“⁶³ – zwischen Subjekt und Objekt. Das Begreifen und Akzeptieren dieses Zustandes ermöglicht für den Spieler die Existenz unterschiedlicher, parallel möglicher Wirklichkeiten und Situationen und die Ausgangsbasis für das Phänomen Theater.

Aber auch der Rezipient pendelt auf Grund der Dopplung des theatralen Geschehens zwischen den Realitätsebenen. Einerseits ist er Betrachter von Bühnenfigur und Person des

⁶² Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 139.

⁶³ vgl. Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, S. 162ff.

Schauspielers, gleichzeitig pendelt er in seiner Wahrnehmung zwischen theatraler Wirklichkeit und der Ergänzung bzw. Variation durch seine eigene Imagination. Die Handlung auf der Bühne wird zum „Projektionsschirm für die Innenwelt des Zuschauers, der – ähnlich wieder Akteur – das Geschehen im Wechselspiel von Hingabe/Identifikation [...] und Distanz/Reflexion verfolgt.“⁶⁴

4. Spezifische Zeichensprache

Das Theater verwendet in seiner ästhetischen Gestaltung eine Vielzahl von sinnlich-präsentativen Symbolen, was eine klare Unterscheidung zur Literatur darstellt. Die Vermittlung von Inhalten muss hier nicht zwingend über begriffliche Symbolsprache und Verbalisierung geschehen, sondern passiert in erster Linie über sinnliche Zeichen wie Licht, Ton, Bewegung oder Handlung. Erst durch die Einbettung in den theatralen Realitätskontext wird das einzelne Zeichen mit Sinn aufgeladen und daraus auf den Sinnzusammenhang geschlossen werden. Einen besonderen Status erhält der Schauspieler auch in semiotischer Hinsicht: Er verwendet Zeichen, um bestimmte Dinge auszudrücken und ist dabei selbst ein Zeichen – für die Figur. Diese Art der Zeichensprache ermöglicht dem Theater außerdem ein enormes Verdichtungspotential für Information, da abstrakte Sachverhalte oder das subjektive Innenleben der Figuren dargestellt werden können, ohne sie verbalisieren zu müssen.

5. Heterogenität der theatralen Zeichen

Laut der Semiotik von Erika Fischer-Lichte verwendet das Theater als ästhetisches System ebenfalls „Zeichen von Zeichen“. Es existiert jedoch ein wesentliches Merkmal, welches Theater von anderen Kunstformen unterscheidet: Anstelle von homogenem Zeichenmaterial arbeitet man hier mit einem heterogenem. Das Zeichenmaterial stammt somit nicht nur aus einem kulturellen System (Sprache, Bewegung, Mimik, Stimme, Kostüm, Maske, Licht, Ton...) sondern wird in der Inszenierungsarbeit aus verschiedenen Systemen zusammengesetzt und neu arrangiert. Dabei findet keine reine Aneinanderreihung von semiotischen Codes statt, ganz im Gegenteil. Sie können in Wechselwirkung einander durchdringen, brechen oder überlagern.

⁶⁴ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 142.

Beispielsweise können Licht- und Musikstimmungen, Bühnenbild und ausgewählte Requisiten zum Ausdruck von emotionalen Innenwelten dienen oder wortlose Symbolik verdrängte Gefühle des Menschen sicht- und spürbar machen.

Weiters besitzen die verwendeten Zeichen und Codes eine enorme Mobilität. Sie können in der Funktion eingesetzt werden, in welcher sie in der allgemeinen Realität existieren, müssen aber nicht. Gerade Requisiten werden meistens repräsentativ eingesetzt oder stehen nur als Symbol für ästhetische Handlungen. Die Unmittelbarkeit des Theaters wird auf diesem Weg aber nochmals gesteigert, weil Affekte durch sinnlich-präsentative Symbole ausgedrückt und diese mit gezielter Auswahl zudem erhöht oder objektiviert werden.

3.1.2 Subjektive / Psychische Dimension

Die Bühne ermöglicht den Spielern im Rahmen einer Quasi-Realität das aktive Ausloten, Erproben und Ausleben von Identifikationen mit Anderen, also die intensive psychophysische Annäherung an eine fremde, erfundene Person, die immer auch mögliche (verdrängte) Facetten der eigenen Persönlichkeit beinhaltet.⁶⁵

Diese spielerische Identifikation ist nicht nur im Hinblick auf die ästhetische Erfahrung ein wichtiges Element für den Darsteller. Er erhält dadurch die Möglichkeit, mittels Assimilation von Eigenschaften und Verhaltensweisen einer anderen Person diese für sich selbst auszutesten, daran zu wachsen und das menschliche „Ich“ bzw. das „Über-Ich“ auszudifferenzieren. Sigmund Freud unterscheidet im Zuge seiner Arbeit zwischen verschiedenen Formen der Identifikation, die entscheidend für die Entwicklung des Individuums sind und vor allem der Steigerung des Selbstwertgefühls dienen. Das Theaterspiel erhält durch seine Thesen einen zusätzlichen psychoanalytischen Wert: Das spielerische Sich-Einfühlen in einen anderen Menschen, das Verwandeln in eine bewunderte oder gehasste Person lässt das eigene Selbstkonzept und frühe Prägungen, die das Über-Ich geprägt haben vielleicht hinterfragen.

Der Schauspieler schafft mit Verkörperung der Figur eine Interpretation der im Probenprozess entstandenen Rollenbiografie und drückt mit seiner Darstellung das „unter den Worten liegende Unsagbare, Verdrängte oder Verbotene an Empfindungen, Obsessionen und Beziehungen“⁶⁶ aus. Er macht dem Rezipienten mit dem eigenen

⁶⁵ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 157.

⁶⁶ Ebenda, S. 158.

reflexiven Bewusstsein den so genannten Subtext zugänglich, dessen Herausarbeitung im Grunde einen wesentlichen Anteil der Inszenierungsarbeit in Anspruch nimmt.

Bei Aristoteles ist das erste Mal von einer befreienden, kathartischen Wirkung des Theaters die Rede – bezieht sich dabei aber ausschließlich auf den Zuschauer, der durch die Identifikation mit der Bühnenhandlung zu seinem eigenen Innenleben in Kontakt tritt.⁶⁷

Freud spricht dem theatralen Prozess eine mindestens ebenso große Bedeutung für den Darsteller selbst zu. Die theatrale Wirklichkeit bietet nicht nur einen Raum um kreativ schaffend zu sein, sondern auch für affektreinigende Seelenhygiene: seelisch-psychische Blockaden können gelöst werden, unterdrückte Persönlichkeitsanteile, tabuisierte Verhaltensweisen und Gefühle finden Platz zum Ausleben. Dies kann zu einer Stabilisierung und Differenzierung des Spielers beitragen.

An diesem Punkt muss klar zwischen „konventionellem“, „therapeutischem“ Theaterspiel bzw. Theaterpädagogik unterschieden werden, da therapeutisches und pädagogisches Theaters einen wesentlich vorsichtigeren Zugang zur psychischen Dimension finden muss. Im Bereich der Theaterarbeit mit Laien ist ein sorgsamer, sensibler Umgang in Bezug auf die Rollenarbeit unbedingt erforderlich. Es könnte ansonsten vielmehr zu einer Destabilisierung und Desintegration der psychischen Verfassung führen, da der unerfahrene Spieler nicht im selben Ausmaß auf Techniken von Einfühlung und Distanzierung zurückgreifen kann. Im späteren Verlauf soll diesbezüglich noch näher auf die Möglichkeiten und Grenzen von theaterpädagogischer Rollenarbeit eingegangen werden. (4)

Dies bedeutet, dass sowohl im professionellen wie auch im nicht-professionellen Theater ein großes Potential für die Seelenhygiene und kathartische Erfahrung von Darstellern und Rezipienten liegt. Das Erfinden und Ausprobieren von neuen (ungewohnten) Handlungen und Bewegungsabläufen sowie die Interaktion mit anderen birgt zudem die Möglichkeit, auch Blockierungen auf stimmlich-körperlicher, seelischer oder geistiger Ebene zu lösen.

3.1.3 Soziale Dimension

Das Theater besitzt aus seiner Grundstruktur bzw. Ästhetik heraus ohne Zweifel auch eine soziale Dimension. Das Verhältnis von Theater und der sozialen Welt wird durch ihren Ähnlichkeitscharakter zueinander bestimmt: Es bildet die reale Welt in ihrer fiktiven Welt ab und bezieht sich gleichermaßen auf sie. Auf einer abstrahierten Objektebene wird die

⁶⁷ Aristoteles, Poetik Kap. 6 und 14.

Möglichkeit zur Darstellung von sozialen Strukturen, Verhaltensmustern und Geschehnissen gegeben und bisher tabuisiertes oder ungewöhnliches Verhalten kann ausprobiert werden. Jede Sensibilisierung und Bewusstseinsänderung, die in dieser Quasi-Realität geschieht, wirken dabei in erster Linie indirekt mit ihrer symbolisch-reflexiven Bewältigung auf die soziale Realität zurück. „Theater ist ein symbolisches Geschehen, das soziale Prozesse darstellt (denen ein pseudotheatraler Zug innewohnt) und ist zugleich selbst ein sozialer Prozess.“⁶⁸

Trotz der Fiktion des Bühnengeschehens hat Theater immer einen engen Bezug zur sozialen Welt (der Spieler). Durch die Integration von persönlichen Erfahrungen, Bedürfnissen und auftauchenden Themen ist die unmittelbare soziale Umgebung zwar indirekt, aber dennoch präsent. Welsch lehnt sich bei seiner Ausführung der „Sozialität des Theaters“ stark an Silbermann⁶⁹ an. Er spricht davon, dass Theaterrollen immer auch Elemente der sozialen Rolle im Alltag enthalten und gleichzeitig können Bühnenfiguren zu Allegorien für die Rolle im Alltag werden. In einem weiteren Schritt geht er sogar davon aus, das gesamte soziale Handeln als soziales Rollenspiel aufgefasst werden kann. Egal, ob es sich um Individuen, Gruppen oder Klassen handelt, werden bestimmte soziale Rollen innerhalb sozialer Strukturen ausgeführt, um innerhalb dieser auch bestehen zu können. Die Idee einer Ähnlichkeit von Theater und sozialer Realität und somit auch einer sozialen Dimension des Theaters tauchen dabei bereits bei Platon oder Shakespeare auf, genauso wie Wendungen des alltäglichen Sprachgebrauchs.

Die ganze Welt ist Bühne, und alle Fraun'n und Männer bloße Spieler.
Shakespeare, *Wie es Euch gefällt*, II,7.

Ansprüche, welche die Pädagogik gegenüber dem Theater stellt, müssen jedoch auch kritisch betrachtet werden: Die Förderung und Herausbildung sozialer Kompetenzen mittels pädagogischer Methoden kann nicht als solches auf die Realität umgelegt werden. Ästhetische Darstellungs- und Einfühlungskompetenzen dienen vorrangig der ästhetischen Darstellung und sind nicht mit allgemeinen sozialen Kompetenzen zu verwechseln. Dennoch können mithilfe theaterpädagogischer Methoden Grundsteine durch ästhetische

⁶⁸ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibrierverlag, 2008, S. 162.

⁶⁹ Silbermann, Alphons: *Soziologie des Theaters*. In: Rapp, Uri: *Rolle, Interaktion, Spiel. Eine Einführung in die Theatersoziologie*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau, 1993, S. 161-178.

Erfahrungen gelegt werden, auf die der Spieler in seinem Leben, seiner sozialen Realität zurückgreifen kann. (2.4)

„Theater ist eine Ensemblekunst [...] Und gerade der Umstand, dass [...] der Zuschauer dem Schöpfungsprozess beiwohnen muss und nicht erst seine Vollendung abwarten kann [...] ist es der dem Zuschauer im Theater eine andere Rolle zuweist als in den anderen Künsten.“

A. Tairow, *Das entfesselte Theater*

Im theatralen Vorgang ist demnach noch ein weiterer Aspekt der sozialen Dimension zu finden: die Interaktion. Er ist sogar so wesentlich, dass Theater an sich sogar als reine Interaktion bezeichnet werden kann. Einerseits ist die Interaktion zwischen Bühnengeschehen bzw. Schauspieler und Rezipient gemeint. Der Rezipient trägt dabei mittels Projektion der Handlung innerhalb seiner Imagination und Innenwelt ebenso zum ästhetischen (End-)Produkt bei. So besitzt das „innere Mitspielen“ bei Brecht auch ebenso große Bedeutung, wie die Darstellung auf der Bühne.

Andererseits auch die Interaktion, welche im Hinblick auf den Schauspieler während der Vorstellung, aber auch bereits im Probenprozess passiert. Mit Hilfe der „theatralen Formel“ lassen sich diese Strukturen wesentlich besser illustrieren: ⁷⁰

- **Rolle A – Rolle B**
durch den Text vorgegebene Interaktion zwischen den Figuren
- **Spieler 1 – Rolle A**
Auseinandersetzung bzw. Interaktion von Spieler mit der Figur
- **Spieler 1 – Spieler 2**
Interaktion zwischen den Spielern im Probenprozess
- **Spieler 1/ Rolle A – Spieler 2 / Rolle B**
mehrschichtige Interaktion während der Bühnenhandlung

Durch die vorherrschende räumliche und gleichzeitige Präsenz, sowie der Dopplung und Verschiebung verschiedener Wahrnehmungsebenen (Schauspieler/Rolle/Privatperson), ergeben sich eine Unzahl an Komponenten eines vielschichtigen und sehr komplexen Interaktionsnetzes. Jedes dieser Elemente ist gleichbedeutend und notwendig, um Theater entstehen zu lassen und erst mit einer offenen Teilnahme an diesem Interaktionsprozess

⁷⁰ vgl. Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibrierverlag, 2008, S. 170.

kann eine intensive ästhetische, subjektive und soziale Erfahrung auf Spieler- und Zuschauerseite ermöglicht werden.

3.2 Definition und Zielsetzungen

3.2.1 Begriffsbestimmung Laienspiel und Amateurtheater

Um eine genaue Differenzierung und Abgrenzung zum professionellen Theater treffen zu können ist es zunächst wichtig, dem allgemeinen Verständnis des Begriffs von Laien- und Amateurtheater nachzugehen.

Die Definition im online-Lexikon *Wikipedia* erweist sie in diesem Zusammenhang auf eine gute Quelle und lässt einen Rückschluss auf die Bedeutung der beiden Begriffe im allgemeinen Sprachgebrauch zu:

Laie (griechisch: λαός *laós* = „Volk“ über λαϊκός *laikós* = „zum Volk gehörig“; Kirchenlatein: *laicus* = „der (kirchliche) Laie“) bezeichnet: im allgemeinen Sprachgebrauch jemanden, der auf einem bestimmten Gebiet keine Fachkenntnisse hat; jemanden im kirchlichen und religiösen Sprachgebrauch; jemanden, der nicht Geistlicher ist.⁷¹

Amateur (französisch, von lateinisch *amator* „Liebhaber“) ist eine Person, die – im Gegensatz zum Profi – eine Tätigkeit aus Liebhaberei ausübt, ohne einen Beruf daraus zu machen bzw. Geld für seine Leistung zu erhalten. Ein Amateur ist ein Laie, der für seine Tätigkeit nicht formal ausgebildet ist, im Unterschied zum Fachmann („dem im Fachgebiet ausgebildeten“).⁷²

Daraus lassen sich zwei wesentlich Punkte ableiten, die für das Verständnis und die Kategorisierung von Bedeutung sind:

1) Laintheater wird heute in erster Linie als eine Theaterform angesehen, bei der die Spieler über keinerlei Fachkenntnisse bzw. professionelle Ausbildung verfügen und das Spiel nicht als ihre Lebensgrundlage ansehen. Die Teilnahme hat in den seltensten Fällen finanzielle Gründe, vielmehr ist es die Freude am Spiel selbst.

2) Die theaterhistorische Entstehung des Begriffs lässt sich hingegen ins Mittelalter zurückverfolgen. Dort wurde der Begriff Laien- und Amateurtheater als ein Gegensatz zu kirchlichen Theaterformen verstanden, bei denen der Klerus auftrat. Mit dem Begriff „Laien“ wurde schlichtweg ein Mensch bezeichnet, der nicht dem Kirchenstand angehört. Das bürgerliche Theaterspiel taucht in der Rezeptionsgeschichte in seiner Abgrenzung zu kirchlichen und höfischen Aufführungspraktiken aber auch oftmals unter dem Begriff

⁷¹ *Laie*. In: Online-Lexikon Wikipedia. <http://de.wikipedia.org/wiki/Laie>, Zugriff: 27.03.2011.

⁷² *Amateur*. In: Online-Lexikon Wikipedia. <http://de.wikipedia.org/wiki/Amateur>, Zugriff: 27.03.2011.

„Volkstheater“ auf, was die weitere historische Kategorisierung des Laienspiels zunehmend erschwert. Der heutigen Begriffsdefinition zufolge setzt sie auch im historischen Kontext die Existenz eines professionellen Beruftheaters voraus.

In manchen Definitionen, vor allem aber im volkstümlichen Sprachgebrauch wird zudem immer häufiger eine Unterscheidung zwischen „Laienspiel“ und „Amateurtheater“ getroffen. Letzteres soll sich dabei wesentlich stärker an ästhetischen und formalen Elementen des Beruftheaters orientieren und die Darsteller treten teilweise auch für geringe Gagen auf.

Ihre so genannte Blütezeit erfuhr das Amateurtheater in den 60er Jahren. Gegenüber der Institutionalisierung des Theaters und dem Druck auf Spielplan und Schauspiel, der durch die Notwendigkeit der Subventionen entstand, bot das Amateurtheater den Freiraum für experimentelles Theater. Heute ist diese Sparte aber wesentlich weniger experimentell ausgerichtet und häufig geprägt durch seine enorme Imitation von professionellem Schauspiel. Aus diesem Verständnis heraus ist mit „Amateurtheater“ oft eine Theaterpraxis mit weniger hohen qualitativen Ansprüchen und eindimensionaler Darstellung gemeint, welche häufig mit dem Begriff des Dilettantismus in Verbindung gebracht wird.

Das „Laienspiel“ hingegen erhebt viel eher den Anspruch, in seiner Ästhetik auch teilweise eigene Formen des Theaterspielens zu entwickeln, demnach auch viel näher an theaterpädagogischen Praktiken anzusiedeln. Der wohl wichtigste Aspekt in einer Abgrenzung von Laienspiel und der theaterpädagogischen Arbeit mit Laien liegt jedoch in einer klaren Unterscheidung von Prozess- und Produktorientierung.⁷³ (3.2)

Gerade diese Form von Theaterarbeit mit Laien ist vorrangig prozessorientiert, trotz des großen Stellenwerts und Motivationsfaktors der abschließenden Präsentation für die Spieler. Durch eine Reihe von Übungen und Spielen werden ästhetische Lernerfahrungen ermöglicht und daraus ästhetische und soziale Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt. Beim Amateurtheater im weiteren Sinne steht hingegen sehr wohl eine Aufführung bzw. die Inszenierung eines Stückes im Vordergrund. Ästhetische Fähigkeiten werden dabei im Zuge der gemeinsamen Theaterarbeit erlernt und gefördert, da sie für die Gestaltung der Bühnenhandlung förderlich bzw. auch notwendig sind.

⁷³ Ritter, Hans Martin: *Prozess und Produkt*. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin-Milow: Schibiriverlag, 2003, S. 231-233.

3.2.2 Zielsetzung von nicht-professionellem Schauspiel

Im Bereich des nicht-professionellen Theater herrscht wie auch im Fachbereich der Theaterpädagogik, ein reger Diskurs über genaue Funktion, Ziel, Methoden und Arbeitsweisen. Daraus resultiert auch die Frage, inwieweit eine Verschiebung und Akzentuierung von ästhetischer, subjektiver und sozialer Dimension bei der Theaterarbeit erfolgt. So spricht sich Hans-Wolfgang Nickel beispielsweise deutlich für ein zielgruppenbezogenes Theaterspiel aus, das sich für die eigenen „sozialen, lokalen oder individuellen Belangen stark macht“ und vor allem der „eigenen Spiellust verpflichtet“⁷⁴ ist. Winfried Stankewitz vertritt hingegen die Meinung, Amateurtheater könne sich ohne Weiters noch stärker an Ausbildung und Arbeitstechniken des professionellen Schauspiels orientieren, ohne die pädagogischen Ziele zu vernachlässigen.⁷⁵

Der wesentliche Unterschied dieser beiden Ansichten geht dabei von den Zielen und Ansätzen der jeweiligen Theaterarbeit aus. Die beiden Eckpunkte des in allen Variationen existierenden nicht-professionellen Theaterbereichs könnte man aber mit den beiden Standpunkten in Verbindung bringen: theaterpädagogisch angeleitetes Spiel und Aufführungen des so genannten „Amateurtheaters“.

Grundsätzlich lässt sich jedoch sagen, dass die Gewichtung der Dimensionen innerhalb der Theaterarbeit eng an den Herkunftsbereich und die persönlichen Ziele des Leiters, sowie dem produktionstechnischen Kontextgebunden ist. Bei der inhaltlichen Gestaltung stehen die psychosozialen Bedürfnisse der Spieler im Vordergrund, weshalb man bei der nicht-professionellen Theaterarbeit von einer erheblichen Verschiebung zugunsten der sozialen und subjektiven Dimension ausgeht, die wesentlich mehr Gewicht erhalten (sollten) als die künstlerische.

Die wichtigsten Faktoren für eine erfüllende Theaterarbeit für theaterpädagogische Projekte, wie auch für Schultheater, Spielclub, freie Amateurtheatergruppen u.a. könnte man also folgender Maßen benennen:

- Freiwilligkeit und Freude am Spiel
- Interesse am Theater und der eigenen (Selbst-) Darstellung
- Bedürfnis nach sozialen Kontakten

⁷⁴ vgl. Nickel, Hans-Wolfgang. In: Hametner, M.: *Deutsches Amateurtheater – woher?* Leipzig: Deutscher Amateurtheaterverband, 1993, S. 23ff, 54ff.

⁷⁵ Stankewitz, Winfried: *Didaktik des Theaterspielens mit Kindern und Jugendlichen*. In: Kreuzer, K.J. [Hrsg.]: *Handbuch der Spielpädagogik*. Band 3. 1. Auflage, Düsseldorf, 1984, S. 361-380.

- Interaktion und Gruppenzugehörigkeit
- Teilhaben an einem gemeinsamen Probenprozess

Als Basis brauchen die Teilnehmer dafür zuerst einen Freiraum, in dem ihre Kreativität frei fließen und ausgelebt werden kann, gleichzeitig aber auch eine Barriere in Form von klar definierten Spielvereinbarungen und den ästhetischen Merkmalen, die das Medium Theater mitbringt.

Prinzipiell macht es für die konkrete Theaterarbeit keinen Unterschied, ob auf Grund der vorherrschenden Rahmenbedingungen und dem sozialen Kontext ein literarisches Werk als Vorlage dient bzw. bereits ein fertiges Stück existiert oder während der Proben an einer Stückentwicklung aus Ideen der Teilnehmer heraus gearbeitet wird. Die Gestaltung variiert innerhalb einer Bandbreite an individuellen Möglichkeiten, wobei jede Gruppe grundsätzlich dazu in der Lage ist, ein (literarisches) Stück aufzuführen – ganz unabhängig vom ästhetischen Vorwissen, Können oder Begabung der Einzelnen. Voraussetzung ist einzig und alleine, dass Wege gefunden werden Sprache, Struktur, Themen und Figuren des Stücks an die jeweiligen strukturellen und räumlichen Gegebenheiten, Arbeitsbedingungen und nicht zuletzt an die Interessen und Fähigkeiten der Spieler anzupassen.

Theaterpädagogisch angeleitetes bzw. nicht-professionelles Schauspiel stellt zudem den Anspruch, sich in erster Linie auf eine prozessorientierte Arbeitsweise zu konzentrieren. Grundsätzlich kann es sich also im zweckfreien, einmaligen und spontanen Spiel vollziehen, was auch in genug theaterpädagogischem Angebot und Spielgruppen in Anspruch genommen wird, indem sie sich auf das Spiel im gruppeninternen Raum beschränken. Ein Hinarbeiten auf eine Präsentation der Spiel- und Probenergebnisse vor einem Publikum, das am Entstehungsprozess nicht beteiligt war, erhöht den Reiz und die Motivation der Spieler aber ungemein.(2.3) Zugleich wirkt sich dies aber in der Gestaltung und Planung der Proben aus, da das Spiel auf ein Endprodukt ausgerichtet wird und sich die dramaturgischen und ästhetischen Ansprüche infolgedessen selbstverständlich verändern. Dadurch befindet sich die Gruppe automatisch in einem Spannungsfeld von prozess- und produktbezogener Theaterarbeit. Gruppeninterne Spielprozesse müssen für die öffentliche Vorführung durch theatrale Mittel in eine Form gebracht werden, um auch unbeteiligten Dritten verständlich zu sein. Spätestens an diesem Punkt scheint klar, dass

die Kenntnis von theatralen Mitteln, Dramaturgie und Methoden wie Rollen- und Inszenierungsarbeit sehr wohl erforderlich sind, um für die Präsentation „eine adäquate, aussagekräftige Form zu finden“⁷⁶. Das Ziel darf dabei aber unter keinen Umständen die Imitation von professionellem Schauspiel sein.

Natürlich sind Laien, die sich selbst für das Schauspiel begeistern, am Theater interessiert und sehen Stücke, Schauspieler oder Rollen auch als Vorbild für das eigene Schaffen. Dennoch muss jede Zusammenarbeit und Überschneidung von Berufstheater und nicht-professionellem Theater unbedingt von der Eigenständigkeit und Individualität der jeweiligen Instanz ausgehen. Ansonsten würde es durch einen „Mangel an künstlerischem Handwerkszeug“ bzw. dem fehlenden Wissen von schauspielerischen Techniken in einer Seichtheit und Laienhaftigkeit der Darstellung enden.⁷⁷ Nicht-professionelles Schauspiel kann niemals den Anspruch und die Kriterien des Berufstheaters erfüllen und muss dies auch keiner Weise. Oft wird den Darstellern dieser Unterschied aber nicht bewusst (gemacht) und ihnen die Individualität des ästhetischen Vorgangs nicht vermittelt. Sie empfinden ihre Leistung deshalb eventuell selbst als ein unbefriedigendes Resultat, oder sie wird von außen in dieser Form gewertet.

Gerade bei der Inszenierung literarischer Werke sollte auf keinen Fall eine Imitation oder so genannte „Werktreue“ angestrebt werden. Die Besonderheit der Präsentation liegt vielmehr in einer eigenständigen Darstellung und Interpretation, die ihre Authentizität und Glaubwürdigkeit alleine durch überzeugende Darstellung und Begeisterung der Spieler erhält. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass nicht-professionelle Theaterarbeit trotz der bewussten Abgrenzung zum Berufstheater und der Vermeidung einer Theatralisierung der Theaterpädagogik immer noch eine Form von ästhetischer Praxis bleibt. Aus diesem Grund wird bei der Theaterarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen häufig auf spezifische theatrale Methoden wie professionelle Techniken der Rollenarbeit zurückgegriffen. Bei der Integration von professionellen Theatertheorien in theaterpädagogische Ansätze und Arbeitsmodelle könnte man beispielsweise das Probensystem von Peter Brook nennen, der in seiner Inszenierungsarbeit den spielerischen Charakter nicht verloren hat.

⁷⁶ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 240ff.

⁷⁷ vgl. Reiss, Joachim: *Von der Nachahmung des Theaters zur Kunst des Darstellenden Spiels*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 49ff.

Je nach dem, wie groß die Kenntnisse des Spielleiters von theatralen Mitteln und schauspieltechnischen Methoden sind, haben die Spieler bei ihrer intensiven Beschäftigung mit Rolle und Stoff im Hinblick auf die eigene Darstellung davon zu profitieren. Bei der nicht-professionellen Inszenierungsarbeit gilt es also sehr wohl, die ästhetische Komponente des Spiels nicht zu vernachlässigen und im Hinblick auf die ästhetische Dimension der Lernerfahrung ein schauspieltechnisches Grundwissen zu vermitteln. Das letztliche Ziel der Theaterarbeit im nicht-professionellen Bereich ist es somit auf jeden Fall „professionelles Theater nicht nachahmen zu wollen, sondern eigene Wege zu gehen im Prozess ihrer Arbeit mit Laiendarstellern.“⁷⁸

3.2.3 Definition und Zielsetzung von professionellem Schauspiel

Das professionelle Theater besitzt im Gegensatz zum Amateurtheater meist den Vorteil, bei der Realisation eines Stücks über wesentlich bessere finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen zu verfügen. Gleichzeitig wird aus diesem Grund auch der Anspruch erhoben, bessere Ergebnisse zu erreichen – zumindest quantitativ.⁷⁹

Ein weiteres Merkmal des Berufstheaters ist die klare Arbeitsteilung innerhalb einer Produktion, da sie nicht nur von Schauspielerseite mit „Profis“ besetzt wird. Das gesamte Team besteht aus Menschen, welche die Theaterarbeit in ihrem jeweiligen Fachgebiet zum Beruf gemacht haben. Sie alle arbeiten daran, die Inszenierung nach den Vorstellungen des Regisseurs bestmöglich zu realisieren. Motivation zur Beschäftigung mit dem Stück und der Rolle könnte man dabei vordergründig als eine mehr oder weniger aus der Routine heraus erfolgende Inszenierungsarbeit bezeichnen. Professionelles Schauspiel steht somit im Dienst eines funktionierenden Systems, welches aus seinem gesellschaftlichen Auftrag heraus zu regelmäßigen Kunstproduktionen verpflichtet ist. Alleine diese Tatsache zeichnet einen der wesentlichsten Unterschiede zum Amateurtheater ab: Die Freiwilligkeit und der spielerische Zugang eines „Liebhabers“ zum Theater wird dem „Dienst der Inszenierung“ des Berufsschauspielers gegenübergestellt. (3.3 und 3.4) Trotz oder vielleicht sogar wegen der vorherrschenden Produktions- und Vorstellungsroutine wird

⁷⁸ Gonszar, Michael: *Nachrichten aus dem nicht alltäglichen Nachdenken über Theorie und Praxis*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 131.

⁷⁹ vgl. Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 241.

vom professionellen Schauspieler eine ästhetisch überzeugendere Qualität in Bezug auf die Intensität und Expressivität der Bühnenhandlung erwartet.

Zudem ist das Berufstheater im Gegensatz zum vorrangig prozessorientierten Amateurtheater an einem funktionierenden Endergebnis interessiert. Diese Produktorientiertheit bedeutet, dass mit der Rollen- und Inszenierungsarbeit außer der Wirkungsweise auf den Rezipienten keine definitiven Ziele verfolgt werden. Bei den Proben gilt es vor allem, den Inhalt des Stücks, Figuren wie auch dahinter stehenden sozialen Strukturen zu verdichten und in einen ästhetischen Code zu übertragen. Die Zeichen innerhalb des ästhetischen Vorgangs müssen daher von solcher Qualität sein, damit sie vom Zuschauer verstanden, „gelesen“ und nachvollzogen werden können. Hans-Martin Ritter zufolge dominiert im zweckfreien, prozessorientierten Spiel das Handeln für- und miteinander, wohingegen im Theater der Fokus auf dem Handeln vor und für andere liegt – die Wirkung und Bestätigung durch ein Publikum.⁸⁰

Grundsätzlich ist beim theatralen Prozess eine ausgeglichene Balance aller drei Dimensionen wünschenswert. Im professionellen Schauspiel ist jedoch tendenziell eine Verschiebung hin zur ästhetischen und sozialen Dimension gegeben. Das Hauptaugenmerk im Berufstheater liegt also weniger auf dem subjektiven Aspekt, den psychosozialen Bedürfnissen bzw. der persönlichen Entfaltung und ästhetischen Erfahrung des Schauspielers innerhalb seiner Rolle, sondern vielmehr auf der ästhetischen Darstellung und der Wirkung auf das Publikum. Die Wirkung auf der Bühne sollte, je nach Inszenierungskonzept, Stückauswahl und Schauspielstil, möglichst authentisch sein, wobei der Begriff und Anspruch von Authentizität im späteren noch näher erläutert wird. (3.4) Die individuelle, künstlerische Identität des Schauspielers kann sich jedenfalls nur mit einer spezifischen Professionalisierung herausbilden. Zudem ist eine spezifische Schauspielerausbildung für die Umsetzung der Ideen und den Vorstellungen des Regisseurs, oder besser gesagt die Kenntnis und Fähigkeit zur Umsetzung von schauspielerischen Methoden und Techniken dringend notwendig. Sie dient im Probenprozess als Kommunikations- und Arbeitsgrundlage, mit deren Hilfe einerseits eine gemeinsame „Sprache“ zur Verständigung gewährleistet wird, andererseits verschafft sie dem

⁸⁰ vgl. Ritter, Hans Martin: *Handeln und Betrachten*. In: *Handeln und Betrachten. Materialien zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik*. Institut für Spiel- und Theaterpädagogik [Hrsg.]. Berlin: Hochschule der Künste Berlin, 1985, S. 46- 54.

Schauspieler das erforderliche „Handwerkszeug“ um den Anforderungen der Inszenierung gerecht zu werden. In Ausbildung und Bühnenpraxis werden deshalb Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt wie:⁸¹

- technisches Können: Körperbeherrschung, stimmliche und mimisch-gestische Variabilität, Rhythmusgefühl und Musikalität, Fähigkeiten wie Tanz und Gesang
- Beherrschung der Psychotechnik des Erlebens/Verkörperns, Techniken des Darstellens
- Förderung von Einfühlungsvermögen und Phantasie
- Mut zur Überschreitung von (eigenen) Grenzen, Selbstaufgabe und Überwinden von Tabus
- Fähigkeiten zur Übertragung von äußeren Impulsen und Vorgaben (wie Text, Regie...) in eigene Impulse und Umsetzung in präzises Spiel

3.3 Begriffsbestimmung Regisseur, Theaterpädagoge und Spielleiter

Ganz gleich, ob es sich nun um nicht-professionelles Schauspiel, theaterpädagogische Übungen oder eine professionelle Inszenierung im Berufstheater handelt, die Spieler benötigen immer eine Person, die einen klaren Überblick über die ästhetische Handlung behält. Im Fall des professionellen Schauspiels übernimmt diese Rolle ganz klar der Regisseur. Der Begriff ist grundsätzlich eine Berufsbezeichnung, die mit einer ästhetischen Ausbildung einhergeht und zu dessen Aufgaben innerhalb des produktionstechnischen Prozesses nicht nur die Probenarbeit mit dem Schauspieler zählt. Bei der Umsetzung (s)eines künstlerischen Konzeptes hat er genauso die Bereiche der Licht- und Musikgestaltung mit zu bedenken und ist ebenso an der Gestaltung des Bühnenraumes und des Kostümbildes beteiligt. Letzten Endes wird die Bühnenhandlung nach seinen Vorstellungen realisiert, da es sich auch um seine Interpretation des Stücks handeln sollte. Dennoch hat er die Aufgabe, Kreativität und aufkommende Impulse innerhalb des Teams während der Proben zu fördern und diese auf das Endergebnis Premiere hin zu lenken – ganz ähnlich wie beim Spielleiter. Aus der Sicht des Schauspielers könnte man ihm dabei auch diese Rolle zuteilen, wenngleich er durch die produktionstechnische Arbeitsaufgabe im Berufstheater gänzlich andere Kompetenzen in seiner Funktion erhält und zudem ein

⁸¹ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 244ff.

anderes Ziel als im pädagogisch orientierten Theater verfolgt.⁸² Aus diesem Grund muss die Bedeutung und Rolle des Spielleiters in Bezug auf die nicht-professionelle Inszenierungsarbeit noch genauer definiert werden.

Der Abgrenzungsversuch der Theaterpädagogik gegenüber dem professionellen Theater findet sich auch in der Wortwahl wieder: Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff „Regisseur“ in erster Linie für die Arbeit mit ausgebildeten Darstellern verwendet. Bei der Theaterarbeit mit Kindern, Jugendlichen oder erwachsenen Amateurspielern spricht man hingegen vom „Spielleiter“. Auch Christl Hoffmann ist bei ihren Recherchen in keinem etymologischen Wörterbuch oder Enzyklopädie auf Hinweise gestoßen, dass diese beiden Begriffe als Synonyme eingesetzt worden wären.⁸³ Andererseits ist diese Unterscheidung zum Teil auch gerechtfertigt, da hier im Gegensatz zum Berufsbild des Regisseurs die Arbeitsfelder, Aufgaben und vor allem die damit verbundenen Anforderungen noch weitaus stärker variieren können. Zudem taucht der Begriff „Regisseur“ bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts auf und bezeichnet einen so genannten „Bühnenrechnungsführer“. Der Begriff „Spielleiter“ findet hingegen erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts Verwendung, meint jedoch in seiner Aussage dasselbe. Ich möchte mich bei dem Begriff des „Regisseurs“ zur Unterscheidung zum Spielleiter auf die berufsästhetische Funktion und Rolle innerhalb eines produktionstechnischen Vorgangs beziehen.

Im Hinblick auf die Position des Spielleiters hat sich die anfängliche Zielgruppe der Theater- und Spielpädagogik bzw. der Bereich des Amateurtheaters in den letzten Jahrzehnten deutlich ausgeweitet. Heute spielen nicht nur Kinder und Jugendliche in den unterschiedlichsten Formen Theater, sondern auch Erwachsene und Senioren. Dabei kann die Rolle des Spielleiters prinzipiell von Menschen der unterschiedlichsten Berufssparten besetzt werden, von Theaterpädagogen und Lehrern genauso wie von Theaterwissenschaftlern, professionellen Regisseuren oder Sozialarbeitern.⁸⁴ Wichtig ist in erster Linie nur, dass mit den Bedürfnissen der Spieler und den Umständen der jeweiligen Situation richtig umgegangen werden kann.

⁸² *Berufsbild des Regisseurs*, Deutscher Bühnenverein. <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/32.html?view=34>, Zugriff: 31.05.2011.

⁸³ vgl. Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 11.

⁸⁴ Ebenda, S. 9ff.

Dabei geht es nicht darum, Schauspieler oder Künstler auszubilden, sondern Menschen, die durch die künstlerische Erfahrung und theoretische Reflexion die Sachkompetenz vermitteln, anleiten und effektiv einsetzen zu können. ... Das verhindert blindes Methodenlernen. ... Eine solche Ausbildung muss umfassende Einblicke in das Sachgebiet Theater geben und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, nicht mit dem Ziel Schauspieler ausbilden zu wollen, sondern Vermittler und Pädagogen, die sachkundig und aus eigener Spiel-, Dramaturgie- und Regiepraxis Theaterprozesse und die damit verbundenen sozialen und bildenden Prozesse initiieren und deuten können.⁸⁵

Dies bedeutet, dass der Spielleiter sehr wohl ein Theaterpädagoge sein kann, aber nicht muss. Als Grundvoraussetzung für die Arbeit mit nicht-professionellen Spielern ist jedoch sehr wohl ein gewisses Maß an ästhetischen und vor allem theaterpädagogischen Kenntnissen nötig, um mit der Gruppe an einem ästhetischen Prozess zu arbeiten und gleichzeitig auch soziale bzw. gruppendynamische Vorgänge beurteilen zu können. Für bestimmte Gruppen kann es sogar durchaus von Vorteil sein, einen Spielleiter zu haben, der kein Theaterpädagoge ist. Er kann vielleicht ganz andere Fähigkeiten und Sensibilisierung aus seiner Herkunftsprofession mitbringen, die für die gegebenen Bedingungen von Nutzen sind und zusätzliche Impulse und Sichtweisen liefern.

Zusammenfassend treten also je nach Grundverständnis gewisse Schwierigkeiten bei der Definition der einzelnen Begriffe auf, da sich die Aufgaben- und Berufsfelder sowie Ansprüche teilweise überlagern oder auch widersprechen. Das bedeutet beispielsweise, dass ein Regisseur, trotz seiner ursprünglichen Berufsdefinition und Zuordnung zum professionellen Theater, sehr wohl mit Amateuren oder in theaterpädagogische Hinsicht mit einer Gruppe arbeiten und dadurch zum Spielleiter werden kann. Umgekehrt fällt es einem Theaterpädagogen, Lehrer oder Sozialarbeiter wahrscheinlich wesentlich schwerer, eine Inszenierung im Berufsschauspiel zu realisieren. Grundsätzlich gilt also darauf zu achten, im nicht professionellen Bereich die Funktion des Spielleiter oder auch des Regisseur nicht miss zu verstehen und darauf zu vergessen, dass es sich bei der Gruppe immer noch um „Amateure“ handelt, für die das Spiel in erster Linie Freizeitbeschäftigung ist und keine Berufsrealität.

⁸⁵ Sting, Wolfgang: *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: Onlineausgabe- Korrespondenzen. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004, S. 6.

3.3.1 Aufgaben und Kompetenzen

Die Spielleitung im Sinne von Regieführung zeichnet sich im theaterpädagogischen Kontext besonders durch ihre Komplexität der Aufgaben aus. Als eine Disziplin, die sich zwischen künstlerischen und pädagogischen Ansprüchen behaupten muss, verlangt sie für die Bewältigung der Anforderungen eine Reihe notwendiger Kompetenzen.⁸⁶

- **Künstlerische Kompetenz:**
Spielpraxis, Inszenierungsgeschick, dramaturgische und ästhetische Sensibilität, Grundkenntnisse der Theatertechnik
- **Vermittlungskompetenz:**
pädagogisch-didaktische Fähigkeiten und Kenntnisse, um angemessene Spielsituationen und Aufgaben zu entwickeln, anzuleiten und die Teilnehmer zur Interaktion und Spiellust zu motivieren
- **Theorie- und Reflexionskompetenz:**
Fähigkeit zur Anwendung von Theoriekenntnissen; Reflexion und Verbesserung
- **Organisationskompetenz:**
Erstellung von Rahmenbedingungen, Konzepten und Spielräumen

Diese notwendigen Kompetenzen lassen sich parallel zur ästhetischen Erfahrung und den Merkmalen des Theaters ebenfalls in drei Dimensionen teilen. Meist wird dabei jedoch der Fokus auf den ästhetischen Aspekt gelegt und die subjekt-bezogene wie auch soziale Verantwortung des Spielleiters gerne übersehen. Der Aufgabenbereich setzt aber nicht nur ästhetische Kenntnisse und den Einsatz von Schauspielregie als stützendes Mittel bei der Rollenarbeit voraus, sondern ebenso soziale Vermittlungsfunktion und Fähigkeit zur Entwicklung eines geeigneten Gesamtkonzepts.

Künstlerische Kompetenzen und Wissen über die spezifische Ästhetik des Theater mit all seinen Möglichkeiten und Ausdrucksmitteln sind von enormer Bedeutung und müssen in jedem Fall im Gesamtkonzept berücksichtigt sein, um sie auch an die Spieler weitergeben zu können. Mit der Theaterarbeit sollte die Spielereinen spielerischen Zugang zu ästhetischen Stil- und Ausdrucksmitteln erhalten, sowie die Gelegenheit zur Aneignung ästhetischer Kompetenzen. (2.3.1) Wie bereits erwähnt, ist die Unterscheidung zwischen

⁸⁶ *Berufsbild des Theaterpädagogen*. Deutscher Bühnenverein. Bundesverband der Theater und Orchester, <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?id=47> Zugriff: 26.11.2010.

dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen und einer fachspezifischer Ausbildung von Seiten des Spielleiters von elementarer Bedeutung.

Im Zuge der Inszenierungsarbeit kann kaum derselbe Grad an Kompetenz erreicht werden, den ein Schauspieler nach seiner mehrjährigen Schauspielausbildung besitzt. Dennoch müssen noch vor der eigentlichen Bearbeitung der öffentlichen Aufführung verschiedene Schlüsselkompetenzen trainiert werden, welche für die Inszenierungsarbeit nötig sein werden. Die Aufgabe des Spielleiters ist es aus diesem Grund, wichtige „Impulse zur Herstellung/Darstellung lebendiger, glaubwürdiger und ausdrucksstarker Bühnenvorgänge zu geben“⁸⁷ und dabei die Auswahl der verwendeten theaterpädagogischen und schauspieltechnischen Methoden in jedem Fall an die Spieler anzupassen.

Für die Spielfreude und den freien Fluss von Kreativität ist es wichtig, dass niemand mit den Ansprüchen über- oder unterfordert wird und sich gleichzeitig jeder als Teil der Gruppe fühlt. Es verlangt Erfahrung und die Sensibilität des Spielleiters, in seiner Konzeption nicht seine eigenen „großen Pläne“ mit den Spielern umsetzen zu wollen, sondern aus deren eigenen Ehrgeiz und Spielfreude heraus möglichst viel zu erreichen und jeden nach seinem Stand zu fordern.

Es geht nicht darum, innerhalb des Spielraumes den Leistungsdruck und das Konkurrenzdenken durch Methoden und Spiele zu fördern, die ein Individuum den anderen gegenüber herausstellt. Genauso unterstreicht nicht nur Viola Spolin die Wichtigkeit, vorschnelle Beurteilungen der spielerischen Qualität in jedem Fall zu vermeiden um eine angstfreie und kreative Atmosphäre zu schaffen. Kritik durch die bekannten Gegensatzpaare gut/schlecht und richtig/falsch würde die Spieler niemals dazu veranlassen, die Selbstkontrolle abzulegen und den Zugang zu einem befreiten Spiel⁸⁸, zu sich selbst und seinem eigenen Potential zu finden. Vielmehr soll gezielt das soziale Gemeinschaftsgefühl geprägt werden – auch im Hinblick auf die Präsentation. Dies stellt eine der wichtigsten Aufgaben für den pädagogischen und ästhetischen Erfolg bzw. die ästhetische Aussagekraft und Wirkung vor dem Publikum dar: eine gute soziale Beziehung innerhalb sowie zu der Gruppe zu schaffen. Spiel ist gerade im Bereich des nicht-professionellen Theaters nur als Gruppenverhalten möglich, da das individuelle Verhalten

⁸⁷ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 354.

⁸⁸ vgl. Spolin, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann Verlag, 1983, S. 41ff.

in das Verhalten der spielenden Gruppe eingeht. Das erste, wofür der Spielleiter also sorgen muss ist das Gemeinschaftsgefühl: Aus einer Anzahl von völlig verschiedenen Individuen soll eine Gruppe entstehen, in der jeder Teilnehmer sein Individualität ausleben kann und dennoch zu einem „Wir“ gefunden wird. Die Aufmerksamkeit des Einzelnen ist nicht mehr nur auf das eigene Tun gerichtet, sondern auch auf das des Partners bzw. der gesamten Gruppe. „Spiel ist zwar immer eine Form des sozialen Verhaltens, auch wenn es ganz introvertiert erfolgt; im Darstellenden Spiel ist es von vornherein als kollektiver Vorgang angelegt.“⁸⁹

Im professionellen Schauspiel ist dieses soziale Gruppengefühl für die Probenarbeit und Qualität der Produktion natürlich ebenso wichtig. Der wesentliche Unterschied besteht jedoch im Selbstverständnis der Schauspieler als eigenständige Künstler und den strukturellen Gegebenheiten des Berufstheaters. Das Ensemble kennt sich für gewöhnlich schon aus anderen Produktionen und dem Berufsalltag, hat daher auch schon eine gemeinsame und vor allem professionelle Arbeits- und Vertrauensgrundlage. Zudem kann die ästhetische Wirkungskraft des Ensembles durch eine solistische Qualität zwar nicht ersetzt, aber wesentlich aufgewertet werden, was in nicht-professionellen Inszenierungen in der Regel nicht der Fall ist.⁹⁰ Die Vermittlerfunktion des Spielleiters bzw. Regisseurs ist daher nicht dieselbe und dennoch von großer Bedeutung. Oft wäre es sogar dringend notwendig, dass der Regisseur bei der Inszenierungsarbeit neben seinem ästhetischen Können auch über soziale und psychologische Kompetenzen verfügt. Dadurch erhält er ebenso die Fähigkeit, mit gruppendynamischen Vorgängen, Förderung des Gruppengefühls und Befindlichkeit der einzelnen Schauspieler besser umzugehen und sie im gegebenen Fall auch bewusster zu regulieren.

Spiel-Regeln und gesunde Grenzen setzen

Hans-Wolfgang Nickel beschreibt eine weitere Aufgabe des Spielleiters, die ebenfalls gerade für Kinder und jugendliche Spieler wichtig erscheint. Er geht von einem engen Zusammenhang zwischen Kommunikation und Interaktion aus, der wesentlich durch das „Setzen, Einhalten oder Nicht-Einhalten von Spielregeln“⁹¹ bestimmt wird. Oft werden die

⁸⁹ Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 23.

⁹⁰ Ebenda, S. 132.

⁹¹ Nickel, Hans-Wolfgang: *Spiel und Theater – Kunst Spielleiter Pädagogik Wissenschaft*. Berlin: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V., 1986, S. 32ff.

Teilnehmer durch ein enges Regelkorsett geradezu erdrückt und können ihren eigenen Impulsen kaum folgen, wodurch nach und nach auch die Freude am Darstellen verschwindet. Dennoch ist das Theater(spiel) – genau wie jedes andere Spiel auch – an bestimmte (ästhetische) Regeln gebunden, wodurch das Aufstellen bestimmter Spielvereinbarungen und Grundregeln wichtig wird. Laut Hans-Wolfgang Nickel können Regeln sowohl die Grundstruktur des gemeinsamen Spiels sicher und gleichzeitig die notwendige Freiheit innerhalb des kreativen Raumes schaffen. Jedoch sollte darauf geachtet werden:⁹²

- zu viele Regeln erdrücken das Spiel
- zu große Freiheit macht die Spieler ängstlich und unsicher
- zusätzliche Regeln können geschaffen werden

Im freien Spiel muss also die Möglichkeit genutzt werden, Regeln je nach Rahmenbedingungen und Gruppe frei zu setzen. Zunächst ist dies die Aufgabe des Spielleiters – stellvertretend für die Gruppe. Im späteren Verlauf können dies die autonom geworden Teilnehmer auch für sich selbst übernehmen. Es gilt aber stets die „Freiheit vor der Regel, die zur Ablehnung einer Regel oder zu ihrer Modifikation führen kann“.⁹³ Jeder Spielleiter ist daher auf seine Intuition und Erfahrung angewiesen, um gruppenspezifisch eine Balance zwischen ästhetischer Über- und Unterforderung sowie dem Aufstellen von Regeln und genügend Freiheit zu finden. In der Leitungsfunktion ist es daher wichtig, „den Spielprozess genau zu verfolgen, mitzudenken, für die Gruppe da zu sein, sie notfalls zu bestärken und zu ermuntern. Sie müssen Angebote machen und Impulse geben können, sobald es die jeweilige Spielsituation erfordert“.⁹⁴ Gerade zu Beginn der Spielleitertätigkeit kann dies zu einer wahren Herausforderung für den Spielleiter werden. Christl Hoffmann berichtet in diesem Zusammenhang aus ihren eigenen Erfahrungen der Gruppenleitung und betont diese Schwierigkeit, die Spieler nicht alleine zu lassen und gleichzeitig durch zu ein Übermaß an Vorschriften und Regeln zu sehr einzuengen. In ihren Schilderungen hätten die Spieler durch die von ihr „gewährten

⁹² Nickel, Hans-Wolfgang: *Spiel und Theater – Kunst Spielleiter Pädagogik Wissenschaft*. Berlin: Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V., 1986, S. 32ff.

⁹³ Ebenda, S. 59.

⁹⁴ Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 133.

Freiheit“ nichts anzufangen gewusst und wären vielmehr verunsichert und verloren gewesen.

3.4 Schauspieler und Amateurspieler: Versuch einer Typologisierung

Die mediale Nähe der Theaterpädagogik wie auch des Amateurtheaters zum Berufstheater lässt den Schluss zu, dass auf den ersten Blick „die gleichen Leitbilder wie Durchlässigkeit, Authentizität und künstlerischer Ausdruck gelten sollten und dass auch die Schritte der Rollenarbeit (Materialanalyse, Improvisation, Erleben und Darstellen) in beiden ‚Lagern‘ in gewisser Weise analog sind bzw. sein können.“⁹⁵ Es existiert also die Forderung nach Orientierung an Methoden und Eckpunkten der professionellen Inszenierungsarbeit und im gleichen Moment scheint klar, dass manche Kriterien und Beurteilungspunkte nie in derselben Form erfüllt werden können. Selbst wenn das vorhandene Talent und die Begabung der Spieler ein hohes qualitatives Maß der Darstellung zulassen, ist dennoch ein anderer Zugang und Beurteilungsrahmen notwendig. Welche Kriterien und Bezugspunkte können nun aber herangezogen werden, um die Darstellung von nicht-professionellen und professionellen Schauspielern adäquat beurteilen und differenzieren zu können? Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, eine Typologisierung von Berufs- und Amateurspieler zu skizzieren, die sich hinsichtlich der ästhetischen Möglichkeiten aus den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Motivationen und Zielsetzungen ergibt.

1) Authentizität

Momente, die einen in tiefster Seele berühren, schockieren, wahrhaftig zum Lachen oder gar zum Weinen bringen, hat wohl jeder theaterinteressierte Mensch schon einmal für sich erlebt. Diese Faszination geht für gewöhnlich aber nicht aus einer (technischen perfekten) Bühnenrealisation hervor, sondern vielmehr durch den Verweischarakter der theatralen Zeichen, die etwas im Inneren des Zuschauers auslösen. Sie rühren etwas in der „Wirklichkeit der eigenen Erfahrungen oder Erinnerungen“⁹⁶ an und von dort aus in der

⁹⁵ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 242.

⁹⁶ Ritter, Hans Martin: *Suchbewegung im Spielraum – Gedanken zur Geschichte einer Institution*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 27.

eigenen Seele. Der enormen Wirkungsweise auf den Rezipienten liegt demnach etwas anderes zugrunde als reines schauspielerisches Handwerkszeug.

Bei Aufführungen von Amateurspielern, Kinder- oder Jugendtheater entsteht oft die Situation, dass eine enorme Aussagekraft aus der persönlichen Beteiligung und emotionalen Wichtigkeit für die Spieler entsteht. Auch Hans Martin Ritter beschreibt in diesem Zusammenhang seine Eindrücke während einer Inszenierung von Hauptmanns *Die Ratten* in einer Waldorfschule, die ihn gerade wegen der Besetzung mit Amateuren besonders berührt hat.⁹⁷ Die Verkörperung der *Frau John* durch eine Siebzehnjährige erhielt mit ihrer ehrlichen, unbefangenen Darstellung und ihrer entschiedenen Annäherung an die Emotionen der Figur ihren besonderen Reiz und jene starke Aussagekraft, die bei der Umsetzung mit professionellen Schauspielern nie diese Qualität erzielen hätte können. Das Gleiche ist oft bei Spielclub-Inszenierungen oder theaterpädagogischen Projekten zu bemerken, wo die emotionale Aussagekraft der Spieler großes Potential besitzt, selbst wenn der Spielleiter keine Schauspiel- oder Regieausbildung hat. Diese Beschreibungen wären eine These dafür, dass theatrale Zeichen nicht von absoluter Qualität sein können, da es noch weitere Faktoren für die Aussagekraft gibt. Ritter wirft dem professionellen Schauspiel in dieser Hinsicht sogar eine gewisse Schwäche vor, da es der Herausforderung des „unmittelbaren Aufeinandertreffen von Wirklichkeit und ästhetischer Darstellung mit Handwerk antwortet.“⁹⁸

Im Normalfall geht der eigentlichen Inszenierungsarbeit im nicht-professionellen Schauspiel immer ein „Basistraining“ vorweg, wobei die schauspieltechnischen Grundbegriffe und Methoden erlernt und geübt werden. Gleichzeitig scheint klar, dass trotz dieser Grundfertigkeiten nie dasselbe Maß an Tiefe und Mehrschichtigkeit der theatralen Codes gegeben sein wird, die zur Generierung von inhaltlichen und figurbezogenen Informationssystemen dienen, da hierfür Berufspraxis und das erlernte „Handwerkszeug“ eines routinierten Schauspielers fehlen.

Gerade die Forderung nach Authentizität im Sinne von Glaubwürdigkeit und Echtheit scheint oftmals das erste Kriterium zu sein, welches professionelles Theater von nicht-

⁹⁷ vgl. Ritter, Hans Martin: *Suchbewegung im Spielraum – Gedanken zur Geschichte einer Institution*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 26-28.

⁹⁸ Ebenda, S. 27.

professionellem unterscheidet. Es sollte aber nur ein Kriterium sein, nicht nur für professionelles Theater sondern auch für Amateurtheater. Die genauere Betrachtung des Begriffs macht es zudem schwierig, eine gezielte Aussage über den „Grad der Authentizität“ zu machen:

Natürlichkeit, Authentizität (lat. natura: Geburt; engl. naturalness; frz. naturel) ist ein Relationsbegriff, der nur unter Einbeziehung seiner polaren Oppositionen wie Künstlichkeit, Artifizialität oder auch geschichtliches Geworden sein verstanden werden kann. [...] Da weder Natur noch N. aus systematischen Gründen begrifflich definiert werden können, kann nur rekonstruiert werden, was in unterschiedlichen Epochen jeweils als natürlich konzeptualisiert, diskursiviert und symbolisiert wurde, von welchen historischen Praktiken und Techniken dies beeinflusst war und vor dem Hintergrund bzw. im Dienst welcher Ideologien, Machtinteressen, Normen und Wertvorstellungen dies geschah.⁹⁹

Es handelt sich um einen Relationsbegriff, der mit den jeweiligen gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Normen in direktem Zusammenhang steht. Was der Betrachter also als eine authentische Darstellung der Handlung oder der Figur empfindet, hängt demnach wesentlich von der verwendeten Spielweise und dem sozialen Kontext ab. Genauso wird es alleine bei einem Vergleich innerhalb des Amateurtheaters zum Teil gravierende Unterschiede geben bei der Qualität der schauspielerischen Umsetzung – je nach dem, in welcher Gruppekongstellatlon, unter welchen Rahmenbedingungen, Motivationen und gemeinsamen Zielsetzungen die Theaterarbeit passiert. Letztlich stellt sich also erneut die Frage, „was das eigentlich Eindrucksvolle des Theaterspiels ist – gerade außerhalb von professioneller Handwerklichkeit.“¹⁰⁰

2) Verhältnis zur Rolle

Wie bereits erwähnt, könnte man den Schauspieler auf der Bühne in gewisser Weise als Produzent bzw. Künstler und gleichzeitig als sein eigenes Material bezeichnen. In Anlehnung an Ute Pinkerts abstrakten Vergleich mit dem künstlerischem Schaffensprozess ist dies auch legitim: Sie bezeichnet die drei Bestandteile 1) gestaltender Mensch, 2) gestaltende Idee oder Erfahrung und 3) das Material, welches zur Umsetzung dieser Idee

⁹⁹ Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias [Hrsg.]: *Metzler Lexikon. Theatertheorie*. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2005, S. 220.

¹⁰⁰ Ritter, Hans Martin: *Suchbewegung im Spielraum – Gedanken zur Geschichte einer Institution*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 27ff.

dient. Andernfalls unterstellt die Gleichsetzung des Schauspielers mit dem künstlerischen Material sofort eine negativ behaftete Funktionalisierung, wobei sowohl der Schauspieler als auch der Produktionsprozess der Dominanz des Regisseurs erliegt.¹⁰¹ Der Schauspieler ist zwar in seiner Körperlichkeit stets sein eigenes Material bzw. das Medium des gestaltenden Vorgangs, gleichzeitig hat er aber eine „dienende“ Funktion gegenüber der Rolle, Inszenierung und Bühne zu erfüllen¹⁰² – die Gestaltung einer konkreten Idee. Bei der ästhetischen Handlung geht es weniger um seine Selbstfindung und seine ästhetischen Erfahrungen im Spiel, als um eine Fremdverwirklichung, welche es in dieser Form nur im professionellen Schauspiel geben sollte. Nicht-professionelles Schauspiel braucht hingegen auf Grund der anderen Arbeitsbedingungen unbedingt auch einen anderen Zugang und Umgang mit dem „Material“. In diesem Fall steht – je nach dem Grad der Orientierung am Berufstheater – sowohl die Rolle, als auch der theatrale Stoff im Dienst des Spielers. Sie liefert ihm die Möglichkeit Material zu sein für die eigenen ästhetischen Erfahrungen und sollte im besten Falle nach seinen Bedürfnissen und seinem Können gestaltet werden.

2) Durchlässigkeit und Widerständigkeit des Materials

In seiner Funktion innerhalb des ästhetischen Prozesses kann der Schauspieler also als „Material“ des Regisseurs angesehen werden, was in Analogie zur bildenden Kunst mit der Farbpalette des Malers gleichzusetzen wäre. Hans-Wolfgang Nickel hat diesbezüglich einen Diskussionsimpuls gestartet und versucht, die unterschiedliche Beschaffenheit des „Materials“ zu hinterfragen. Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass auf Grund erlernter Schauspieltechniken und zunehmender Berufserfahrung die Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten des Schauspielers und in weiterer Folge auch des Regisseurs bzw. Theaterpädagogen erheblich erweitert werden.

Die Farbpalette des Professionellen ist reichhaltiger, die Möglichkeiten ungleich vielschichtiger, bevor noch der erste Strich auf der Leinwand der Bühne getan, bevor die erste Geste probiert, die erste Haltung eingenommen ist.¹⁰³

Der symbolische Charakter der Farbpalette bezeichnet in diesem Fall aber nicht nur die gestalterischen Möglichkeiten durch das in der Schauspielausbildung angeeignete

¹⁰¹ Pinkert, Ute: *Gestaltender – Idee/ Erfahrung – Material*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11. Heft 23/24/25, 1995, S. 60.

¹⁰² Weintz, Jürgen: *Schauspieler und Amateurspieler. Versuch einer Typologisierung*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, 1995, S. 60-62.

¹⁰³ Ruping, Bernd: *Material Mensch*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11. Heft 23/24/25, 1995, S. 57.

Handwerkszeug. Ebenso stellt der Grad der sogenannten Durchlässigkeit oder Widerständigkeit des Materials das Potential für die Bühnenrealisation des Regisseurs oder der Gruppe dar.

Mit dem Begriff der Widerständigkeit bezeichnet Bernd Ruping die Hartnäckigkeit bzw. den Eigensinn des Materials, welche aus der „Begrenztheit der individuellen Gesten und Haltungen des Laien“¹⁰⁴ und dem „Einspruch ihrer Erfahrungen“ hervorgehen. Sie stellen einerseits eine Herausforderung für den Künstler dar, andererseits liegt gerade in der individuellen Eigentümlichkeit der besondere Reiz und Wert der Inszenierung, welche in jedem Fall als großes gestalterisches Potential angesehen werden sollte. Zudem sollte nochmals betont werden, dass die Wahrnehmungs- und Eindrucksstärke beim Rezipienten und somit die Qualität einer Inszenierung, „will sagen ‚ästhetische Qualität‘, nicht notwendig aus ‚solidem Handwerk‘“¹⁰⁵ entsteht. Genauso wie in der Authentizitätsfrage ist dies nur ein und nicht das Beurteilungselement. So können mit der nötigen Sensibilität des Spielleiters für die Inszenierungsarbeit, die Gruppe an sich, sowie deren soziale Bedürfnisse auch ohne große Regieerfahrung eindrucksvolle Präsentationen erarbeitet werden. Einzige Voraussetzung ist jedoch, dieses kreative Potential durch die Eigentümlichkeit der Spieler und der gewählten Spielform vom Regisseur oder Theaterpädagogenerkannt und entsprechend zu fördern. Eine negative Behaftung würde der Vergleich mit dem künstlerischen Material der bildenden Kunst nur dann erhalten, wenn der Begriff der Widerständigkeit für die Reibung des Schauspielers an den Gestaltungsideen des Inszenierenden verwendet wird.

Gleichermaßen wichtig für die Bühnenrealisation ist jedoch auch der Grad der Durchlässigkeit – dies gilt sowohl in der professionellen Inszenierungsarbeit, wie auch im Laienbereich.

Je durchlässiger das Material Mensch ist, das heißt, offener für die verschiedenen Impulse, weil freier von persönlichen Blockierungen, Widerständen, „Filtern“, um so plastischer kann die Gestaltungsidee (die ästhetische Erfahrung) vom Gestaltenden herausgearbeitet werden.¹⁰⁶

Dabei ist es in dieser allgemeinen Form gesehen ganz gleich, ob die gestaltende Idee vom Regisseur oder vom Schauspieler selbst ausgeht. Mit der Professionalität wird jedoch ein

¹⁰⁴ Ruping, Bernd: *Material Mensch*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11. Heft 23/24/25, 1995, S. 58.

¹⁰⁵ Ebenda, S. 57.

¹⁰⁶ Pinkert, Ute: *Gestaltender- Idee / Erfahrung- Material*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11. Heft 23/24/25, 1995, S. 59.

gewisses Maß an Durchlässigkeit vorausgesetzt, das innerhalb der Schauspielausbildung durch gezielte Persönlichkeitsarbeit und dem Erlernen verschiedener Psychotechniken gefördert wird. Dies alles dient zur Überwindung persönlicher Grenzen und Hemmungen, die unter Umständen auf der Bühne hinderlich sein können. Gleichzeitig wird ein (Selbst-) Bewusstsein für die eigene künstlerische Identität aufgebaut, die den Abstand zur Bühnenfigur und deren Handlungen auf der Bühne erleichtert. Dennoch kann der Laie unter den richtigen Bedingungen und der nötigen Vorarbeit eine ebenso große Durchlässigkeit bei der Inszenierungsarbeit aufweisen, wie ein professioneller Schauspieler.

3) Grad der Grenzüberschreitungen

Eine weitere Differenzierung, welche die professionelle Schauspielausbildung mit sich bringt, zeigt sich im Umgang mit den gestellten Anforderungen und dem Grad der Grenzüberschreitungen, die sich bei der Rollenarbeit ergeben. Damit ist nicht nur die Bereitschaft zum Überschreiten persönlicher, körperlicher und seelischer Grenzen gemeint, sondern ebenso die Bewältigung von Erfahrungen und Verdrängungen. Der ästhetische Vorgang erfordert ein ständiges Pendeln zwischen Bühnen und Realität (3.1.1) – zwischen persönlicher Nähe (Einfühlung in die Figur, subjektiver Ausdruck ihrer Erfahrungen) und Objektivität (Distanz und Reflexion der Rollendarstellung). Der Schauspieler steht also bei der künstlerischen Gestaltung der Figur auf quasi-therapeutischem Weg vor der Aufgabe, sich auch mit seinen eigenen Emotionen, Verdrängungen und seiner Biografie auseinanderzusetzen und durch „subjektive Einfühlung und körperliche Darstellung mit den Mitteln von Überzeichnung und Typisierung“¹⁰⁷ zu einer überzeugenden Bühnendarstellung zu finden. Dies stellt mitunter sowohl für den professionellen Schauspieler als auch den Amateur eine Herausforderung dar. Zudem muss der Spieler nach Ende der Darstellung unter allen Umständen auch in der Lage sein, die Trennung von Figur und eigener Person wieder vollziehen zu können. Dieser Prozess der Rollenarbeit und -darstellung wird jedoch mit den in der Schauspielausbildung erlernten Psychotechniken und Techniken des Erlebens erheblich vereinfacht und dadurch ein tiefgehender Zugang zur Rolle ermöglicht. Der Grad der seelisch-körperlichen, wie auch

¹⁰⁷ Weintz, Jürgen: *Schauspieler und Amateurspieler. Versuch einer Typologisierung*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, 1995, S. 60.

inhaltlich-ästhetischen Grenzüberschreitung ist somit beim professionellen Schauspieler ein wesentlich anderer als beim nicht-professionellen.

Die bereits genannten Bedingungen innerhalb des Berufstheaters fordern vom Schauspieler eine „Ausbildung, die ihn weit über seine körperlich-seelischen Grenzen hinaus führt und zu einer vielseitig einsetzbaren Variablen innerhalb des theatralen Gesamtkunstwerks macht.“¹⁰⁸ Weintz spricht sogar davon, dass sich gewisse Herausforderungen in dieser Form nur mit adäquatem technischem Können (3.2.3) bewältigen lassen.

Dazu gehört neben der Überwindung von körperlichen Hemmungen, dem Mut zu unüblichen Verhaltensweisen und Gesten, beispielsweise die Einfühlung in wesentlichen komplexeren Figuren. Sie fordern in ihrer Persönlichkeitsstruktur auch die Beschäftigung mit außergewöhnlicheren Charakteren: stark überzeichnete, depressive, zynische oder aggressive Grundzüge, übersteigerte sexuelle Obsessionen, sadistisch-aggressive Neigungen, etc.

Der professionelle Spieler kann dabei auf Techniken der kontrollierten Rollengestaltung zurückgreifen, die ihm die nötige Distanz und den Schutz vor zu großer Identifikation bieten.¹⁰⁹ Der Amateurspieler braucht in dieser Hinsicht ebenso Mittel den Umgang mit emotionaler Einfühlung und physischer Verkörperung für die weitere Rollengestaltung, die unbedingt im Vorfeld erarbeitet werden müssen. Dennoch kann er bei extremen Figuren nicht auf denselben Wissensstand an professionellen Rollenarbeitstechniken zurückgreifen, da er sich für eine präsente und aussagekräftige Darstellung wesentlich mehr auf persönliche Emotionen, Erfahrungen und Erlebnisse bezieht. Dies kann mitunter schon bei weitaus weniger abstrakten Figuren zu einer Überforderung und einem Hindernis in der körperlichen und emotionalen Darstellung führen. Durch die Verwandlung in eine andere Rolle können einerseits verdrängte oder unangenehme Aspekte der eigenen Persönlichkeit betrachtet und gegenüber dem Alltag ausgelebt werden, andererseits wird die Distanzierung und objektiv-reflektierte Haltung deutlich erschwert. Somit kann nicht nur eine Einfühlung in extreme, überzeichnete Figuren eine erhebliche Irritation zur Folge haben. Gerade der Amateurspielersucht vorrangig nach persönlichen Übereinstimmungen um die Rollen Aspekte darzustellen – was unter Umständen zu einer völligen Ablehnung oder einer privaten emotionalen Verstrickung führen kann.

¹⁰⁸ Weintz, Jürgen: *Schauspieler und Amateurspieler. Versuch einer Typologisierung*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, 1995, S.61.

¹⁰⁹ Ebenda.

Dabei besteht allerdings die Gefahr, da die ästhetische Formung und damit die Objektivierung des individuellen Problems aus dem Blick gerät, sich das Spiel auf die Auseinandersetzung mit eigenen biographischen Anteilen reduziert und die Akteure – je nach emotionaler Belastbarkeit – in ihrer privaten Gefühlssituation gefangen bleiben.¹¹⁰

Aus diesem Grund findet man eine Differenzierung von professionellen und nicht-professionellen Schauspielern auch im Bezug auf inhaltlich-ästhetische Grenzüberschreitungen: Die Auswahl des theatralen Stoffes sollte vom Gruppenleiter sehr bewusst getroffen werden, da „extreme“, provokante oder problembeladene Stoffe¹¹¹ in der Regel nicht für eine adäquate Umsetzung geeignet sind. Die Spieler wären teilweise mit kaum erfüllbaren Vorgaben, Anforderungen und Grenzüberschreitungen konfrontiert, die je nach Kontext und Gruppenzusammensetzung auch zu „Projektionen und Polarisierungen innerhalb der Gruppe“¹¹² führen können. Gerade mit thematisierter Gewalt, Sexualität, menschlichen und sozialen Konflikten ist ein vorsichtiger Umgang zu pflegen, da sie für die Gruppe und die psychische Belastbarkeit der Einzelnen sehr schnell eine Überforderung darstellen können. Kommen existenzielle Themen oder Motive aus der Gruppe, können sie mit nötiger Betreuung jedoch sehr wohl bearbeitet werden. In jedem Fall ist die einzige Möglichkeit, ein befriedigendes Ergebnis für alle zu erzielen, auch in dieser Hinsicht, keine Imitation des professionellen Schauspiels erreichen zu wollen. In den meisten Fällen ist eine angestrebte Werktreue auch ganz und gar nicht notwendig, da die Stücke mit einer Bearbeitung hinsichtlich der gruppenbezogenen Fähigkeiten und Bedürfnisse bzw. durch einen kreativen Umgang mit dem Stoff nur wesentlich an ästhetischem Wert gewinnen.

¹¹⁰ Weintz, Jürgen: *Schauspieler und Amateurspieler. Versuch einer Typologisierung*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, 1995, S. 62.

¹¹¹ Weintz bezieht sich dabei unter anderem auf Werke von Pasolini, Jelinek, oder Schwab, bzw. Werke mit „philosophischem Tiefgang und literarischer Größe“ wie griechische Tragödien oder Dramen von Shakespeare, Tschechow, Sartre u.a.

¹¹² Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 349.

4 Inszenierungs- und Rollenarbeit

Die ganze Aufgabe des Regisseurs wird darin bestehen, dem Schauspieler behilflich zu sein, eine solche szenische Form zu finden, dass er [...] den ganzen Reichtum seiner schöpferischen Möglichkeiten kundtun kann.

A. Tairow, *Das entfesselte Theater*

Für jede Inszenierung ist es von großer Bedeutung, eine leitende und führende Instanz zu haben, die den Spielern auf der Suche nach der „richtigen Form“ der Darstellung hilft, eine Aufgabe, die in der professionellen Theaterarbeit ganz klar der Regisseur zu übernehmen hat. Da der Aufgabenbereich innerhalb des Produktionsprozesses sowohl für den Regisseur als auch für den Spielleiter ungemein vielschichtiger ist, beschränke ich mich im Folgenden bei der Inszenierungsarbeit auf den Aspekt der Schauspielregie bzw. der Rollenarbeit.

4.1 Begriff der Rollenarbeit

Die Beschäftigung des Schauspielers mit Stück und Rolle gehört wohl zu den zentralen Momenten, die das Phänomen Theater ausmachen. Während der Proben wird je nach Inszenierungskonzept versucht, mit gezieltem Einsatz verschiedener dramaturgischer Mittel wie Tempo, Rhythmus, Kontraste und Brüche, zu einem überzeichneten, abstrakten oder realistischen Bild einer Figur zu finden. Bei der Konstruktion der weiteren Spielvorgänge werden bereits sämtliche theatrale Zeichenebenen wie Requisite, Musik, akustische Signale, Kostüm und Maske, Bühnenbild u.a. unterstützend miteinbezogen, da sie auch im Endprodukt in enger Wechselbeziehung zur ästhetischen Handlung der Spieler steht. Der Regisseur stellt dabei mit seiner Leitungsfunktion das Bindeglied zwischen Rollenarbeit und Gesamtkonzept der Inszenierung dar.

Die Aufgabe des Schauspielers besteht darin, gemeinsam mit dem Regisseur die eigene Figur „im Wechsel von emotionaler Nähe und rationaler Kontrolle/selbstkritischer Distanz herauszuarbeiten, um so die paradoxe Aufgabe zu bewältigen, jeden Abend einen fixierten Bühnenvorgang zu reproduzieren, der sich scheinbar so zum ersten Mal ereignet.“¹¹³

¹¹³ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 189.

Gerade im Hinblick auf eine Differenzierung der Prozesse innerhalb theaterpädagogischer und professioneller Inszenierungsarbeit ist es zudem wichtig, die unterschiedlichen Herangehensweisen innerhalb der Rollenarbeit zu erwähnen, wenn der Ausgangspunkt entweder in einem literarischen Text oder aber in eigenen Erfahrungen (Improvisation) liegt. Inszenierungsarbeit, die sich an einem vorhandenen Text orientiert wird sich in folgenden Schritten vollziehen: Rollenanalyse – Improvisation/Erleben – Selektion – Darstellen/Konstruktion – Fixierung. Wohingegen die freie Rollenarbeit vorrangig von der Ebene der Improvisation/ Erleben ausgeht und anschließend mit Materialanalyse – Selektion – Darstellen/Konstruktion zur Fixierung findet.

Bei beiden Ausgangspunkten kommt es aber zuerst zu einer Beschäftigung mit dem vorliegenden Material, das entweder in der Form von vorhandenen Figuren, oder gesammelten Erfahrungen (biografisch oder durch Improvisation) existiert. Innerhalb der weiteren Schritte führt der Weg über eine Selektions-, Erlebens- und Darstellungsphase jedoch ebenso zu der schlussendlichen Fixierung.

Rollenspiel

Genauso soll der Begriff des *Rollenspiels* an dieser Stelle kurz definiert werden, da diese Unterscheidung gerade im Hinblick auf die *Rollenarbeit* im theaterpädagogischen Kontext von Bedeutung ist. Das Rollenspiel lässt sich vielmehr als (spiel-) pädagogisches Verfahren begreifen, wenngleich es in vielen Punkten Übereinstimmungen zur Rollenarbeit in Form von Spiel bzw. Theater gibt. So lassen sich in beiden Verfahren ähnliche quasi-therapeutische, wie auch soziale Wirkungen auf die Spieler mit Beschäftigung und Wechselwirkung von Realität und Fiktion erzielen. Der ästhetische Aspekt erhält trotz des Spielcharakters weniger Gewicht, da es sich beim Rollenspiel weniger um ein Ausarbeiten einer bühnentauglichen Form dreht, als vielmehr um (einmalige) collageartige Szenen. Genauso lassen sich Wesensmerkmale des Spiels wie Zweckfreiheit und Nähe zur Realität bei weitem eher mit dem Rollenspiel in Verbindung bringen. Es lässt sich elementares Bedürfnis wie auch heilsames Verfahren beschreiben und

[...] ist eine Eigenart, die den Menschen sein ganzes Leben begleitet. Dies vorausgesetzt bestätigt sich auch in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern und Erwachsenen, dass die

Spielabläufe in ihrer Struktur vergleichbar sind und sich die Erwachsenen nach jenen Mustern richten, die sie in ihrer frühen Kindheit gelernt haben.¹¹⁴

Die Auffassung des Rollenspiels weicht in diesem Sinne grundlegend von der Rollenarbeit im produktionstechnischen Prozess der theaterpädagogischen wie auch professioneller Inszenierungsarbeit ab. Das *Rollenspiel* meint also im Gegensatz zur *Rollenarbeit* vordergründig ein „spieler-, gruppen- oder problemorientierte Verfahren, bei denen subjektive oder soziale Probleme/Konflikte nach- bzw. dargestellt werden und theatralische Mittel in der Erarbeitungs- und Vorführphase nachrangig sind.“¹¹⁵

4.2 Ebenen der Rollenarbeit

Gleich zu Beginn ist es wichtig zu betonen, dass der eigentliche Prozess der Rollenarbeit keine aufbauenden und vorbereitenden Körper-, Bewegungs-, Entspannungs-, Atem-, Stimm- und Sprechübungen beinhaltet. Diese Fertigkeiten werden in dieser Phase als Grundlage für die Herausarbeitung der Figur und die weitere Probenarbeit vorausgesetzt und sollen aus diesem Grund im Basistraining bereits erlernt worden sein. Nur so ist gewährleistet, dass während der Arbeit frei auf dieses Grundlagenwissen zurückgegriffen und angewendet werden kann. Der Berufsschauspieler erfährt dies natürlich innerhalb des umfassenden Trainings seiner Ausbildung, für den Amateurspieler müssen diese Voraussetzungen jedoch vom Spielleiter ebenfalls gewährleistet werden.

Die einzelnen Ebenen der Rollenarbeit können im Arbeitsprozess selbstverständlich ineinander übergreifen und sich ergänzen. Wie viel Raum die jeweiligen Schritte innerhalb der Probenarbeit einnehmen, hängt stets vom Regisseur, dessen Zeitplan und seinen bevorzugten Arbeitsmethoden ab.

4.2.1 Analyse

Der erste Schritt der Inszenierungs- und Rollenarbeit besteht in der Analyse des vorliegenden Materials, welches wie bereits erwähnt entweder in Form von erlebtem Material (Improvisation, Erfahrungen) oder bereits vorhandenen Rollen (Textorientierung) vorliegt. Im zweiten Fall geschieht dies an Hand einer näheren Beschäftigung mit Stück

¹¹⁴ Hoffman, Christl: *Zwischen Spiel und Schauspielkunst*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 111.

¹¹⁵ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 191.

und Rolle – zunächst mit individueller Lektüre des Textes und den ersten (persönlichen) Ideen zur Rolle und erst im Folgenden in den gemeinsamen Arbeitsproben. Dort finden weitere Überlegungen zum Ausgangsmaterial statt, wobei alle für Stoff und Figur wesentlichen Fakten wie historischer und sozialer Hintergrund, Autor, Entstehungszeit betrachtet werden. Die gedanklich-seelische Analyse soll einerseits dazu verhelfen, dem abstrakten Rollenentwurf mehr Leben und Tiefgang zu verleihen, andererseits den Bogen der durchgehenden Handlung und somit auch die Hauptidee des Stücks zu erschließen. Die weitere Rollengestaltung ist Peter Simhandl zufolge auf zwei verschiedenen Wegen denkbar:¹¹⁶

Deduktiver Rollenaufbau: Hier werden vorab alle zur Verfügung stehenden Informationen zum Text und der Rolle incl. der Regieanweisungen zusammengetragen und daraus eine umfassende und komplexe Rollenbiografie erstellt. Diese dient in der weiteren szenischen Erarbeitung des Stücks als Basis des eigenen Rollenbildes und der Darstellung derselben.

Induktiver Rollenaufbau: Die Rollenanalyse beschränkt sich hierbei auf die wesentlichen Punkte zum Stück und der Figur. Der Schauspieler geht bei der Rollengestaltung nicht von einer Gesamtvorstellung aus, sondern erarbeitet sich das Rollenbild im Laufe der Proben schrittweise durch improvisatorisches Erkunden innerhalb der einzelnen Situationen. Diese Herangehensweise wurde sowohl von Brecht als auch Stanislawski bevorzugt. Sie soll eine zu starke Anlehnung an vorhandene Vorlagen, „Mythen“ oder „Rollenklischees“ vermeiden und gleichzeitig die inneren Widersprüche und Brüche der Figur innerhalb des szenischen Bogens für den Darsteller leichter greifbar machen. Je offener der Schauspieler auf seine Rolle und alle Abweichungen zugeht, desto wahrhaftiger und lebensnaher wird sie auch sein.¹¹⁷

4.2.2 Improvisation und Erleben

Innerhalb der Theaterspielpraxis existieren die unterschiedlichsten Formen der Improvisation: Angefangen von der offenen, zweckfreien Improvisation innerhalb des Spiels (-trainings), bis hin zu eigenen Theaterformen wie dem Theatersport oder dem Playbacktheater.

¹¹⁶ Simhandl, Peter: *Der darstellerische Schaffensprozeß*. In: Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Spiel- und Theaterpädagogik. Ein Modell*. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste Berlin, 1990, S. 46-51.

¹¹⁷ Brecht, Bertolt: *Schriften zum Theater*. Band 4. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1963, S. 17ff.

Das Spiel spielen: ein Problem ohne vorgefasstes Konzept lösen; die gesamte (belebte und unbelebte) Umgebung bei der Lösung des Problems mitarbeiten lassen; ist nicht die Szene, sondern der Weg zur Szene; eine Hauptfunktion des Intuitiven; ... Prozess im Gegensatz zum Resultat; ... ein kommunikativer Moment im Leben, in dem man ohne Entwurf oder Handlungsfaden auskommt: eine künstlerische Form; Transformation; ... lebendiger Prozess;¹¹⁸

So wird als Einstieg in die konkrete szenische Arbeit und weitere Annäherung an Stoff und Rolle mit den Schauspielern häufig der Weg über die Improvisation gewählt. Sowohl Stanislawski als auch Strasberg sprechen dabei der Improvisation besonderen Wert zu und betonen die Wichtigkeit, körperliche und emotionale Möglichkeiten durch die kreative Freiheit entwickeln zu können.¹¹⁹

Spielabläufe haben dabei noch Entwurfscharakter und ermöglichen neben einer Austestung des ersten Rollenprofils die Suche nach entsprechenden, stimmigen Handlungen in den einzelnen „vorgeschlagenen Situationen“ des Stücks, ohne dem Druck und der Kritik eines fremden Publikums bzw. Dritter ausgesetzt zu sein.

Der Schauspieler kann sich bei der improvisatorischen Phase sehr wohl an den bekannten 3W-Fragen¹²⁰ orientieren:

- 1) Wer bin ich? (Figur)
- 2) Wo bin ich? (Ort)
- 3) Was mache ich dort? (Handlung)

Schließlich ist auch jene Frage von Bedeutung die einen persönlichen Bezug herstellt: Was würde ich tun, wenn ich in dieser Situation wäre?

Bei der Rollenfindung werden häufig auch Situationen aus der eigenen Erfahrungswelt herangezogen, um Verhaltensweisen und Emotionen seiner Figur besser nachvollziehen zu können. Dieser Vorgang kann darüber hinaus sehr wohl mit weiteren Techniken des inneren Erlebens (sensorisches und emotionales Gedächtnis), sowie des verkörpernden Erlebens (physische Handlung) unterstützt werden.

Im Sinne des emotionalen Gedächtnisses sollte jedoch nicht nur auf erinnertes Erfahrungsmaterial zurückgegriffen werden, sondern vielmehr auf *Fremdbeobachtung* in

¹¹⁸ vgl. Spolin, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann Verlag, 1993.

¹¹⁹ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 193ff.

¹²⁰ vgl. u.a. Ebenda, S. 205.

die Gestaltung mit einfließen. Auf diesem Weg ist es möglich, selbst komplexere und widersprüchliche Aspekte in das Rollenbild zu integrieren.

Darstellerische Empathie erspürt hinter den Gedanken und der Logik des Textes erdenkliche Empfindungen der Rollenfigur, sensibilisiert den Schauspieler auf mögliche und wechselnde Gefühlslagen und zieht ihn mehr und mehr in das fremde Stück Leben. Doch sollte sich der Schauspieler unvoreingenommen der emotionalen Welt einer Rolle oder der ästhetischen Struktur einer Szene nähern, auch wenn sie den eigenen Empfindungen und künstlerischen Wertmaßstäben widerspricht.¹²¹

Die zentrale Aufgabe des Schauspielers besteht in dieser Phase jedenfalls darin, den zwischen den Zeilen liegenden Subtext ausfindig zu machen. „die zwischen den Zeilen – im Subtext – verborgene Emotionen und Motive der Figur herauszuarbeiten und in ein lebendiges Bühnengeschehen zu übertragen.“¹²²

4.2.3 Darstellen durch Identifikation und Konstruktion

In der heutigen Theaterpraxis vollzieht sich die Darstellung des Schauspielers in einem Wechselspiel, einem Pendeln zwischen Identifikation und Konstruktion, identifizierenden und demonstrierenden Haltung, Nähe und Distanz zur Rolle. Die Suche nach dem angemessenen Grad der Einfühlung in die Figur ist sowohl für das professionelle als auch das nicht-professionelle Theater ein wichtiger Schritt in der Rollenarbeit.

Dabei hat er die paradoxe Anforderung zu erfüllen, von sich selbst auszugehen, um sich der Figur zu nähern und gleichzeitig nie seine eigene Person ins Zentrum zu stellen.

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts setzte jedoch ein heftiger Diskurs darüber ein, wie und in welchem Ausmaß die persönliche Identifikation mit der Figur gewünscht ist und ob der Weg zur authentischen Darstellung vom Innen nach Außen, oder umgekehrt passieren soll. Bis heute existieren in der Schauspieltheorie dazu einige sehr konträre Ansichten und komplexe Vorstellungen, von denen ich lediglich einige Eckpunkte herausgreifen möchte. Sie sollen ein Bild von den „Werkzeugen“ des Schauspielers bei der Rollenarbeit liefern, die auch für die Theaterarbeit mit Laien von Relevanz sein können.

Eine theatertheoretische Strömung ging beispielsweise davon aus, dass die adäquate Darstellung des Schauspielers nur mit der Einfühlung in die Rolle gewährleistet ist. So

¹²¹ Jenisch, Jakob: *Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel Verlag, 1996, S. 22.

¹²² Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 194.

stellte auch für Strassberg die Kunst des Erlebens durch die Technik des emotionalen Gedächtnisses ein wichtiges Werkzeug da, um die Emotionen der Figur mit dem Schauspieler zu erarbeiten. Dieser soll auf diesem Weg die Möglichkeit erhalten, das Innenleben der Bühnenfigur nachzuempfinden, indem er auf eigene, im Gedächtnis abgespeicherte Emotionen zurückgreift, die jenen der Rolle entsprechen. Dabei kann er sich sowohl auf selbst empfundene oder beobachtete Emotionen, wie auch aus Erzählung oder Buchlektüre stammenden Kenntnissen und Erfahrungen beziehen.¹²³ Gleichzeitig ist mit der Rekonstruktion ein gewisser emotionaler Abstand gewährleistet, welcher bei der erstmaligen Empfindung zu eventueller mangelnder Beherrschbarkeit und Bewältigung führen könnte.

Das psychische und physische des Darstellers- oder kein Innen ohne Außen.¹²⁴

Ebenso wichtig für die Rollendarstellung wie die Technik des Erlebens, ist auch der Weg über die Technik des Verkörperns. Dabei findet der Schauspieler den Zugang zur emotionalen Welt der Figur nicht über das Nachempfinden, sondern die physische Handlung: spezifische Mimik, Körperhaltung, Bewegung im Raum, Stimmführung, oder körpersprachliche Umsetzung einer Emotion sowie durch Variation von Tempo, Rhythmus, Lautstärke, Dynamik und Pausen.¹²⁵ Wobei besonders dem Tempo-Rhythmus eine wesentliche Gewichtung bei der Verkörperung von Gefühlen zugesprochen wird, da die äußere Form des Textes mit Verlangsamung, bestimmten Akzenten oder psychologischen Pausen immer auch den inneren Rhythmus widerspiegelt und den emotionalen Sinn dahinter greifbar macht.

Gleichzeitig geht man davon aus, dass es im Grunde keine Trennung zwischen emotionalen und physischen Vorgängen gibt da es sich um unterschiedliche Pole desselben Ereignisses handelt. Die Unterscheidung findet sich einzig und alleine im persönlichen Zugang des Darstellers zur Rolle: Entweder er arbeitet sich anhand einer Emotion vom inneren zum äußeren Potential, oder er steigert durch Handlung, Handwerk und Technik das innere Potential. Auch Stanislawski betonte in seinem Spätwerk immer wieder die Wichtigkeit der Wechselbeziehung von Erleben und Verkörpern.

¹²³ Stanislawski, Konstantin: *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst*. Band 1. 3. Auflage, Berlin: Henschel Verlag, 1993, S. 199ff.

¹²⁴ Jenisch, Jakob: *Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel Verlag, 1996, S. 16.

¹²⁵ vgl. Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 210ff.

Wenn sich die Rolle nicht von sich selbst, aus dem Inneren und aus der Seele heraus einlebt, so gehen Sie vom Äußeren, also vom Körper aus an sie heran [...] Ich erinnere daran, dass das körperliche Leben der Rollengestalt [...] deshalb wichtig ist, weil es mit der Linie des Gefühls unzertrennlich verbunden ist. Wenn der Künstler sich physisch richtig eingelebt hat, muss das Gefühl in geringerem oder stärkerem Grade darauf reagieren. [...] Demnach ruft das körperliche Leben, das aus der Rolle entnommen ist, ein analoges seelisches Leben dieser Rolle hervor. Es ist leichter über den Körper zu gebieten als über das Gefühl.¹²⁶

Die zweite theatertheoretische Strömung geht davon aus, dass nur mit einem gewissen Maß an Objektivität bzw. Distanz zur Rolle zu einer gewünschten Darstellung gefunden werden kann. Das Spiel entwickelt sich hierbei durch bewusste Konstruktion der Bühnenvorgänge, wobei gerade Brecht eine bewusst (gesellschafts-) kritische Haltung gegenüber dem Stück und den Figuren forderte. Ziel war eine demonstrierende, zum Teil auch verfremdende Spielweise, welche durch die Betonung der eigenen, von der Figur abweichenden Haltung auch beim Zuseher für einen analytischen Abstand zum Geschehen sorgen sollte. Dennoch war Brecht nicht gegen die Darstellung von Emotionen auf der Bühne, war aber weniger an individuellen, „leibhaftigen“ Persönlichkeiten interessiert als vielmehr an typischen, allgemeingültigen Beispielen.¹²⁷

Dazu braucht die Rolle weder gelebt oder verkörpert zu werden, sondern lediglich demonstrativ-gestisch vorgeführt bzw. gezeigt.¹²⁸ In diesem Sinne soll der Schauspieler stets eine objektive, selbst-beobachtende Haltung der Figur gegenüber behalten und sie auch mit widersprüchlichen Zügen und Brechungen gestalten.

Die Schauspielpraxis zeigt jedoch wie gesagt, dass weniger eine Orientierung an einer der beiden theatertheoretischen Darstellungsansätzen, als vielmehr ein individuelles Zusammenspiel aus Identifikation und Konstruktion zur adäquaten Darstellung führt. Beide Strömungen vertreten dabei jeweils eine Hälfte der schauspielerischen Rollendarbeit: Die imitatorische Haltung, um Lebensechtheit mit Hilfe von empirischem Material

¹²⁶ Stanislawski: *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*. 5. Auflage, Berlin, 1988, S. 37f.

¹²⁷ vgl. Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke*. Band 15. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1967, S. 474.

¹²⁸ vgl. Brecht, Bertolt: *Gesammelte Werke*. Band 16. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1967, S. 548-551.

herzustellen (Subjektbezug) und die formgebende-konstruktive Haltung, welche das Ausgangsmaterial durch bewusste Distanz herstellt (Sozial- und Kunstbezug).¹²⁹

Beim Spielvorgang selbst greifen schließlich beide Aspekte von erlebter und konstruierter Darstellung ineinander und erhalten durch die künstlerische Zielsetzung und Vorstellung des Regisseurs bestimmte Akzente.

In einer darstellerischen Identifikation ist das ICH des Schauspielers bereit, sich augenblicklich dem momentanen Empfinden und Handeln der Rollenfigur zu überlassen. Die Individualität des Rollenträgers wird durchtränkt mit dem Wesen der Rollenfigur. Aus der Wahrhaftigkeit des Rollenträgers entsteht die Wahrheit der Rollenfigur.¹³⁰

Dieses relativ freie Konzept entspricht zudem am ehesten der heutigen Rollenarbeitspraxis und liefert auch der theaterpädagogisch motivierten Theater- und Rollenarbeit einige wesentliche Impulse und Anhaltspunkte. Anzustreben ist dabei auch in dieser Phase der Rollenarbeit ein ausgewogenes Verhältnis von Subjekt-, Sozial- und Kunstbezug.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Rollenarbeit

Bei der Arbeit mit nicht-professionellen Schauspielern bzw. im Bereich der Theaterpädagogik kann natürlich nicht von demselben Grad an schauspieltechnischem Basiswissen ausgegangen werden. Sowohl der ästhetische Anspruch des Spielleiters und Regisseurs, wie auch die Ausgangsbasis der Inszenierungsarbeit müssen sich daher in gewissen Punkten von der professionellen Probenarbeit unterscheiden. Gleichzeitig zeigen aber praktische Anwendungsbereiche und Theaterspielmodelle wie S-A-F-A-R-I¹³¹, dass sich die einzelnen Phasen und Schritte der professioneller Inszenierungsarbeit sehr wohl auch im Amateurbereich wieder finden lassen: Basisarbeit – Beschäftigung mit Stoff/Figur – Aktion – Reflexion – Inszenierung

Im *Theaterstudio 2* wurde aus diesem Grund gerade der ersten Phase – der Basisarbeit – relativ viel Raum und Zeit eingeräumt, um in Folge eine erfolgreiche Übertragung der üblichen Schritte auch mit (jugendlichen) Laien zu ermöglichen. Die Spieler fanden zudem mit relativ unterschiedlichem Vorwissen zusammen, weshalb es ein Anliegen war, alle mit

¹²⁹ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 227.

¹³⁰ Jenisch, Jakob: *Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel Verlag, 1996, S. 28.

¹³¹ Czerny, Gabriele: *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Band 5. Augsburg: Wißner-Verlag, 2004, S. 163- 177.

den Grundlagen des professionellen Schauspiels vertraut zu machen und dadurch auf einen einigermaßen gleichen Wissensstand zu bringen.¹³²

- **Sprache und Stimme**

Stimmsitz, Bühnensprache, Artikulation, emotionales Sprechen, erkennen und vermeiden von Sprachmelodien, Umgang mit gebundener Sprache,...

- **Körperarbeit**

Körpersprache, Körperspannung, erkennen und neutralisieren von privaten körperlichen Eigenheiten, Körper als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel für Figuren erkennen

- **Emotionsarbeit**

Zugang zu Emotionen erkunden, Emotionsausdruck durch Körperlichkeiten, Gegenüberstellen von „ehrlichen“ Emotionen und konstruierten/äußerlichen Gefühlen

- **Ensemblearbeit & Improvisation**

miteinander statt gegeneinander bzw. gemeinsames Spielen auf der Bühne, freies Entwickeln, Ideen Raum geben

- **Theatermittel erarbeiten**

Wirkung von Musik, Licht, Text, Sprache, Bühnenbild, Requisiten, Kostüme,...

Die vermittelten Inhalte der Basisarbeit sollten den Spielern im Idealfall so verinnerlicht werden, dass sie diese während der Probenarbeit auch aktiv nutzen und jederzeit auch für sich umsetzen können. Der weitere Verlauf der Rollendarbeit unterscheidet sich jedoch je nach Schwerpunktsetzung und Befangenheit der Spieler mehr oder weniger stark von der Rollendarbeit am professionellen Theater. In erster Linie besteht jedoch eine Unterscheidung im Verhältnis von Spieler und Rolle, da der professionelle Spieler im Dienst der Rolle steht. Im theaterpädagogischen Sinne hingegen steht die Rolle mit der Verschiebung zugunsten der subjektiven/quasi-therapeutischen Dimension vielmehr im Dienst des Spielers – als Impuls für die Suche nach dem eigenen Selbst.

Als Einstieg wird auch in der theaterpädagogischen Arbeit gerne der Weg über Improvisationsübungen gewählt, da ohne vorherige Absprache und Vorbereitungen gleich

¹³² Dirisamer, Nora: *Theaterstudio 2. Zum Theaterpädagogischen Angebot*. Regisseurin, Landestheater-Linz, 2011.

zur szenischen Umsetzung übergegangen werden kann. Die dabei entstehenden Spielprozesse orientieren sich zudem gleich frei an den aktuellen Bedürfnissen der Spieler und können eine Grundlage für die Weiterarbeit darstellen. Zu beachten gilt es jedoch, dass die Spieler gerade zu Beginn der Spielerfahrung mit der ihnen überlassenen Freiheit noch sehr schwer umgehen können. In Improvisationsübungen orientieren sie sich aus diesem Grund gerne an Rollen, die Aspekten ihrer eigenen Persönlichkeit entsprechen. Diese Nähe zu vertrautem, sozialen Verhalten gibt ihnen eine gewisse Sicherheit und Schutz und gleichzeitig kommt es häufig zu enorm betriebenen Darstellungen, um einen Rückschluss auf die eigene Person hinter der Figur zu verhindern. Sind Improvisationstechniken einmal vertraut und die anfänglichen Hemmungen und Blockaden des Nach- und Vordenkens abgebaut, kann in Folge immer schneller und leichter zu einer „szenischen Wahrheit“ und authentischen Darstellung gefunden werden.¹³³

In der Theaterpädagogik werden deswegen Methoden der Rollendarbeit häufig dazu verwendet, um die Spieler vor allem die eigenen (gesellschaftlichen) Rollen bewusst zu machen. Durch diese Form der Improvisation bzw. des sozialen Rollenspiels wird den Spielern die Gelegenheit geboten, sich selbst in diesen unterschiedlichen Rollen wahrzunehmen. Mittels nachgespielter Szenen aus der eigenen Lebenswelt lassen sich Konflikte und Problemsituationen in einer völlig anderen Weise lösen und neu bewerten – Blockaden des Nachdenkens und Vordenkens sind abgebaut.

Zudem bestehen anfänglich nicht seltengroße Hemmungen, die Arbeitstechniken zur darstellerischen Identifikation auch anzuwenden. Theaterpädagogisch motivierte Theaterarbeit muss daher im „sozialen Vorfeld der künstlerischen Arbeit“¹³⁴ ansetzen. Nicht-professionelle Darsteller brauchen noch vor der eigentlichen Inszenierungsarbeit in erster Linie Sicherheit im Umgang mit ihren eigenen Gefühlen. Das beinhaltet auch den Aspekt genügend (Selbst-) Vertrauen in seine Gefühle aufzubauen, um sich auf die Bühne zu stellen und im Grunde auch sich selbst (bloß) zu stellen – sei es vor der Gruppe oder vor einem Publikum. Erst wenn diese Selbstsicherheit gegeben ist, kann die innere Freiheit entwickelt werden, auch Gefühle und Haltungen von (fremden) Rollen herzustellen und zu zeigen.

¹³³ Jenisch, Jakob: *Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel Verlag, 1996, S. 87.

¹³⁴ Ebenda, S. 36.

Genauso wird das Auswendiglernen von Texten oft fälschlicher Weise als Vorbereitung auf die gemeinsame Theaterarbeit verstanden, was „nur all zu häufig in einem reinen ‚affektiertem‘ Wiedergeben des Textes endet“¹³⁵. Dabei sollte das Ziel einer theaterpädagogisch orientierten Inszenierungsarbeit sein, dass sich die Teilnehmer aus sich heraus einer Figur annähern und lernen, „sich offener und emotionaler als im eigentlichen Berufsleben zu verhalten, ohne den falschen Ehrgeiz, ein Ausdrucksvermögen wie ein professioneller Darsteller zu entwickeln.“¹³⁶

Die Rollenerarbeitung sollte aus einer „Ich-Nähe“¹³⁷ heraus stattfinden, da ansonsten die Gefahr besteht, vorgegebene Figuren durch reine Imitation kopieren zu wollen. Wie auch im professionellen Bereich gilt es daher, ein relativ freies Darstellungskonzept zwischen Erleben und Konstruieren anzustreben, da sowohl die Figuren als auch der theatrale Stoff durch subjektiv erfahrene Aspekte wesentlich geprägt werden. Die ebenso nötige objektive Distanzierung von Figur und Handlung sollte sich jedoch nicht einzig und allein auf eine Reflexionsphase außerhalb des Spiels verlagern, sondern einen wesentlichen Bestandteil des künstlerischen Prozesses ausmachen. So können sehr wohl Techniken des Erlebens/Verkörperns in der Verbindung mit demonstrierenden/konstruierenden eingesetzt werden, sofern sie mit den Spielern im Basistraining auch erarbeitet wurden. Das Zusammenspiel von subjektiver Einfühlung und objektivierender Darstellung ermöglicht in dieser Hinsicht nicht nur eine glaubwürdige, ausdrucksstarke und rekonstruierbare Bühnendarstellung. Vielmehr bieten diese Techniken gerade im theaterpädagogischen Kontext die essentielle Möglichkeit, „sowohl Raum zur Selbsterforschung als auch Schutz vor zu viel Nähe, vor zu großer Selbstentblößung und vor privater Befangenheit zu gewähren.“¹³⁸

Weintz geht in diesem Punkt davon aus, dass die Anwendbarkeit von professionellen Schauspielmethoden viel eingeschränkter ist, trotzdem „besteht eine entscheidende Aufgabe der Theaterpädagogik darin, die künstlerische Dimension verstärkt einzubeziehen

¹³⁵ Dirisamer, Nora: *Theaterstudio 2. Zum Theaterpädagogischen Angebot*. Regisseurin, Landestheater-Linz, 2011.

¹³⁶ Jenisch, Jakob: *Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel Verlag, 1996, S. 36.

¹³⁷ Ebenda, S. 37.

¹³⁸ Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollendarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008, S. 231.

durch spielerbezogene, ästhetisch fundierte und experimentierfreudige Rollen- und Regiearbeit.¹³⁹

Der Versuch einer Imitation von professionellem Schauspiel oder vorgegeben Figuren führt zudem stets zu einer Betonung des Mangels an ästhetischen Zeichen bzw. Codes, die bei der Figurengestaltung verwendet werden. Dies hat eine gewisse Plattheit und Eindimensionalität in der Darstellung zur Folge, die dem Laientheater mit nur all zu oft durch „Dilettantismus“ vorgeworfen wird. Das Hauptaugenmerk sollte bei der Inszenierungsarbeit daher auf Punkte gerichtet sein, die eine „andere Art“ von Qualitätssicherung geben, wie beispielsweise das miteinander Sprechen und Spielen, ehrliche Emotionen und Bewusstsein für wache Bühnenpräsenz schaffen (Spielen, auch wenn man gerade „nicht dran“ ist, stummes Spiel, etc.).¹⁴⁰

¹³⁹ Weintz, Jürgen: *Schauspieler und Amateurspieler. Versuch einer Typologisierung*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, 1995, S. 62.

¹⁴⁰ Dirisamer, Nora: *Theaterstudio 2. Zum Theaterpädagogischen Angebot*. Regisseurin, Landestheater-Linz, 2011.

5 Professionelle Inszenierungsarbeit mit nicht-professionellen Schauspielern – FREISPIEL *Linie 1*

5.1 Ziel und Konzeption

Bereits bei den Verhandlungen für die Stelle des Künstlerischen Leiters des u\hof: war es Holger Schober ein Anliegen, „nicht nur Theater FÜR ein junges Publikum“ zu machen, „sondern auch Theater MIT jungem Publikum“¹⁴¹. Der erste Versuch war die Erarbeitung der Szenenkollage *Küssen verboten!* mit gecasteten Jugendlichen, welche erstmalig als eine solche Produktion in den regulären Spielplan integriert wurde.

Auf Grund des großen Erfolges setzte er sich dafür ein, dieses Konzept auf die nächste Ebene zu bringen und weiter auszubauen, was die Ausgangsbasis für den Start des Großprojekts FREISPIEL bedeutete. Das Konzept lief dahingehend, dass ein Repertoirestück mit Laien inszeniert werden sollte, jedoch nicht mehr in Kooperation mit der Sparte „Schauspiel“, sondern ausschließlich mit freiwilligen Jugendlichen und Erwachsenen.

„Uns war es sehr wichtig, dass diese Produktion unter so professionellen Bedingungen wie möglich abläuft und auch im regulären Spielplan des u/hof: öfter gespielt wird, als nur einmal für Freunde und Verwandte.“¹⁴² Der Name für diese Reihe wurde aus mehreren Gründen von der Spartenleitung gewählt, vor allem aber wegen der möglichen Mehrfachbedeutung: Sich frei spielen, frei sein durch Spielen und auch die Anlehnung zum „Flippern“. Dort gibt es ebenfalls ein Freispiel – ein Extraspiel sozusagen, wo jeder Beteiligte auf seine Weise punkten kann.

Mit der Ausarbeitung des Projekts wurde gleichzeitig auch der Anspruch gestellt, FREISPIEL einen wesentlich größeren Rahmen als den bisherigen theaterpädagogischen Projekten zur Verfügung zu stellen, um den Beteiligten einen noch unmittelbareren Zugang zur Institution Theater und dem dahinter stehenden Prozess zu geben. So die

¹⁴¹ Schober, Holger: *Die Entstehung des Projekts LINIE 1*. In: Lohr, Uwe, Dr. [Hrsg.] *Linie 1 – Dokumentation eines Spielclubprojektes*. Künstlerischer Leiter, Landestheater-Linz, 2011.

¹⁴² Ebenda.

Stellungnahme des Intendanten Rainer Mennicken zum Projekt FREISPIEL im Vorwort der Projektdokumentation:

Unter Anleitung und mit Unterstützung von erfahrenen jungen Künstlern, die Regie, Dramaturgie und Ausstattung verantworten, unter Mitarbeit der Werkstätten und Bühnentechniker, Beleuchter und Toningenieure des Landestheaters erstellte das aus achtzig Interessenten gefilterte FREISPIEL-Ensemble eine Inszenierung, die im Spielplan des Landestheaters nicht anders behandelt wird als alle anderen Kammerspiel-Produktionen: es wurde ein reguläres Ausstattungsbudget reserviert, es gab Beleuchtungs- und Bühnenproben wie für jedes andere Schauspielprojekt.¹⁴³

Das Konzept von FREISPIEL besteht also darin, freiwilligen spielbegeisterten Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, unter den Rahmenbedingungen einer professionellen Theaterproduktion auf der Bühne zu stehen und so „professionelle Theaterluft zu schnuppern“. Das Landestheater stellt dabei die volle professionelle Ausstattung, Probenbedingungen, Technik und Mitarbeiter zur Verfügung.¹⁴⁴

5.1.1 Theaterpädagogischer Ansatz

Die Theaterarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stellt für das Landestheater Linz seit der Gründung der Sparte *u\hof: -Theater für junges Publikum* einen festen Bestandteil des theaterpädagogischen Angebots dar. Mittels diverser Projekte und Spielclubs wird die Möglichkeit geboten, sich intensiv mit dem Medium Theater auseinander zu setzen und vor allem aber selbst einmal auf der Bühne zu stehen um auch dort eigene Erfahrungen zu sammeln. Unter der Leitung von professionellen Schauspielern, Regisseuren und Theaterpädagogen entstanden so in den vergangenen zwölf Jahren zahlreiche sehr engagierte und interessante Projekte. Erster Hintergrundgedanke und Ziel war und ist es auch weiterhin, „Amateuren, egal ob jugendlich oder erwachsen, Theater auf eine andere Art erlebbar zu machen als nur aus der Sicht des Publikums“¹⁴⁵. Solch eine Produktion selbst zu erarbeiten und gemeinsam mit anderen Gleichgesinnten auf der Bühne zu stehen bedeutet immer einen umfangreichen Erfahrungsprozess für alle Beteiligten: Soziale und kommunikative Fähigkeiten, Selbst-

¹⁴³ Mennicken, Rainer: *Vorwort*. In: Lohr, Uwe, Dr. [Hrsg.] *Linie I – Dokumentation eines Spielclubprojektes*. Intendant, Landestheater-Linz, 2011.

¹⁴⁴ Produktionsleitung: Dr. Uwe Lohr; Regie: Kevin E. Osenau; Musikalische Leitung: Nebojša Krulanović; Choreografie: Daniel Morales Pérez, Bühnenbild: Jan Hax Halama; Kostüme: Silke Fischer und Dido Sargent; Dramaturgie: Elisabeth Strauß; Regieassistentz: Martina Müllner;

¹⁴⁵ Held, Anke: *FREISPIEL. Theater mit Jugendlichen und Erwachsenen – ein langer Weg*. Dramaturgin/Theaterpädagogin, Landestheater-Linz, 2011.

und Fremdwahrnehmung werden geschärft und weiter entwickelt. Durch das Erleben eines Inszenierungsprozesses in jeglichen Stufen, von der Konzeption bis hin zur Premiere, wird den Beteiligten ästhetische Bildung im Theaterbereich durch Selbst-Erleben vermittelt: Wie intensiv und auch anstrengend Proben sind, wie der Einsatz von ästhetischen Mitteln Szenen beeinflussen kann, wirkt sich gleichzeitig auch auf den eigenen Theaterbesuch aus. Ästhetische Details, wie beispielsweise der Einsatz und die Wirkung von Musik und Licht, sind in Folge auch beim Besuch anderer Inszenierungen von Bedeutung. Sie können von einem völlig anderen Standpunkt aus wahrgenommen, geschätzt und genossen werden. Somit lässt sich ganz klar das zweite Ziel der Spielclubs bzw. des Projekts FREISPIEL herauslesen: Interesse und Begeisterung für das Theater entwickeln im Sinne von „Kundenbindung“. Mit der persönlichen Erfahrung und dem persönlichen Bezug zu einer Theaterinstitution wird nicht nur ein bestimmter Prozentsatz der Zuschauerquote durch Freunde, Bekannte und Familienangehörige gesichert, sondern auch der folgende Theaterbesuch. „[...] was auf keinen Fall unterschätzt werden sollte, ist, dass gerade Spielclubteilnehmer die Theaterbesucher von morgen sind.“¹⁴⁶

5.1.2 Projektbeschreibung

Das eigentlich Endziel von FREISPIEL sollte eine gemeinsame Stückentwicklung der laufenden Spielclubs Theaterstudio 1 und 2 (Jugendliche von 12-15/15-25) und Theaterstudio 3 (für alle ab 30) sein, die in den Kammerspielen zur Aufführung gelangen sollte. Dazu sollten die Studios ab der Spielzeit 2009/10 jeweils über zwei Jahre laufen und sich auf dieses Endziel vorbereiten. Im ersten Jahr würde ein Art Basiskurs mit den Schwerpunkten Körper- und Stimmarbeit, szenischer Improvisation und Gruppendynamik stattfinden, wobei bereits einmal monatlich gemeinsame Proben zu realisieren wären. Darüber hinaus sollte der regelmäßige Besuch von Inszenierungen des Landestheaters unterschiedlicher Genres und deren Vor- und Nachbesprechung in die Studioarbeit einfließen. Gleichzeitig wolle man die Gruppen kontinuierlich zueinander führen und durch diese Zusammenarbeit zu einem Arbeitsthema zu finden, das dann die Grundlage für die gemeinsame Stückentwicklung im zweiten Jahr bilden würde. Diese erste Phase wurde auch gemäß des geplanten Konzeptes durchgeführt, jedoch gab es im Februar 2010 eine wesentliche, inhaltliche Neuorientierung: Auf Wunsch der

¹⁴⁶ Maiwald, Katrin: *Theaterpädagogische Produktionen. Produktionen mit sogenannten Laien.* Dramaturgin/Theaterpädagogin, Landestheater-Linz, 2011.

Theaterleitung wurde von der geplanten gemeinsamen Stückentwicklung abgesehen, stattdessen sollte ein bereits vorhandenes, möglichst populäres Stück umgesetzt werden. Die Wahl fiel schließlich auf die musikalische Revue *Linie 1* und den Regisseur Karl M. Sibelius. Mit dieser Entscheidung wurde die weitere Vorgehensweise und Ausweitung des Projektes besprochen. Ein wichtiger Punkt war die Notwendigkeit einer weiteren Castingrunde, die noch vor dem Sommer stattfand. Zum einen mussten man neue Teilnehmer finden da aufgrund der Vielzahl an Rollen weitere Darsteller, vor allem Erwachsene, gebraucht wurden. Zum anderen hatten sich mit der Entscheidung, ein derart großes Musikstück umzusetzen, natürlich auch die Grundvoraussetzungen von Fähigkeiten der Spieler geändert. Die einstigen Mitwirkenden der Theaterstudios waren nicht für eine musikalische Revue ausgesucht worden, sängerische und tänzerische Qualitäten für die Inszenierungsarbeit von *Linie 1* aber unbedingt erforderlich. So entschied das Regieteam für das FREISPIEL-Projekt nicht nur die Mitglieder der Spielclubs mit einzubeziehen, sondern ein allgemeines Casting für gesangs- und theaterbegeisterte Laien aus Linz und Umgebung auszuschreiben.

Nach der offiziellen Ausschreibung bewarben sich über 90 Interessenten, die mittels gesanglicher, rhythmischer und szenischer Übungen für das weitere Arbeiten die nötigen musikalischen und szenischen Voraussetzungen für die Probenarbeit des Musicals erfüllten. Die Mehrzahl der Bewerber besuchten zwar bereits angebotene Spielclubs oder wirkten bei diversen Schultheater- und Laienaufführungen mit, besaßen aber keine professionelle Schauspielausbildung bzw. arbeiteten nicht beruflich als Schauspieler oder Musicaldarsteller.

Allerdings ergab sich noch vor dem Probenstart im Herbst 2010 eine weitere, wesentlich Änderung: Nachdem Karl M. Sibelius noch im Juli 2010 bei den Castings dabei gewesen war, gab er die Regie im September 2010 aus privaten Gründen zurück. Stattdessen übernahm der Regieassistent des u\hof., Kevin E. Osenau, diese Aufgabe.

Gemeinsam mit dem beim Casting anwesenden Leadingteam wurden von allen Bewerbern 38 Darsteller im Alter von 13-67 Jahren für die weitere Probenarbeit ausgewählt.

Der geplante Ablauf von FREISPIEL gliederte sich in folgende probentechnische Phasen:

1) **Workshopphase**

Intensivworkshops ab Anfang Oktober 2010 für alle Teilnehmer – Basistraining
Festlegung einer Besetzung und Gruppeneinteilung durch das Leading-Team

2) **Erste Probenphase**

wöchentliche Probenarbeit in Gruppen ab Dezember 2010

- szenische Schauspielproben
- Choreografie
- musikalische Proben

3) **Zweite Probenphase**

tägliche Proben von Ende Februar 2011 bis zur Premiere am 25. April 2011

Da es sich bei FREISPIEL um eine Musicalproduktion handelt, sind die Bereiche Choreografie und musikalische Gestaltung sowohl im Probenprozess wie auch in der Gesamtgestaltung der Inszenierung von großer Bedeutung. Ich möchte mich im Folgenden jedoch ausschließlich auf den schauspielerischen Aspekt der Inszenierungsarbeit konzentrieren und so näher auf theaterpädagogische Ziele und Methoden des Projekts eingehen.

5.1.3 Ausgangspunkt der Regiearbeit

Der plötzliche Regiewechsel hatte nicht nur Auswirkungen auf die Zusammenstellung des Leadingteams und die Auswahl der Teilnehmer, sondern vor allem auf das Regiekonzept. Beim Casting vor dem Sommer war klar, in welche Richtung die Arbeit von Karl M. Sibelius gehen sollte: Durch seine vorangegangenen Arbeiten mit Laien, wie beispielsweise der Aidshilfe-Gala oder Produktionen wie *Überdosis G'fühl*¹⁴⁷, hatte er schon Ideen zur Realisation und den Möglichkeiten, die mit der Stückauswahl verbunden sind. So war er weniger an den schauspielerischen, gesanglichen und rhythmischen Talenten interessiert als vielmehr an interessanten und „schrägen“ Charakteren.

Es war irgendwie eine witzige Situation, denn obwohl ich keine konkreten Erwartungen hatte, kam trotzdem alles ganz anders. [...] Die Casting-Situation in großer Runde war dann auch eine Herausforderung, wobei Karl Sibelius durch seine liebenswerte Moderation die Atmosphäre

¹⁴⁷ *Überdosis G'fühl. Ein Austropop-Abend mit Kulthits von Ambros bis Werger. Getanzt von Menschen aus Linz. Inszenierung und Gesang: Karl M. Sibelius; Choreografische Gesamtleitung: Daniel Morales Pérez;*

deutlich auflockern konnte, während die verschiedenen Charaktere sich in dem zu präsentieren versuchten, was sie jeweils für günstiges Licht hielten. Um Casting-Show-Allüren zu minimieren, hielt Sibelius die Teilnehmer schließlich dazu an, Kinderlieder zu singen, weil bei allen Schnörkeln und Verzierungen teilweise nur schwer zu hören war, ob die Leute auch tatsächlich Töne treffen.¹⁴⁸

Beim Casting war Karl M. Sibelius also vorrangig auf der Suche nach interessanten Individuen, die eine Geschichte zu erzählen haben, und wollte aus diesem Grund *Linie 1* auch ausgehend von ihrem eigenen Potential erzählen, da es sich dort ebenfalls um Typen und zum Teil ganz eigenwillige Figuren handelt.

Dies war der Ansatz, welchen Karl M. Sibelius mit *Linie 1* umsetzen wollte. Durch den Regiewechsel war von dieser konzeptionellen Vorarbeit nicht mehr viel vorhanden, da Kevin E. Osenau selbstverständlich seine eigenen Vorstellungen von der Inszenierung hatte. „Da ich Karl nie getroffen habe und nur über Dritte eine Ahnung von den konzeptionellen Gedanken bekommen habe vermute ich, dass ich nicht sehr viel seiner Ideen einfließen lassen konnte.“¹⁴⁹

Kevin E. Osenau baut sein Regiekonzept hingegen vielmehr auf drei Fragen auf, die bei jeder seiner Inszenierungen die Basis bilden. Diese richten sich nach den Intentionen des Autors, den Aspekten/Themen, die ihm dabei persönlich wichtig sind sowie andere Themenfelder, Konflikte und Aussagen, die seiner Meinung nach für den „Gegenwarts-Zuschauer“ relevant sind. Es sollte in seinem Regiekonzept auch nicht der Handlungsbogen, die Suche des Mädchens nach ihrem Märchenprinz im Vordergrund stehen, sondern die Vielzahl der Situationen und Typen, sowie die Sorgen, Hoffnungen und Ängste der Großstadtmenschen.

Die schlussendliche Textfassung entstand weiters im Bewusstsein, dass im Stück einige Themengebiete aufgearbeitet werden, die für das Zielpublikum (ab 12) nicht mehr von derselben Relevanz sind. Gleichzeitig wurde das Stück in einer österreichischen Großstadt angesiedelt und daher teilweise im Dialekt gesprochen – als Hilfe für die Spieler. Wobei sich dieser letzte Punkt gerade für die Verständlichkeit für den Zuschauer sowie die sprachliche Rollengestaltung als große Herausforderung abzeichnen sollte.

¹⁴⁸ Klaus S., März 2011.

¹⁴⁹ Kevin E. Osenau, April 2011.

Inhalt und Aussage des Stücks standen für den Regisseur bei der Erarbeitung seines Konzepts sehr stark im Vordergrund, gleichzeitig sollte es bei dem Projekt FREISPIEL auch um das „Über-sich-hinaus-Wachsen“ der Teilnehmer gehen. Aus diesem Grund war es für ihn ein persönlicher Anspruch, dass alle Beteiligten die Chance bekommen sich zu präsentieren. Die Inszenierungsarbeit mit Laien an sich erlebte Kevin E. Osenau in dieser Form das erste Mal, was für ihn aber weniger ein Hindernis als eine Herausforderung darstellte.

Natürlich denkt man bei der Arbeit mit Laien als Erstes an die so genannten handwerklichen Defizite. Und ja, in der Tat verbringt man viel Zeit in der Arbeit mit Übungen und Spielen, die die meisten Profis das letzte Mal auf der Schauspielschule gemacht haben. Aber der Hauptvorteil, der alle Defizite ausgleicht, ist die Motivation und Spielfreude der Darsteller, die ihre Freizeit zur Verfügung stellen, um bei diesem Projekt mitzuwirken. [...] Jeder Profi hat diese Einstellung auch irgendwo in sich, sonst wäre er nie ans Theater gekommen, aber die Alltagsroutine, die Tatsache, dass es eben auch ‚nur‘ ein Job ist, verleitet den einen oder anderen Profi auch mal dazu nur ‚abzuliefern‘.¹⁵⁰

5.2 Projektablauf – Phasen und Akzente der Inszenierungsarbeit

5.2.1 Workshopphase

Die ersten Monate innerhalb des FREISPIEL-Projekts dienten grundsätzlich dazu, die Grundlagenarbeit, welche im Laufe der vorangegangenen Spielzeit in den Spielclubs erfolgen sollte, auf Basis eines wöchentlich stattfindenden Treffens zu erarbeiten.

Ziel war es, in dieser Vorbereitungsphase allen Beteiligten die nötigen „Skills“ in Form von Spielen, Übungen und kleinen Improvisationen zu geben – ohne „große Erklärungen, zu was es nützt“¹⁵¹. Kevin E. Osenau wollte vielmehr eine Art von zweitem Kennenlernen erreichen, in dem Hemmungen abgebaut werden, welche die Kreativität und Darstellung behindern.

Teilweise hatte er auch bereits die Rollenbesetzung im Auge und gestaltete die Spielauswahl als Überprüfung im Hinblick auf die letzte Besetzung. Dabei wollte er vorrangig Fähigkeiten und Bereitschaft der Jugendlichen und Erwachsenen zum „aus sich Herausgehen“ austesten und möglichst viel über die Stärken und Schwächen von jedem Einzelnen erfahren.

¹⁵⁰ Kevin E. Osenau, Mai 2011.

¹⁵¹ Kevin E. Osenau, Oktober 2010.

Ziel war eine Besetzung, bei der jeder das macht, was er unbedingt möchte bzw. kann. Die Möglichkeit bekommt an Schwächen zu arbeiten und gleichzeitig aber nicht dazu gezwungen wird etwas zu spielen, zu singen oder zu tanzen, wobei er /sie sich komplett unwohl fühlt. Gleich zu Beginn der Arbeit wollte ich von allen Beteiligten wissen, was ihre persönlichen Wünsche und Erwartungen sind. Wenn mir eine Teilnehmerin gesagt hat, ich singe und tanze wahnsinnig gern, aber ich will nicht unbedingt einzelne Szenen spielen, dann habe ich versucht in der Besetzung darauf Rücksicht zu nehmen.¹⁵²

In diesem Sinne wurde in der Workshopphase sehr viel Raum und Zeit bereit gestellt, um die Gruppe mit theaterpädagogischen Spielen, Improvisationen zusammenzuführen und mit einer Reihe von Stimm- und Körperübungen an einem sicheren Stand und guter Bühnenpräsenz zu arbeiten.

Trotz oder gerade wegen des Castings stellte sich die Grundlagenarbeit durch die mitunter äußerst unterschiedlichen Bühnenerfahrungen, spielerischen Voraussetzungen und Fähigkeiten wie auch der vorherrschenden Altersspanne als gar nicht so einfach heraus. Mit Kenntnis auf die vorgegebenen Bedingungen von FREISPIEL wurde eine Gruppe zusammengeführt, um zusammen Theater zu spielen, Freude am Spiel zu erleben und die persönlich gesetzten Ziele zu erreichen. Was Theater eigentlich ist, welche künstlerischen und handwerklichen Mittel es erfordert und wie tatsächlich gespielt wird, darüber gingen die Meinungen und Vorstellungen der Jugendlichen und Erwachsenen aber in so mancher Hinsicht enorm weit auseinander und mussten erst auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden.

Dieses Auswahlverfahren an sich markiert aber den elementaren Unterschied zwischen FREISPIEL und dem Prinzip des freien Spielclubs: Wenn gecastet wurde, gibt es einen Grundstatus an Können, der durch die Entscheidung festgelegt wurde. Handelt es sich hingegen um einen Spielclub, „kann niemand nach Hause geschickt werden“¹⁵³ und die Gruppe muss für die gemeinsame Präsentation selbst zu einem Fähigkeitsstatus finden. In diesem Sinne wurde von Kevin E. Osenau großer Wert darauf gelegt, dass sich die neu zusammen gefundenen Teilnehmer untereinander besser kennen lernen und das Gemeinschaftsgefühl und Vertrauen innerhalb der Gruppe gestärkt wird. Dieser Prozess geht für ihn der eigentlichen Inszenierungsarbeit in jedem Fall voraus. Aus Individuen soll

¹⁵² Kevin E. Osenau, April 2011.

¹⁵³ Maiwald, Katrin: *Theaterpädagogische Produktionen. Produktionen mit sogenannten Laien*. Dramaturgin/Theaterpädagogin, Landestheater-Linz, 2011.

eine Gruppe entstehen, da die Gruppendynamik an sich maßgebend ist für den Rückhalt während der weiteren Proben, vor allem aber für die Qualität des weiteren Zusammenspiels.

5.2.2 Erste Probenphase

Gegen Ende der Workshopphase kam es jedoch vermehrt zu Unruhen in der Gruppe: Zum Teil entstanden diese durch falsche Rückschlüsse von Improvisations- und Rollenübungen auf die finale Besetzung. Grund dafür war in den meisten Fällen das Fehlen von Motivation und einem deutlichen (persönlichen) Ziel. Es war höchste Zeit, mit der Bekanntgabe der Rollenverteilung der Unruhe entgegenzuwirken und wieder klare Verhältnisse innerhalb der Gruppe zu schaffen.

Die erste Probenphase gab mit der Bekanntgabe der Besetzungsliste den Startschuss für wöchentliche Proben in den jeweiligen szenischen, choreographischen und musikalischen Gruppen. In den darauf folgenden drei Monaten arbeitete jeder Bereich relativ autonom an der Einstudierung von Liedern, Choreographien sowie einem groben Herantasten an die Umsetzung einzelner Szenen. Der Fokus lag aber ganz klar auf Choreographie und musikalischen Proben, die später in den szenischen Ablauf eingebettet werden sollten. Die Arbeit in den Kleingruppen hatte jedoch zur Folge, dass sich das einstige Gruppengefühl aufzulösen drohte und auch innerhalb des Leadingteams immer größere Kommunikations- und Organisationsprobleme entstanden. Schon lange war es her, dass sich die gesamte Gruppe auf einer Probe gesehen hatte. Den Teilnehmern fehlte erneut das Ziel vor Augen und die Vorstellung vom „Großen Ganzen“, welches sich aus der Erarbeitung einzelner Choreografien und musikalischer Einzelnummern ergeben sollte. Zudem fühlten sich manche der Teilnehmer mit den Leistungsansprüchen überfordert, welche von Seiten der Choreografen und des musikalischen Leiters gestellt wurden und ein Wiederholen und selbstständiges Trainieren zuhause unter anderem voraussetzten. Einige entschieden sich kurzerhand, das Projekt in diesem Stadium aus privaten Gründen zu verlassen, was erneute Umbesetzungen erforderte und Unsicherheit und Zweifel bei den restlichen Teilnehmern nur noch verstärkte.

Mut und Motivation sind das einzige, das uns „am Leben“ hält. Ohne das haben wir [in diesem Projekt] keine Chance.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Moralez-Perez, Daniel. Choreograf, Landestheater-Linz, 2011.

Mit der Konzeptionsprobe sollte dabei ein klares Zeichen gesetzt werden, um der zunehmenden Verunsicherung und Demotivierung entgegenzuwirken. Die Anwesenheit von allen am FREISPIEL beteiligten Menschen sollte bei dieser Gelegenheit noch einmal die Größe und den Rahmen des Projekts in das Bewusstsein rufen.

5.2.3 Zweite Probenphase

In der Hauptprobenphase richtete sich die Aufmerksamkeit in den täglichen (Abend-) Proben in erster Linie auf die Entwicklung der szenischen Bilder durch die Integrierung der bereits vorgeprobten choreografischen und musikalischen Elemente. Diese Phase ist auch am ehesten mit der Erarbeitungsphase innerhalb der Spielclubarbeit vergleichbar, da hier vor allem die Rollen- und Inszenierungsarbeit im Vordergrund stand. Die im Basistraining erlernten schauspielerischen Techniken und Methoden können in der szenischen Erarbeitung ihre Anwendung finden. Je vertrauter die Spieler dabei mit diesem „Handwerkszeug“ sind, desto einfacher erweist sich auch die Arbeit für den Regisseur. Gerade bei einem Stück mit Laien, welches innerhalb des normalen Spielplans laufen soll, ist daher von Bedeutung, dass sich der Regisseur sehr im Klaren darüber ist, welche Aufgabe und Funktion er übernommen hat. Einerseits soll ein Repertoirestück entstehen, das den Anforderungen des üblichen Theaterpublikums gerecht wird, andererseits hat er den Spielern gegenüber noch immer eine Verpflichtung als Spielleiter mit theaterpädagogischen Fähigkeiten und Zugängen. (3.3.1)

In dieser Phase ist es also wichtig zu sehen, wie Kevin E. Osenau sich im Spannungsfeld dieser Anforderungen bewegt. Wie viel er mit den Spielern im theaterpädagogischen Kontext entwickelt und wie viel er in seiner Funktion als Regisseur im Sinne einer professionellen Inszenierung vorgibt. Wie sehr er sich an üblichen Prozessen des professionellen Theaters orientiert, um „seine Ideen und Vorstellungen“ auf der Bühne umzusetzen, ohne, dass es „flach, seicht, oder konstruiert“ wirkt.

Beim ersten Interview mit dem Regisseur im Herbst 2010 erklärte er noch vor dem eigentlichen Start des Projekts, dass sein Ausgangspunkt für Rollenarbeit an einem konkreten Stück immer die Handlung und nicht die Figur sei – ganz unabhängig davon, ob es sich um eine Inszenierung mit Laien oder Profis handle.

Für ihn ist innerhalb der Rollenarbeit und Rollenfindung primär wichtig, dass die Person auf der Bühne „weiß WAS sie da spielt und nicht, WIE sie das spielt“. Denn „wenn man

weiß, was passiert, was tatsächlich der Inhalt einer Szene ist, dann ergibt sich der Weg dorthin, das WIE, meist von ganz alleine. Je klarer man weiß, um was es da geht und was eine Figur will, desto eher passiert es von ganz alleine.“¹⁵⁵

Dieser grundlegende Zugang zur den inneren, künstlerischen Potentialen der Spieler deckt sich auch mit der Idee und der Möglichkeit, den Zugang zur eigenen Intuition zu finden. In diesem Fall geht man davon aus, dass, egal welche Problemstellung vorliegt, man nicht zu einem intuitiven und kreativen Ergebnis gelangen kann, solange die rational denkende Ebene des Verstandes mit der Frage WIE bzw. WARUM beschäftigt ist. Geht man hingegen mit der Fragestellung WAS an eine Problemstellung, ergibt sich der Weg von ganz alleine.¹⁵⁶ Kevin E. Osenau wollte für seine Regiearbeit also nicht den Weg über die Erarbeitung der Rollen, sondern über die Handlung innerhalb der Szenen gehen. Seiner Meinung nach gilt es definitiv zu vermeiden, mit den Schauspielern beispielsweise mittels Körperübungen an bestimmten Haltungen zu arbeiten, wenn man infolgedessen Figuren hat, die zwar eine differenzierte Körperlichkeit, gleichzeitig aber keine Ahnung vom eigentlichen Ziel einer Szene besitzen.

Der Ablauf einer Probe beginnt für gewöhnlich mit einer Aufwärm- und Einstiegsübung, um die Konzentration aller Beteiligten vom Schul- und Arbeitstag auf den folgenden Probenabend zu richten. Anschließend wird vor der szenischen Arbeit zunächst der Text mit einer der beiden Besetzungen gelesen um den Inhalt auch für alle verständlich und zugänglich zu machen. Wichtig ist dabei auch immer die „Übersetzung“ mancher Ausdrücke und Formulierungen in die österreichische Sprache bzw. in den Dialekt. Der Regisseur möchte dies nach Möglichkeit umsetzen, um den Spielern nicht nur eine Hilfestellung im Umgang mit der Bühnensprache zu geben und dadurch gewisse Hemmungen abzubauen, sondern auch den „g’wissen Schmah zu erhalten“, welcher in manchen Passagen erst durch die Wortwahl gegeben ist. Nach erneutem Lesen mit einer anderen Besetzungskonstellation wird dann an der szenischen Umsetzung gearbeitet.

¹⁵⁵ Kevin E. Osenau, Oktober 2010.

¹⁵⁶ Obermayr- Breitfuß, Regina. In: *Auf den Spuren der Intuition*. DVD 4: *Wie finden wir zur Intuition?* BR-alpha. Regie: Ulrich Böhnerfeld; Thomas Gonschior; München, 2010.

Ein Weg dahin ist der, dass die Spieler zunächst die Situation/Haltungen der Figur mit eigenen Worten wiedergeben. Im theatralischen Ergebnis kommt der Autorentext zu Wort, es kann aber auch der eigene Satz des Spielers der gültige bleiben. Die Spieler sollten sich durch ‚fremde‘ Textvorgaben nicht eingeengt fühlen, sondern diese als Bereicherung empfinden und begreifen.¹⁵⁷

Beispiel Bild 1: Sechs Uhr vierzehn Hauptbahnhof

Das MÄDCHEN ist mit dem Zug angekommen und soll während ihres Liedes nach vorne an die Bühnenkante. Ein ruhiges, langsames Lied mit wenig Bühnenhandlung – ihre Aktionen sollen dazu einen Kontrapunkt darstellen: Ausdruck großer Freude, Begeisterung, Aufregung und die körperliche Umsetzung derselben.

Probenprotokoll vom 28.3.2011

Nach einer ersten Beschreibung von seinen Vorstellungen der Szene gibt der Regisseur den beiden Besetzungen zuerst die Möglichkeit über freie Umsetzung und Ausprobieren durch Improvisation. Das Lied wird angespielt und sie sollen „einfach einmal schauen“, wie sie die vorgegebenen Inputs umsetzen können.

Nach etwa der Hälfte des Liedes wird abgebrochen. Als nächstes startet der Regisseur einen Versuch über die situative Beschreibung einer vergleichbaren Szene, bei der er davon ausgeht, dass sich die beiden Mädchen diese wahrscheinlich vorstellen können. „Wenn du einen Anruf über einen Lottogewinn bekommst...“

Die beiden sollen imaginieren, sich die Situation ganz genau vorzustellen und dann auf die Szene am Bahnsteig umlegen. „Was würde sie in dieser Situation machen?“

Kathi kann in ihrem eigenen Erfahrungsrepertoire aber nicht auf ein solches vergleichbares Erlebnis zurückgreifen – sich nicht durch Rückbesinnung auf das emotionale/ kollektive Gedächtnis weiter helfen. Gleichzeitig ist sie in diesem Moment auch nicht in der Lage, mit der Anwendung von Techniken des inneren und verkörpernden Erlebens an die Rolle zu gehen, da sie nicht bewusst damit vertraut ist. (4.2.2)

Im Gegensatz dazu hatte Elena ein solches Erlebnis, auf das sie sich in diesem Augenblick besinnen kann: Ihre bestandene Führerscheinprüfung. In einem stillen Moment holt sie

¹⁵⁷ Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 153.

sich das Gefühl wieder ins Bewusstsein und versucht, es mit der emotionalen Welt der Figur zu verbinden.

Die beiden Mädchen haben auf unterschiedlichen Wegen versucht, zu einer angemessenen Darstellung der Figur zu finden, die den Vorstellungen des Regisseurs entspricht. Die Frage stellte sich, welcher Weg schließlich zu einem „befriedigenderen Ergebnis“ führt und ob dieser überhaupt gefunden werden kann – auf der Seite des Rezipienten, des Regisseurs und vor allem aber im Hinblick auf die Spielerinnen selbst.

Beide hatten auch in weiterer Folge erhebliche Schwierigkeiten bei der Umlegung der geforderten Gefühlszustände auf die Szene, was ein Retten bzw. Ausweichen aus der Unsicherheit und Leere über enorme Bebilderung wie auch körperlicher Aktion zur Folge hatte. Der Gefühlsdarstellung fehlte es in jedem Fall an einem Reichtum von Zeichencodes, Tiefe der Darstellung bzw. „Authentizität“. Dies stellte sich schnell auch in anderen Proben als generelles Thema heraus: Die Spieler wissen nicht, WAS sie genau tun, WER sie wirklich sind und vor allem aber WARUM sie etwas tun.

Egal, ob man bei der Rollenarbeit den Weg über den induktiven oder deduktiven Rollenaufbau wählt (4.2.1) bzw. die Spieler von sich aus den Zugang zu einer Figur über den inneren oder äußeren Weg finden, ist dieser Punkt in jedem Fall der entscheidende. Daher ist es wichtig schon im vorbereitenden Lesen der Szene mit jedem der Spieler die 3W- Fragen abzuklären:

- 1) Wer bin ich? (Figur)
- 2) Wo bin ich? (Ort)
- 3) Was mache ich dort? (Handlung)

Wenn dieses Grundwissen fehlt, kann es schnell zu einer Seichtheit in der Darstellung kommen, da die Schauspieler nie wissen aus welcher Motivation heraus ihre Figur handelt und schon gar nicht WER sie ist. Dies hat zur Folge, dass die Spieler in erster Linie eine „erfüllende“ Funktion einnehmen und schlicht und einfach den Regieanweisungen folgen. Zwar stellte sich bei den weiteren Proben durch den szenischen Bogen und den Kontext allmählich ein Gefühl für die Figur und Situation ein, in manchen Fällen aber leider auch nicht. Deswegen wirkten diese Rollen im wahrsten Sinne des Wortes leer und erfüllend/ausführend.

Beispiel Bild 13.1 – Bahnsteig Gleisdreieck

In dieser Szene sitzen ER und SIE in der U-Bahn und führen einen Beziehungsstreit. Trotz der mehrmaligen Erklärungen und den Ideen zu den Rollen scheint irgendwo klar, dass sie die Ausgangssituation nicht wirklich verstanden haben und nicht wissen, wie die Beziehung und der daraus resultierende Dialog der beiden motiviert ist. Diese Szene erfordert durch ihren „Klip-Klap Charakter“ und die Verschachtelung mehrere Handlungsebenen eine genaue Präzision, bei der die Haltung in jedem Satz stimmen muss, um die abgezielte Pointe auch setzen zu können. Dazu muss aber die Figur verstanden sein und auch die schnell wechselnden Emotionen, welche die Reaktionen und Aussagen der zum Teil sehr plakativen Figuren überhaupt erst greifbar machen. Woher kommt die Eifersucht, Verärgerung, Resignation?

Wenn man fühlt, hat man Mitgefühl. Wenn man fühlt, versteht man.¹⁵⁸

In diesem Bild ist unter anderem auch die Haltung des VATERs mit den beiden Schauspielern nicht geklärt. Warum handelt er so? Was motiviert ihn zu seinen ausländerfeindlichen und provozierenden Aussagen? Wie kann man dies auch in seiner Körperlichkeit umsetzen?

Zudem wurde sein Requisit, mit dem er sich während der U-Bahnfahrt beschäftigen soll, vom Regisseur ausgesucht und seine Verwendung inszeniert. Die Bedeutung des Kleiderrollers als Gegenstand des VATERs wurde in der gemeinsamen szenischen Erarbeitung nie konkret besprochen sondern nur mitgeteilt, was damit geschehen soll. Der Hintergedanke des Regisseurs, durch dieses Requisit einerseits dem Schauspieler während der vorher laufenden Szene ein „stummes Spiel“ zu ermöglichen, andererseits auf den peniblen Ordnungsdrang des VATERs zu verweisen, blieb ungeklärt.

Durch mehrmaliges Wiederholen, Erklären und Vorspielen der Szene konnte letzten Endes auf das gewünschte Ergebnis hingearbeitet werden, jedoch nicht mit Verständnis und Klarheit auf Seiten der Spieler bezüglich ihrer Handlung und/oder den Subtext.

In diesem Zusammenhang sollte das Bewusstsein des Regisseurs für seine Aufgabe und Verantwortung innerhalb einer solchen Theaterproduktion mit Laien im Wechsel von theaterpädagogischen und professioneller Zielen nochmals in Erinnerung gerufen werden.

(3.2.3 und 3.2.3)

¹⁵⁸ Nidiaye, Safi. In: *Auf den Spuren der Intuition. DVD 5: Empathie als Grundlage der Intuition*. BR-alpha. Regie: Ulrich Böhnerfeld; Thomas Gonschior, München, 2010.

Beispiel Bild 2 – Halle im Hauptbahnhof

Das MÄDCHEN ist in der Großstadt angekommen und wartet darauf, von ihrem Freund Johnnie abgeholt zu werden. Dabei trifft sie auf einige Obdachlose (LOLA, ERICH, SCHLUCKI) sowie die beiden Jugendlichen ULI und KRISCHI. Von hinten soll die betrunkene LADY zur Szene kommen, die anderen Figuren nach ihrer „durchzechten Nacht“ erstmals nicht wahrnehmen und sich erst durch die irritierten Blicke angegriffen fühlen.

Probenprotokoll vom 20.3.2011

Die vorhergehende Szene mit KRISCHI, ULI und dem MÄDCHEN wurde bereits geprobt, nun soll die LADY in den szenischen Bogen eingebaut werden. Kevin erklärt Elke, an welchem Punkt der Szene wir stehen und in welchem „Zustand“ ihrer Figur bzw. von wo sie nach vorne kommen soll, da der Text für sie klar ist.

Beim ersten improvisierten Durchlauf wird jedoch sofort deutlich, dass sie nicht wirklich etwas mit der Regieanweisung anfangen kann und auch den Zustand des Betrunken-Seins nicht kennt bzw. in dieser Form nicht wiedergeben kann.

Daraufhin versucht Kevin ihr zu vermitteln, was das Wesentliche und das Markante an einer betrunkenen Person ist. Wie man diesen Zustand deutlich zeigen kann, ohne ihn auf dem Weg der Sprache ausdrücken zu wollen – auf dem Weg der Körperlichkeit, der äußeren Form.

Nach einem weiteren Durchlauf zeigt sich jedoch, dass nicht nur Elke, sondern alle Anwesenden ein genaues Bild davon haben, wie ein Betrunkenener zu spielen ist: schwankend und lallend, was jedoch in keiner Weise mit der Realität übereinstimmt. Diese vorgefertigte Meinung, die im nicht-professionellen Schauspiel oft zu beobachten ist, lässt ein sehr eindimensionales und plakatives Bild einer Figur entstehen, das wiederum häufig mit Dilettantismus beschrieben wird. Um ihnen diese Vorstellung zu nehmen gibt der Regisseur allen Anwesenden die Aufgabe, sich so zu bewegen, als würden sie „ein Wasserglas auf dem Kopf haben“ und dann „den Gleichgewichtspunkt mit Mühe in der Mitte halten“. Nach mehreren Versuchen war es den Spielern langsam klarer, welche Möglichkeiten es gibt, um solche Zustände auch ohne Verbalisierung, Übertreibung oder Integrierung in die sprachliche Ebene auszudrücken.

Die Lady war für mich in gewisser Hinsicht eine Herausforderung, weil ich mich persönlich nicht so gut mit dieser „aufgedonnerten, arroganten Schmucktussi“ identifizieren konnte. Hinzu kam, dass ich in meiner Rolle betrunken wirken hätte sollen, was für mich als Laie sprachlich und gestisch nicht wirklich einfach umzusetzen war. Ich bekam gewisse Anweisungen und versuchte, diese passend umzusetzen. Das, was ich auf der Bühne als Lady tat, war mir dann etwas fremd und hat, so glaube ich, auch etwas aufgesetzt gewirkt. In der Zwischenzeit konnte ich mich in einer Einzelarbeit doch besser mit der Rolle auseinandersetzen. Ich habe jetzt zwar ein Gefühl für die Einstellung dieser Figur bekommen, eine gewisse Unsicherheit im Bezug auf die Körperlichkeit der betrunkenen Lady ist mir aber geblieben.¹⁵⁹

Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass dem Großteil der Gruppe ein Bewusstsein für spezifische Zeichensprache des Theaters gefehlt hat. (2.4.1) Im Gegensatz zu den Spielern des *Theaterstudio 2* wurde in der Basisarbeit von *Linie 1* dieses Wissen über die Heterogenität der theatralen Zeichen nicht vermittelt: Zustände, Haltungen und Sachverhalte müssen nicht zwangsläufig 1:1 übersetzt werden. Es gibt eine Fülle von anderen, kreativeren Möglichkeiten etwas auf der Bühne darzustellen, was auf den Rezipienten ungemein interessanter wirkt.

Beispiel Doppelbesetzung und Probenablauf

Noch vor dem Beginn jeder Probe muss sichergestellt sein, dass alle Beteiligten auch denselben Wissensstand in Bezug auf Textänderungen, Bühnengänge, Requisiten etc. besitzen. Prinzipiell sollten immer alle Besetzungen anwesend sein, um diesen Vorgang zu vereinfachen und Probenzeit zu sparen. Dennoch war dies aus den unterschiedlichsten privaten, schulischen oder beruflichen Gründen fast nie der Fall.

Erst nach diesem ersten Informationsabgleich konnte ein Wiederholungsdurchlauf mit einer Besetzungskonstellation gestartet werden. Kevin E. Osenau nahm dabei nochmals Korrekturen oder Veränderungen an den szenischen Abläufen vor, welche von den anderen Spielern genau mitverfolgt und notiert werden sollten. Im Anschluss daran wurde getauscht und auch die anderen bekamen die Möglichkeit, ihre Rolle nicht nur passiv, sondern auch aktiv einzunehmen und mitzugestalten. Auf Grund der doch sehr niedrigen Altersspanne, Dauer der Proben und der fortgeschrittenen Tageszeit war der Geräuschpegel dabei häufig nur mit Mühe im Griff zu halten. Der Überblick über die

¹⁵⁹ Elke P., Juni 2011.

Probendisziplin stellte sich zunehmend als wichtiger Faktor für die Produktivität eines Probenabends heraus.

Für die Gruppenzugehörigkeit sowie die Organisation der laufenden Vorstellungen war es dem Regisseur zudem wichtig, kein Gefühl für Erst- und Zweitbesetzung bei den Spielern aufkommen zu lassen. Gleichzeitig waren selbstverständlich Unterschiede bei den einzelnen Spielern in Bezug auf die ästhetische Qualität der Darstellung bemerkbar, die auch von der jeweils „anderen Besetzung“ wahrgenommen wurde.

Die Proben waren infolgedessen aber dahingehend strukturiert, dass „jeder mit jedem“ spielen kann bzw. eine völlige Austauschbarkeit innerhalb der Spieler erreicht wird. Durch das Beobachten und passive Erleben der eigenen Rolle durch einen anderen Spieler stellte sich teilweise eine eigenartige Wahrnehmung der Figur ein. „Noch bevor man selbst einen Zugang zu seiner Figur gefunden hatte, musste man durch die ständigen Wechsel quasi eine ‚andere Version‘ davon auf der Bühne beobachten.“¹⁶⁰

Vor allem bei unsicheren Spielern war ein ständiger Vergleich, mitunter auch ein Imitationsversuch der anderen Besetzung zu bemerken, welche als Vorbild bzw. Vorlage für die eigene ästhetische Darstellung funktionierte. Bei Rollenpärchen wie den MÄDCHEN, RISI und BISI, oder auch LUMPI war dieser Effekt am stärksten zu erkennen. Es wäre zu hinterfragen, was dies in Folge für die Qualität und den Anspruch einer „individuellen Rollenfindung“, wie auch auf das theaterpädagogische Ziel der Herausbildung von Selbstbewusstsein durch ästhetische Handlung bedeutet.

5.3 Zusammenfassung und Rückblick

Nach der erfolgreichen Premiere im April 2011 lassen sich dennoch rückblickend einige Punkte festmachen, welche gerade die letzte Phase Inszenierungs- und Probenarbeit geprägt und begleitet haben. Das im ersten Gespräch formulierte Ziel von Kevin E. Osenau und seine eigene Einschätzung bezüglich seiner Funktion und Rolle ist dabei maßgebend für den gestellten Anspruch bei der Umsetzung innerhalb der Inszenierungsarbeit.

Die anfänglich formulierten Planungsschritten von Kevin E. Osenau im Oktober 2010 decken sich dabei mit den üblichen Vorgehensweise in der Theaterarbeit mit Laien, wobei die Basis stets aus der Erarbeitung von Grundlagenwissen bestehen muss. Dies entspricht auch dem angestrebten theaterpädagogischen Aspekt von FREISPIEL: durch Vermittlung

¹⁶⁰ Ambra S., April 2011.

der nötigen ästhetischen, subjektiven und sozialen Erfahrungen einen Schutz und Hilfestellung für die Spieler zu gewährleisten.

Aus heutiger Sicht wurde die Konzentration in der ersten Workshopphase aber vielmehr auf die – ebenfalls essentielle – Gruppenzusammenführung und das Austesten der individuellen Fähigkeiten und Talente gelegt. Es war ein Anliegen, alle Teilnehmer nach deren vorhandenen Fähigkeiten, Talenten und Interessen zu besetzen. Zudem stellte sich Kevin E. Osenau selbst den Anspruch, dass die „Spieler sich durch ‚fremde‘ Textvorlagen aber nie eingeengt fühlen, sondern sie als Motivation zur eigenen Bearbeitung und Auseinandersetzung mit der Rolle sehen, als Bereicherung empfinden und sie begreifen.“¹⁶¹

Figurenentwicklung / Rollenarbeit

Mit der Stückauswahl von *Linie 1* wären grundsätzlich günstige Voraussetzungen geschaffen worden, um selbst mit der Inszenierung eines bekannten Stückes den einstigen Gedanken der groß angelegten Stückentwicklung mit einem Spielclubs nachzukommen. Die Vielfalt der unterschiedlichen, teilweise auch extrem typisierten Figuren schafft die Möglichkeit zu großen Freiräumen in Rollen- und Textgestaltung.

Ich habe noch nie ein Stück gelesen, dessen Figurenwelt so nah an den Zuschauern war wie Linie 1. Natürlich kommen vermutlich keine Obdachlosen ins Theater, aber Schüler und Schülerinnen, Mütter und Väter, Arbeiter, Rentner und viele mehr. Und viele der Figuren in Linie 1 sind Gestalten, denen wir tagtäglich auf der Straße begegnen. Das schafft eine wunderbare Ausgangslage, um die Auseinandersetzung mit Themen wie Fremdenfeindlichkeit, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Vorurteile, Lebensziele etc. viel näher am Zuschauer passieren zu lassen.¹⁶²

Bei der Bearbeitung des Textes sowie in der laufenden Rollenarbeit wurde die Einbringung der eigenen Spielbedürfnisse hingegen nur zu einem sehr geringen Anteil berücksichtigt. Die schlussendliche Textfassung wurde zwar an die Größe, Beschaffenheit und schauspielerischen/musikalischen/tänzerischen Interessen innerhalb der Gruppe angepasst, weniger aber an die interessanten Persönlichkeiten, Stärken oder Spielbedürfnisse der Einzelnen. Die Tatsache, dass die Rollen stets doppelt, wenn nicht sogar dreifach besetzt wurden bringt in diesem Zusammenhang einerseits den Vorteil, mehr spielbegeisterten

¹⁶¹ Kevin E. Osenau, Oktober 2010.

¹⁶² Kevin E. Osenau, April 2011.

Menschen die Möglichkeit zur Teilnahme an diesem Projekt zu geben. Andererseits bedeutet diese Mehrfachbesetzung auch eine gravierende Einschränkung in der individuellen Rollenfindung und Rollengestaltung.

Das ursprüngliche Regiekonzept von Karl Sibelius steht dazu im völligen Gegensatz, da er bereits in der ersten Castingrunde nach „interessanten Menschen“ suchte, um mit ihnen an „interessanten Figuren“ weiter zu arbeiten. „So bringt der Laie, „SEINE Lebensumstände ALS WIRKLICHKEIT mit auf die Bühne [...] er IST Finanzbeamter, Detektiv, Schüler [...] darin liegt auch der Ansatz für das Authentische im Amateurtheater“¹⁶³.

Wie bereits erwähnt, sollte der literarische Text besonders bei der Arbeit mit Laien vielmehr als Grundlage und Ausgangsbasis angesehen werden, um daran Figuren zu entwickeln, die den Interessen und Ideen der Spieler entsprechen. Der Text von Volker Ludwig hätte diesen Versuch durch die plakative Darstellung und Typisierung nur unterstützt, indem er die Möglichkeit zu einer sehr freien Gestaltung im Umgang mit den darin vorkommenden Figuren gibt. Nicht professionelle Spieler müssen bei der Theaterarbeit vor allem dort abgeholt werden, wo es sie selbst betrifft.

[...] das Stück des Autors ist in der Regel Ausgangspunkt des Inszenierungsprozesses und nicht sein Endprodukt. Das heißt, es findet von Anfang an eine geistige und spielerische Auseinandersetzung mit der Vorlage statt. In der Reibung mit dem Autorentext wird die persönliche Stellungnahme der jugendlichen Spieler provoziert, die bis zu konträren Auffassung zur Sichtweise des Autors führen kann. Von mir als Spielleiterin werden diese Auffassungen der Jugendlichen akzeptiert und spielerisch zur Geltung gebracht. Die Spieler eignen sich das jeweilige Stück im Probenprozess so an, dass es ganz das ihre wird und ihnen so die Möglichkeit gibt, ureigene Probleme und Ansichten zum Ausdruck zu bringen.¹⁶⁴

Eine biografische/persönliche Auseinandersetzung mit den Rollen bedeutet in diesem Sinne die beste Voraussetzung für eine möglichst authentische Darstellung, vielmehr aber ein kreatives Einbringen von Ideen und Angeboten von Seiten der Spieler. Dieser Aspekt erleichtert die szenische Inszenierung auch für den Regisseur enorm, da er sich nicht mehr durch exakte Regieanweisungen und Konstruktion um das Inszenieren jedes Details zu kümmern braucht und den Blick auf die Führung der Handlungslinie richten kann. Zudem

¹⁶³ Nickel, Hans-Wolfgang: *Zur Diskussion: Mit welchem „Material“ arbeitet der Theaterpädagoge? Nachbemerkung.* In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1995, S. 63.

¹⁶⁴ Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 153.

wird das Spiel, welches aus den Angeboten der Spieler entsteht, von vorne herein ungemein lebendiger und facettenreicher, je ungezwungener und individueller sich jeder Einzelne – vor allem im „stummen Spiel“ und den „Massenszenen“ – einbringen kann.

Die Rolle der Lumpi hat mich besonders persönlich sehr viel weiter gebracht. Ich hätte mir selber nie so eine verrückte Rolle zugetraut. Ich habe es aber etwas schade gefunden, dass ich wenig Hintergrundinformationen zu der Rolle bekommen habe, z.B. was die Ursachen sein können, dass sich ein Mensch so auffällig verhält, sich selbst verletzt etc. Kevin hat zwar schon mit Jessica und mir darüber gesprochen, wie sich Lumpi verhalten soll und wie sie ist, aber nicht warum sie so ist, wie sie ist. Da hat mir erst meine Mama geholfen, die mir erzählt hat, dass solche Leute oft unter dem Borderline-Syndrom leiden und darum ihre Gefühle extrem ausleben, Angst davor haben verlassen zu werden, sich selbst nicht fühlen usw. Das hat mir dann schon noch sehr geholfen, mich mit Lumpi richtig zu identifizieren.¹⁶⁵

Sind die Figuren vordergründig am literarischen Text orientiert angelegt, müssen die Grundlagen zur Rollengestaltung auf jeden Fall gemeinsam mit den Spielern erarbeitet werden, um in der laufenden Arbeit einen Zugang zu finden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Haltung im Bezug auf die szenischen Vorgänge wie auch die Rolle nicht verstanden wird und demnach auch nicht nachvollziehbar ist. Weiters kann die Ausführung selbst nur eine rein erfüllende sein.

Im Probenprozess mit professionellen Schauspielern kann der Vorgang der Rollen- und Materialanalyse bis auf „schwierige Rollen“ natürlich wesentlich abgekürzt werden, da mit der Ausbildung schon ein gewisses Maß an Erfahrung im Umgang mit (eigenverantwortlicher) Rollenfindung gegeben ist. In der Basisarbeit mit Laien verlangt es aber nach einer größeren Zeitinvestition bzw. müssen vom Regisseur die Erarbeitung solcher Grundlagenvoraussetzungen in sein Regie- und Zeitkonzept mit eingeplant werden. Ein Aspekt, welcher bei der Theaterarbeit innerhalb dieses und vergleichbarer Projekte in keinem Fall zu vernachlässigen ist, wäre auch das Bewusstsein, dass mit der Gruppengröße gleichermaßen auch die Anforderungen an den Regisseur bzw. den Spielleiter steigen. Die Zeit und Aufmerksamkeit, die man jedem Spieler in der Probenarbeit und bei der Figurenentwicklung widmen kann, ist dementsprechend gering. Deshalb wurde die Situation bei *Linie 1*, entgegen der geplanten Absicht, wegen der Doppel- oder Dreifachbesetzung keineswegs vereinfacht. Auf den Proben galt es daher: Eine Besetzung

¹⁶⁵ Lissanne D., Mai 2011.

spielt, die andere sitzt an der Seite und „denkt mit“ bzw. notiert sich die Szenenabläufe. Danach wird gewechselt.

Bei der Gruppengröße von 38 Darstellern und den strukturellen Gegebenheiten wäre es (zeit-) technisch auch kaum anders lösbar gewesen. Dennoch darf es in keinem Fall dazu kommen, dass sich Spieler mit ihrer Figur im Stich gelassen fühlen, weil sie die Haltungen und Motivationen nicht verstehen und nachvollziehen können. Mit dem anfänglich formulierten Ziel, über das WAS an eine Szene heran zu gehen und nicht über das WIE, war sich Kevin E. Osenau wohl bewusst, dass dies aber auch den zeitintensiveren Weg bedeutet. Ausschlaggebend war für ihn jedoch die Tatsache, dass eine Szene seiner Meinung nach „nicht mehr unter ein gewisses Level fallen kann, wenn jeder Beteiligte sich darüber im Klaren ist, was wir überhaupt erzählen wollen.“¹⁶⁶ Diesen ursprünglichen Gedanken konnte er innerhalb der laufenden Proben jedoch nicht bzw. nur mit einzelnen Spielern tatsächlich umsetzen.

Ein weiterer Unterschied zwischen dieser ersten FREISPIEL-Produktion und den Gegebenheiten eines Spielclubs, wobei als Beispiel erneut das *Theaterstudio 2* herangezogen wird, ist eine wesentlich überschaubarere Gruppengröße sowie ein klares und gezieltes Konzept. Einige der Probleme in Bezug auf den Zeitplan und die Organisation der Proben ergaben sich mit Sicherheit durch den kurzfristigen Regiewechsel und den damit verbunden Inszenierungsgedanken zu *Linie 1*. Im Vergleich mit dem *Theaterstudio 2* stand jedoch dieselbe Zeit für die Workshopphase bzw. Basistraining zur Verfügung und somit auch die Möglichkeit, die Spieler optimal auf die bevorstehenden Anforderungen vorzubereiten. Dennoch gelang bei der abschließenden Präsentation des Theaterstudios ein wesentlich aussagekräftigeres, für die Jugendlichen (im Hinblick auf Sicherheit beim Schauspiel) erfüllenderes Ergebnis.

Die Investition in diese Vorbereitungsphase lohnt sich in jedem Fall auch zeitlich für den späteren Probenprozess, da die Spieler durch Sicherheit im Umgang mit Ausdruck und Gefühlen und der damit gewonnene Freiheit ungemein mehr von sich einbringen können. Kreativität kann fließen, wenn der Verstand nicht mehr all zu sehr damit beschäftigt ist, über technische und handwerkliche Hürden nachzudenken. Somit bringen die Spieler auch mehr eigenständige Angebote in Bezug auf die szenische Umsetzung und Figurengestaltung ein. Vor allem aber kommen diese Angebote aus ihnen selbst, was

¹⁶⁶ Kevin E. Osenau, Oktober 2010.

gleichzeitig eine Identifikation mit der Handlung und der Figur voraussetzt und diese „gewisse Authentizität“ in der Darstellung bedeutet, da die Spieler voll und ganz hinter dem stehen, was sie tun.

Endergebnis der Aufführung

Das abschließende Ergebnis, die Premiere, war auf allen Seiten ein Erfolg. Die Herausforderungen, überschrittenen Grenzen und die Fülle an neu gewonnenen Erfahrungen haben alle Teilnehmer in dieser sehr intensiven Spielzeit persönlich und schauspieltechnisch große Entwicklungen durchmachen lassen. Bis zuletzt waren alle Teilnehmer mit viel Engagement und Begeisterung bei den Endproben dabei, wobei die während der Probenmonate gebildete Gruppengemeinschaft gerade in dieser letzten Phase ein wertvolles und wichtiges soziales Auffangnetz darstellte. Auch wegen der technischen und logistischen Schwierigkeiten und Probleme, die von Seiten des Theaters bei den Hauptproben auftauchten, kann jeder Einzelne stolz auf seine erbrachte Leistung sein.

Wenn Bühnenlaien zu einer Musical-Produktion versammelt werden, ist das Ergebnis oft "eh liab". In den Linzer Kammerspielen haben sich Amateure am Ostermontag auf den Subkultur-Bestseller "Linie 1" eingelassen. Eine Profi-Truppe hätte nicht mitreißender sein können. Zugegeben, die Aufgabe ist dankbar: aus 90 interessierten Bühnen-Laien rund 40 auswählen und mit der professionellen Unterstützung aus dem Landestheater-Betrieb ein Musical inszenieren, das weder künstlerischen Standards noch Vergleichen standzuhalten braucht. Mit "Linie 1" von Volker Ludwig (Autor) und Birger Heymann (Musik) hatte das Landestheater schon vor der Premiere gewonnen.¹⁶⁷

Dieser Erfolg der Premiere spiegelte sich nicht nur in den Kritiken wieder, sondern auch in den Zuschauerzahlen, weshalb zusätzliche Vorstellungstermine eingeschoben werden mussten und eine Wiederaufnahme im Herbst der kommenden Spielzeit in Planung ist. FREISPIEL – Theater mit Jugendlichen und Erwachsenen – soll zu einer festen Einrichtung am Landestheater werden und wird in der folgenden Spielzeit 2011/12 fortgesetzt. Allerdings zu anderen Bedingungen: In einer anderen Spielstätte (Eisenhand) und einem anderen Genre (Schauspiel). Als Folgeprojekt soll *Verrücktes Blut* von Nurkan Erpulat und Jens Hillje unter der Regie von Asli Kislal umgesetzt werden, was mit der

¹⁶⁷ Grubmüller, Peter: *Die „Linie 1“ brettert über die Bühne*. OÖ-Nachrichten. Printausgabe vom 27.4.2011, S. 24.

wesentlich kleineren Ensemblegröße und der dahinterstehenden Migrationsthematik sicherlich auch neue Impulse und Möglichkeiten für dieses Format eröffnet.

6 Conclusio

DIREKTOR. [...] Denn freilich mag ich gern die Menge sehn,
Wenn sich der Strom nach unsrer Bude drängt,
Und mit gealtig wiederholten Wehen
Sich durch die engen Gnadenpforten zwingt;
[...] Man kommt zu schaun, man will am liebsten sehn.
Wird vieles vo den Augen abgesponnen,
So dass die Menge staunend gaffen kann;
LUSTIGE PERSON. [...] Lasst uns auch so ein Schauspiel geben!
Greift nur hinein ins volle Menschenleben!
Ein jeder lebt's, nicht vielen ist's bekannt,
Und wo ihr's packt, da ist's interessant.¹⁶⁸

Der Startschuss für das neue Format FREISPIEL im Linzer Landestheater wurde von allen Seiten als voller Erfolg bezeichnet. Für eine genauere Betrachtung und eine Beurteilung des FREISPIEL- Projekts muss jedoch zunächst klar definiert werden,

- von welchem Standpunkt aus gesehen
- welcher Anspruch dabei (von wem) gestellt wird
- im Hinblick auf welches Ziel dies geschieht

Vordergründig stellt sich somit die Frage, woran eben dieser „Erfolg“ eines solch großen Laienspielprojekts an einem öffentlichen Theater gemessen wird? Welche Interessen stehen dahinter?

Vom Standpunkt der Theaterleitung aus sind für die Beurteilung neben der Erfüllung des Bildungsauftrages vorrangig die Zuschauerzahlen von Bedeutung, welche den „Erfolg“ und die damit einhergehende Weiterführung einer Produktion ausmachen. Von Seiten des Regieteam's hingegen ist es natürlich das persönliche Erleben und das Feedback der Beteiligten, vor allem aber die Kritiken und in Folge ebenfalls die Zuschauerzahlen. Es gilt jedoch, auch den theaterpädagogischen Aspekt eines solchen Projektes in Bezug auf die Laienarbeit und den Spielclubcharakter nicht außer Acht zu lassen. Zu diesem Zweck möchte ich auf die Ausgangsfragestellung dieser Arbeit zurückkommen und Umsetzung wie auch das Ziel von FREISPIEL im Hinblick auf die professionelle Inszenierungsarbeit mit Laien und deren Verortung betrachten.

¹⁶⁸ Goethe, Johann Wolfgang: *Faust. Der Tragödie Erster Teil*. Stuttgart: Reclam jun. GmbH, 2000, S. 4-7.

FREISPIEL befindet sich durch sein Konzept im Rahmen des Spielangebots des *u\hof*: bereits unweigerlich im Spannungsfeld der Theaterpädagogik und den damit verbunden Zielen sowie dem Unterhaltungsauftrag und den (kommerziellen) Interessen des Berufstheaters. Wobei hier auch nicht zu vergessen ist, dass sich die Theaterpädagogik selbst aus ihrer Begrifflichkeit heraus schon in einem Diskurs zwischen pädagogischen Interessen und der Anlehnung an die ästhetische Funktion des Berufstheaters befindet. Dazu möchte ich auch die These von Ingrid Hentschel erneut in Erinnerung rufen, welche in Bezug auf dieses Projekt völlig richtig zu sein scheint: Die Theaterpädagogik will das Pädagogische in mancher Hinsicht immer mehr abstreifen und reine künstlerische Praxis sein.

Im Hinblick auf den theaterpädagogischen Aspekt des Projektes hat man sich bei der Formulierung seiner Grundkonzeption natürlich sehr wohl an den generell zu erreichenden Zielen der Theaterpädagogik (2.3.1) orientiert. Im Laufe der Projektarbeit konnten diese für die Teilnehmer auch relativ erfolgreich umgesetzt werden. So lassen sich beispielsweise einige markante Punkte festmachen, die gut funktionierten und ganz klar im Sinne der Zielformulierung des Spielclubcharakters von *Linie 1* zu sehen sind:

(1) Die Stärkung des Selbstvertrauens bzw. des „Selbst-Bewusst-Sein“ durch persönliche (Lern-) Erfahrungen in den unterschiedlichsten Bereichen: emotional und körperlich. Im Zuge der Probenarbeit konnten alle ihre Stärken erkennen und weiter ausbauen. Gleichzeitig mussten sie sich teilweise intensiv mit ihren Schwächen und Hemmungen beschäftigen, sie erkennen und überwinden. Viele der Teilnehmer haben während dieser Spielzeit enorme persönliche Entwicklungen durchgemacht und sind im wahrsten Sinne des Wortes „über sich hinaus gewachsen“.

(2) Zudem wurde mit der Vielzahl an persönlichen und körperlichen Erfahrungen auch die ästhetische Erfahrung auf allen Ebenen vermittelt. Dabei ist nicht nur die Förderung des ästhetischen Bewusstseins und der ästhetischen Ausdrucksfähigkeit gemeint, sondern vor allem auch die Herausbildung von sozialem Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gruppe.

(3) Mit der Einbindung in eine solch groß angelegte Produktion wurde den Jugendlichen und Erwachsenen ein Zugang zum Medium Theater ermöglicht und der Einblick in interne Prozesse durch ein Selbst-Erleben geschaffen.

(4) Der kommerzielle interessierte Aspekt im Sinne von „Kundenbindung“ hat sich in diesem Fall ebenfalls bewahrheitet. Die Begeisterung und Identifikation der Teilnehmer schafft einerseits eine gute Investition in potentielle neue Theaterbesucher, andererseits zeigt sich als „Werbemittel“ schon jetzt mit der Kartennachfrage im Freundes- und Bekanntenkreis ein reges Interesse für die Produktion und ähnliche Projekte.

Prinzipiell kann man davon ausgehen, dass die Gestaltung von nicht-professioneller Theaterarbeit und die dabei entstehende Gewichtung von Prozess- und Produktorientierung hauptsächlich an der Theaterauffassung des Spielleiters liegt. Dieser Aspekt ist aber nicht nur im Hinblick auf *Linie 1* von großer Relevanz, da sich die pädagogische Wichtigkeit von klaren Zielen und der damit verbundenen Motivation in den unterschiedlichen Phasen des Probenprozesses auch im *Theaterstudio 2* als ungemein wichtig herausgestellt hat. Dies bezieht sich nicht nur auf persönliche Ziele (Rolle), sondern ebenso auf das übergeordnete Gruppenziel, welches entscheidend für die Motivation der Spieler ist und gerade bei langwierigen und intensiven Probenprozessen stets im Blickfeld bleiben muss. Welche Theaterrichtung oder welche Methoden der Spielleiter für seine Gruppe auf diesem Weg am besten geeignet empfindet, bleibt alleine ihm überlassen. Er sollte aber stets im Bewusstsein behalten, dass es sich bei theaterpädagogisch orientierter Arbeit trotz der Anlehnung und Integration von Schauspielpraktiken keineswegs um eine (professionelle) Schauspielausbildung handelt, sondern vielmehr um die Vermittlung von ästhetischen Erfahrungen und Fähigkeiten – und dies auf allen Ebenen.

Vieles ist erlaubt, nur keine Regie, wie sie angeblich landauf, landab in den Stadttheatern ausgeübt wird, wo ein Regisseur mit einem festen Konzept in der Hand und einem strengen Premierentermin im Kopf mit dem ihm zur Verfügung stehenden Material – den Schauspielern – sein Werk – die Aufführung – inszeniert.¹⁶⁹

Christl Hoffmann äußert in diesem inszenierungstechnischen Kontext aus pädagogischer Sicht ihre Bedenken für die Spieler. Für sie ist der professionelle Schauspieler, außer der Beschäftigung mit der eigenen Rolle, in einem starren Korsett gefangen, in dem kein Platz

¹⁶⁹ Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004, S. 14.

für eigenes Denken und Fühlen bleibt. Diese Arbeitsweise hält sie – mindestens bei Kindern und Jugendlichen – für gänzlich falsch. Auch bei einer sehr starken Orientierung an Arbeitsprozessen des professionellen Theaters sollte der subjektive Aspekt der Theatererfahrung im Vordergrund stehen, welcher in der Inszenierungsarbeit des Berufstheaters jedoch in der Regel vernachlässigt wird. Dieser Aspekt betont erneut die Wichtigkeit der Sensibilität und Verständnis im Umgang mit nicht professionellen Schauspielern und dem Grundlagenwissen an theaterpädagogischen Ansätzen. So können mit der richtigen Sensibilität, Aufmerksamkeit und fachlichen Kompetenz im Probenprozess nicht nur Talente gezielt gefördert werden, sondern auch Hemmungen und Ängste der Spieler abgebaut werden.

Zusammenfassend stellt sich das Bewusstsein des Spielleiters bzw. Regisseurs für seine Schlüsselfunktion für den Erfolg und Verlauf der gesamten der Inszenierungsarbeit, wie auch seine damit verbundenen Aufgaben und Verantwortungen als das grundlegendste Element heraus. Neben der künstlerischen und inhaltlichen Gestaltung der Proben muss er eine Auswahl an adäquaten Methoden und Übungen treffen, wodurch er die Spieler mit der Vermittlung von schauspieltechnischem Grundlagenwissen auf die weiteren szenischen Prozesse vorbereitet und ihnen gleichzeitig Sicherheiten und Rückgriffsmöglichkeiten bietet.

Im Gegensatz dazu stellt die professionelle Schauspielausbildung einen „Prozess“ für den angehenden Schauspieler dar, der sich nicht auf die Aneignung ästhetischer Fähigkeiten beschränken lässt. Vielmehr ist es eine Persönlichkeitsentwicklung durch Beschäftigung mit den eigenen Emotionen, physischen und psychischen Grenzen, der drei bis vier Jahre dauert. Das intensive Training in verschiedenen Disziplinen trägt dabei – ähnlich der theaterpädagogischen Ziele – wesentlich zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit und Herstellung einer künstlerischen Identität bei. Deshalb kann für den Amateurspieler diese Ausbildungszeit trotz eines mehrjährigen Spielclubbesuchs bzw. Schauspieltrainings niemals wett gemacht werden und zu einer gleichwertigen Aneignung von „Handwerkszeug“ führen. Diese fehlende Fachsprache kann sich zwischen Regisseur und Spieler sogar als wahre Hürde bemerkbar machen – weshalb die Vermittlung von ästhetischen Kompetenzen und Basiswissen auch einen enormen Stellenwert für die gesamte Inszenierungsarbeit behält.

Im Hinblick auf FREISPIEL stellte sich diese Gratwanderung zwischen theaterpädagogischen und künstlerischen Ansprüchen sowie kommerziellen Interessen als schwierig heraus: Bereits der Kontext des Projektstarts mit der Stückauswahl eines „bekannten und erfolgreichen Stücks“ wie *Linie 1* und der damit verbundenen, unausgesprochenen Erwartungshaltung der Theaterleitung im Hinblick auf Kartenverkäufe und Besucherzahlen geben Hinweise auf eine gewisse Grunderwartung. Ferner orientierte sich der Regisseur bei der Probenarbeit trotz seiner theaterpädagogisch motivierten Ziele und seinem persönlichen Anspruch mit dieser Erwartungshaltung letzten Endes enorm an den sonst üblichen Prozessen des Berufstheaters. Vordergründig versuchte er, sein Regiekonzept und seine Ideen zum Stück mit den Darstellern auf der Bühne zu verwirklichen um dem erwarteten Erfolg auch gerecht zu werden.

Betrachtet man nun das Projekt im Zusammenhang mit den professionellen Inszenierungsansprüchen, die man an die jugendlichen und erwachsenen Laien stellt, werden diese wahrhaftig zum „Material-Mensch“. Fragen wie Durchlässigkeit und Authentizität tauchen plötzlich wieder auf. Diese Kritikpunkte spielen in Wahrheit nur in einem mit *Linie 1* vergleichbaren Spannungsfeld eine Rolle. In einer klar theaterpädagogischen (Spielclub-) Produktion wird vielmehr ein eigener ästhetischer Bezugs- und Beurteilungskontext anhand der Fähigkeiten und vorliegenden Bedürfnisse der Teilnehmer geschaffen. Im Falle von professioneller Inszenierungsarbeit mit Laien sollte viel eher bedacht werden, dass dem Regisseur in der Arbeit mit nicht-professionellen Schauspielern gerade wegen der „Widerständigkeit des Materials“ ein ungemein produktiverer Gestaltungsraum, eine vielschichtigere Farbpalette eröffnet wird. Im Unterschied zu Nickels Bedenken kann diese „Widerständigkeit des Materials“ für den Regisseur mit dem richtigen Zugang auch ein außerordentlich kreatives Potential sein. Die Kunst besteht in diesem Falle nur darin, sich dieser „viel farbigeren Palette“¹⁷⁰ auch zu bedienen.

Abschließend lässt sich jedenfalls sagen, dass die Theaterarbeit mit Laien keinesfalls als Theaterform angesehen werden soll, bei der man „nur nicht so weit kommt“¹⁷¹, da sie in

¹⁷⁰ Ruping, Bernd: *Material Mensch*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11. Nr. 23/24/25, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1995, S. 57.

¹⁷¹ Pinkert, Ute: *Gestaltender- Idee / Erfahrung- Material*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11. Nr. 23/24/25, 1995, S. 60.

ihrer ästhetischen Aussagekraft vielleicht weniger anspruchsvoll scheint. Vielmehr muss die eigenständige Qualität darin erkannt und gefördert werden, die sich mittels eines veränderten Fokus innerhalb der Theaterarbeit und einer gezielten Auswahl an schauspieltechnischen Methoden ergibt.

Hinsichtlich der ästhetischen Qualität gilt es also nicht nur vom nötigen Handwerk des Schauspielers zu sprechen, sondern auch das nötige Handwerk des Regisseurs mit zu berücksichtigen, dessen Theaterverständnis und Selbstbetrachtung schlussendlich darüber entscheidet, in welcher Form die Gratwanderung zwischen Orientierung an der professionellen Theaterarbeit und reiner Übertragung derselben auf die Amateurspieler letzten Endes geschieht. Dies sollte sich jedoch zwischen der Vermittlung einer Kunstgattung und Förderung der eigenen, natürlichen Spielfähigkeit bewegen.

Das Handwerk des Regisseurs meint nicht mehr und nicht weniger die Fähigkeit: in sensiblem Umgang mit den Laien aus den unterschiedlichen „Handschriften“ der einzelnen Spieler eine gemeinsame zu machen. Ebenso nötig ist aber auch die Liebe, Empathie genauso wie der Respekt vor den beteiligten Menschen und deren einzigartigen Fähigkeiten, Schwächen und Bedürfnissen. Man könnte sogar die Behauptung aufstellen, dass (gerade bei der Arbeit mit Amateuren) der Regisseur bzw. der Spielleiter ungemein mehr gefordert ist als die Spieler selbst.

7 Bibliografie

- Brook, Peter: *Das offene Geheimnis. Gedanken über Schauspielerei und Theater*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag, 1998.
- Czerny, Gabriele: *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen*. Augsburger Studien zur Deutschdidaktik. Band 5. Augsburg: Wißner-Verlag, 2004.
- Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias [Hrsg.]: *Metzler Lexikon. Theatertheorie*. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2005.
- Gonszar, Michael: *Nachrichten aus dem nicht alltäglichen Nachdenken über Theorie und Praxis*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003, S. 128-142.
- Koch, Gerd: *Thesen zur Rolle der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit in Bildungsprozessen*. In: *Onlineausgabe- Korrespondenzen*. Jahrgang 14, Nr. 32. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1998.
- Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin-Milow: Schibiriverlag, 2003.
- Haun, Hein: *Theaterpädagogik ist Dialog. Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004.
- Haß, Ulrike: *Zum Verhältnis von Theater, Pädagogik und Theaterpädagogik Aufgabenstellungen*. In: Jörg, Richard [Hrsg.]: *Theaterpädagogik und Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater*. Band 3. Frankfurt/Main, ASSITEJ e.V., 1990.
- Hentschel, Ingrid: *Medium und Ereignis – Warum Theaterkunst bildet*. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“. Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, 2008.
- Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003.

- Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.
- Hoffmann, Christel; Israel, Anett [Hrsg.]: *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen*. 2. Auflage, Weinheim-München: Juventa, 2004.
- Hoffmann, Klaus: *Jugendclubs an Theatern. Bildungsprozesse in der spiel- und theaterpädagogischen Arbeit*. In: *Onlineausgabe-Korrespondenzen*. Jahrgang 14, Nr. 32. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1998.
- Hoppe, Hans: *Über den Erziehungs- und Bildungswert und die curriculare Erankerung von Spiel und Theater*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003.
- Meyer, Till: *Der Würfel im Kopf. Von der Unmöglichkeit mit dem Spiel nichts zu lernen*. In: *Thepakos*. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik, Heft 7. Essen: Oldib Verlag, 2008.
- Nickel, Hans-Wolfgang: *Zur Diskussion: Mit welchem „Material“ arbeitet der Theaterpädagoge?*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1995.
- Jenisch, Jakob: *Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik*. Berlin: Henschel Verlag, 1996.
- Pinkert, Ute: *Gestaltender – Idee/ Erfahrung – Material*. In: *Korrespondenzen*, Jahrgang 11, Nr. 23/24/25, 1995, S. 59-60.
- Reiss, Joachim: *Von der Nachahmung des Theaters zur Kunst des Darstellenden Spiels*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003.
- Ritter, Hans Martin: *Suchbewegung im Spielraum – Gedanken zur Geschichte einer Institution*. In: Hentschel, Ulrike; Ritter, Hans Martin [Hrsg.]: *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2003.

- Ritter, Hans Martin: *Handeln und Betrachten*. In: *Handeln und Betrachten. Materialien zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik*. Institut für Spiel- und Theaterpädagogik [Hrsg.]. Berlin: Hochschule der Künste Berlin, 1985, S. 46-54.
- Ruping, Bernd: *Material Mensch*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11. Heft 23/24/25, 1995, S. 57-60.
- Sting, Wolfgang: *Theaterpädagogik ist eine Kunst. Notizen zu ihren Grundlagen und Vermittlungsformen*. In: *Onlineausgabe- Korrespondenzen*. Köln: Bundesverband Theaterpädagogik, 1990-2004.
- Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibiriverlag, 2008.
- Weintz, Jürgen: *Schauspieler und Amateurspieler. Versuch einer Typologisierung*. In: *Korrespondenzen*. Jahrgang 11, Heft 23/24/25, 1995, S.60-63.

Internet-Quellen

- Arbeitsfelder der Theaterpädagogik*. Theaterpädagogisches Zentrum Köln, <http://www.butinfo.de/berufsbild>, Zugriff: 26.11.2010.
- Berufsbild des Theaterpädagogen*. Deutscher Bühnenverein. Bundesverband der Theater und Orchester, <http://www.buehnenverein.de/de/jobs-und-ausbildung/berufe-am-theater-einzelne.html?id=47>, Zugriff: 26.11.2010.

Selbstständige Quellen

- Dirisamer, Nora: *Theaterstudio 2. Zum theaterpädagogischen Angebot*. Regisseurin, Schauspielerin, 2011.
- Held, Anke: *FREISPIEL. Theater mit Jugendlichen und Erwachsenen – ein langer Weg*. Dramaturgin/Theaterpädagogin, Landestheater-Linz, 2011.
- Maiwald, Katrin: *Theaterpädagogische Produktionen. Produktionen mit sogenannten Laien*. Dramaturgin/Theaterpädagogin, Landestheater-Linz, 2011.
- Lohr, Uwe, Dr. [Hrsg.]: *Linie 1 – Dokumentation eines Spielclubprojekts*. Projektleitung, Landestheater-Linz, 2011.

8 Anhang

8.1 Abstract

Die Diplomarbeit geht der Frage nach, inwiefern die professionelle Inszenierungsarbeit mit Laien von anderen theaterpädagogischen Ansätzen und der professionellen Inszenierungsarbeit differenziert werden kann und sich allgemein in der Theaterpädagogik verorten lässt. Dazu ist es vorab wichtig, ein Grundverständnis für die theaterpädagogische Arbeit, deren Ziele und Konsequenzen zu vermitteln und auch die theoretischen Ansätze und Hintergründe näher zu betrachten. Nicht nur die Wichtigkeit der ästhetischen Erfahrung nach Ulrike Hentschel wird herausgegriffen, sondern vor allem jene Aspekte, die für den späteren Vergleich mit dem professionellen Schauspiel besonders von Bedeutung sind. In einem weiteren Schritt wird dazu konkreter auf Herangehensweisen, Besonderheiten und notwendige inhaltliche Faktoren innerhalb der theaterpädagogisch orientierten Theaterarbeit mit Laien eingegangen.

Mit dieser Grundlage wird eine Differenzierung des professionellen und nicht-professionellen Theaterbereichs möglich, wobei sich der erste Schwerpunkt auf die teilweise sehr starken Abweichungen innerhalb der Proben- und Produktionsbedingungen konzentriert – somit auch auf die daraus resultierenden Ziele. Der zweite Schwerpunkt liegt beim Schauspieler, seiner Funktion und Beziehung zur Rolle, sowie der Frage nach dem nötigen „Handwerkszeug“ und der Authentizität der Darstellung. Als ein ebenso wichtiges Element für die Theaterarbeit – sei es mit Laien oder Berufsschauspielern – stellt sich auch die Person des Regisseurs bzw. Spielleiters heraus. Um dessen Wichtigkeit und den Einfluss auf den gesamten ästhetischen Prozess nachvollziehbar zu machen, werden auch seine Aufgaben und die damit verbundenen Anforderungen hinterfragt. Dieser Prozess zwischen dem Regisseur und dem Schauspieler – als „Material“ zur Umsetzung des theatralen Stoffes – vollzieht sich in der gemeinsamen Inszenierungs- und Rollenarbeit. Einzelne Schritte und Ansätze werden besprochen, um auch hier eine Differenzierung bzw. die Grenzen und Möglichkeiten in der Theaterarbeit mit Laien fassbar zu machen.

Letztlich soll am Beispiel der Musicalproduktion *Linie 1* des Linzer Landestheaters ein Pilotprojekt für die Inszenierungsarbeit mit Laien unter den Bedingungen des

professionellen (Berufs-)Theaters vorgestellt werden. Es wird gezeigt, wie diese Art der Theaterarbeit mit Laien stattfindet und wie sie aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird. Vor allem aber sollen anhand des Projektberichts und Auszügen aus Probenprotokollen mögliche Hindernisse und Probleme innerhalb dieser Form von Inszenierungsarbeit im Hinblick auf die zuvor erarbeiteten Erkenntnissen sichtbar gemacht werden.

8.2 Lebenslauf

Martina Müllner

Geburtsdatum 22. Oktober 1986
Geburtsort Linz
Staatsbürgerschaft Österreich



Schulbildung

1993-1997	Volksschule, Brucknerschule, Linz
1997-2005	BRG Hamerlingstraße, Linz Musisch Kreativer Zweig (MKK)
2005	Matura
WS 2005- 2011	Studium Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Universität Wien

Berufspraxis (Auswahl)

September 2002	Praktikum <i>GTCO Calcomp</i> ; Partner Summit 2002: Building on Partnerships
März 2003	Mitarbeit und Messestandbetreuung für <i>GTCO Calcomp</i> bei der <i>10es Journées Enseignement & Multimédia</i> , Louvre, Paris
März-Juni 2006	Praktikum <i>Österreichisches Theatermuseum</i> , Handschriftensammlung Nachlassaufbereitung des Burgschauspielers Ewald Balser
August 2006	Praktikum ORF Hörfunkdirektion, Mag. Kurt Rammerstorfer Argentinierstraße 30a, 1040 Wien
Dezember 2006	Praktikum ORF Hörfunkdirektion, Mag. Kurt Rammerstorfer Argentinierstraße 30a, 1040 Wien
Juni-August 2007	Regie- und Dramaturgieassistentz <i>Die letzten Tage der Menschheit</i> , theaterSpectacel Wilhering, Regie: Joachim Rathke
April-Mai 2008	Regieassistentz, Inspizienz <i>I Furiosi</i> , Rabenhoftheater, Wien Regie: Thomas Gratzer, mit: Sebastian Wendelin (Nachwuchsnestroy 08), Holger Schober

Rabenhoftheater, Wien

Regieassistentz, Inspizienz
Science Busters 4 Kids

von und mit: Martin Puntigam, Werner Gruber, Heinz Oberhummer

Bei Fayman

mit: maschek. Konzept und Regie: Thomas Gratzner

Learning English with Austrofred

von und mit: Franz

Maschek.Redet.Drüber.

von und mit: maschek.

Landestheater Linz, u:/hof Theater für junges Publikum

Februar-April 2009	Regieassistentz <i>Wir alle für immer zusammen</i> , u:/hof, Landestheater Linz Regie: Ingo Putz
September 2009	Regieassistentz <i>Frankensteins Sohn</i> , u:/hof, Landestheater Linz Regie: Holger Schober
Oktober- Mai 2011	Regieassistentz <i>Linie 1</i> , u:/hof, Landestheater Linz Pilotprojekt FREISPIEL Regie: Kevin Osenau
Dezember- Jänner 2011	Regieassistentz <i>Monsoon</i> , Eisenhand, Landestheater Linz Regie: Katharina Schwarz
Februar 2011	Organisatorische Leitung <i>Theateruni</i> , u:/hof, Landestheater Linz
Oktober 2011	Regieassistentz <i>Darwins Erbe</i> , u:/hof, Landestheater Linz Regie: Michael Schachermaier
Februar 2012	Organisatorische Leitung <i>Theateruni</i> , u:/hof, Landestheater Linz
Oktober- April 2012	Regieassistentz <i>Verrücktes Blut</i> , u:/hof, Landestheater Linz FREISPIEL Regie: Asli Kislal