

Proben gestalten

Kreative Spielerbegleitung und Spielerleitung in der Theaterpädagogik

**Theoretische Abschlussarbeit
im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung 2003-2007
zur Theaterpädagogin BuT
an der Theaterwerkstatt Heidelberg / Zweigstelle Waldshut**

**vorgelegt von:
Alexandra Will
Falkenbergerstr. 45
79110 Freiburg**

INHALT

Einleitung	iv
1. Theater gestalten	1
1.1 Das Theaterkunstwerk	1
1.2 Die Inszenierung	1
1.3 Das Stück	1
2. Amateurtheater gestalten	2
2.1 Die Amateurtheateraufführung	2
2.2 Die Spieler	2
2.3 Der Spielleiter	3
3. Eruierte Prinzipien der Probengestaltung	4
3.1 Überblick über den Hauptteil	4
3.2 Begriffsklärung	4
3.3 Künstlerische Probenziele	5
3.4 Aufgaben des Spielleiters im Probenprozess	6
3.5 Stellung der Spieler im Probenprozess	8
3.6 Interventionsstile	8
3.6.1 Regiestil	8
3.6.2 Inszenierungsstil	9
3.7 Grundlegende Arbeitsmethoden	10
3.7.1 Reproduktives Lernen	10
3.7.1.1 Begriffsklärung	10
3.7.1.2 Lerninhalte	10
3.7.1.3 Lerntheorien und ihre Bedeutung für Proben	11
3.7.1.4 Lernfördernde Methoden	12
3.7.2 Kreative Produktion	13
3.7.2.1 Begriffsklärung	13
3.7.2.2 Kreativität des Schauspielers	13
3.7.2.3 Kreativitätsfördernde Methoden	14
3.7.3 Kreativität und Lernen	15

3.8 Interventionsfaktoren	15
3.8.1 Zeit	15
3.8.2 Raum	16
3.8.3 Materialien	17
3.8.4 Verbale Intervention	17
3.8.4.1 Zeitpunkt	17
3.8.4.2 Formulierung	18
3.8.4.3 Inhalt	18
3.8.4.3.1 Eindrücke	19
3.8.4.3.2 Kritik	19
3.8.4.3.3 Regieanweisungen	20
3.8.4.3.4 Spielregeln	23
3.8.4.3.5 Erklärungen und Meinungs-austausch	23
3.8.4.4 Schlussfolgerung	24
3.8.5 Körpersprachliche Intervention	24
3.9 Ansatzpunkte für Interventionen	26
3.9.1 Inszenierungskonzept	26
3.9.2 Stück	26
3.9.3 Spieler	27
3.10 Klassische Probenarten	28
3.11 Eigenes Modell der Probenphasen	28
3.12 Probenplanung	31
3.13 Ablauf einer Probe	33
4. Schlussfolgerung: Meine „ideale“ Probengestaltung	34
Anhang: Literatur	v

EINLEITUNG

Seit langem schon und immer drängender stellt sich mir als Spielleiterin und „Spielbegleiterin“ eine bestimmte Frage: Wie gestalte ich eine gute Probe?

Genauer gesagt: Wie leite ich eine Probe so, dass hinterher das dabei herauskommt, was ich auf der Bühne sehen möchte? Und zuvor: Was möchte ich überhaupt auf der Bühne sehen? Möchte ich nur meine eigenen Ideen umgesetzt sehen – oder möchte ich vielmehr, dass die Spieler ihre eigenen Vorstellungen entwickeln und mit meiner Hilfe gestalten?

Wodurch kann ich überhaupt eine Probe beeinflussen? Wie kann ich sie so gestalten, dass sie ein Feld bietet, in dem experimentiert, Theater erforscht, Menschen erlebt, der wahre Ausdruck gefunden werden kann?

Um dies zu beantworten, habe ich zuerst Theaterschaffende befragt, die mir antworteten, dass es keine allgemeingültigen Rezepte dazu gebe. Ich habe meine eigenen Erfahrungen im Inszenieren gesammelt, meine eigenen Lehrer und Regisseure (ich bin außer angehende Theaterpädagogin auch Schauspielschülerin) bei den Proben beobachtet und meine eigenen Reaktionen als Spielerin analysiert. Ich habe Experimente angestellt und darüber hinaus sehr viele Bücher gelesen. Diese behandeln jedoch meist sehr detailliert nur Teilaspekte der Probe oder aber sie geben eher Praxisbeschreibungen wieder als eine Systematisierung der Probengestaltung. Aber eben um die systematische Erforschung geht es mir.

Also habe ich meine Erfahrungen gesammelt und strukturiert, um hinter die Grundsätze der Probengestaltung zu kommen.

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch darauf vollständig zu sein oder gar Wahrheiten gefunden zu haben, aber sie versucht, meine Antworten auf folgende Fragen zu wiederzugeben: Nach welchen Prinzipien kann eine Spielleiterin eine Probe gestalten? Welche Faktoren beeinflussen die Probe? Auf welche Art und womit kann die Theaterpädagogin intervenieren? Wie ist eine unberechenbare Probe dennoch planbar und in welchen Phasen verläuft sie? Wie wird meine ideale Probe gestaltet?

Da die Arbeit nach Grundlagen und Prinzipien sucht, steht die sofortige praktische Anwendung im Hintergrund – konkrete Übungen beispielsweise hätten den Rahmen gesprengt – auch wenn die Praxis die Notwendigkeit zu dieser Abfassung lieferte und auch die Arbeit sich auch immer wieder darauf bezieht. Erlebnisberichte ziehe ich zur Verdeutlichung hinzu. Um sie vom übrigen Text abzusetzen, sind sie durch die *Kursivschrift* gekennzeichnet. Ich schildere darin meine Erfahrungen als Leiterin aber auch als Spielerin – das Verstehen ihrer Perspektive hilft nämlich die Probengestaltung an den Teilnehmern auszurichten.

1. Theater gestalten

„Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist.“ (Brook 1970, 27)

Um zu erläutern, wie Theater gestaltet wird, soll zunächst Theater definiert werden. Inszenierung und Stück als wichtige Bestandteile werden einzeln betrachtet.

1.1 Das Theaterkunstwerk

Man spricht dann von Theater, wenn mindestens eine Person eine Rolle spielt, während wenigstens ein Zuschauer zusieht. (vgl. Platz-Waury 1999)

Die Theateraufführung unterscheidet sich von anderen Kunstwerken durch die Gleichzeitigkeit und Kollektivität von Produktion und Rezeption, durch seine Einmaligkeit – keine Aufführung ist hundertprozentig wiederholbar - und nicht zuletzt durch die Wechselwirkung zwischen dem Publikum und dem Geschehen auf der gewöhnlich erzählerlosen Bühne.

Vor einiger Zeit habe ich einen Kurs zu den „Grundlagen des Theaterspiels“ gegeben. Obwohl ich vor 17 Jahren mit Theater spielen begonnen habe, fiel es mir im Vorfeld schwer, prägnant zu formulieren, was Theater spielen eigentlich ist. Das Ergebnis meiner „Suche“ lautete:

Theater spielen heißt eine Situation aus den Elementen Raum, Handlung und Figur handelnd schaffen und in dieser fiktiven Situation agieren, während jemand zuschaut. Dabei setzt sich der Spieler zur Situation und ihren Elementen durch Eindruck (Wahrnehmung) und Ausdruck (Verkörperung) in Beziehung.

Präziser formuliert ist das Theater zwischen Realität und Fiktion verankert; so auch seine Kernelemente Raum, Zeit, Handlung und Akteur. Sie sind real vorhanden und verkörpern gleichzeitig die fiktiven Schauplätze, Zeiten, Handlungen und Figuren.

1.2 Die Inszenierung

Regisseur, Schauspieler, eventuell auch Techniker¹ gestalten das Stück, formen den verdichteten Stoff und vermitteln die Aussage dem Publikum.

Dazu wird es interpretiert und um eigene Ideen ergänzt.

Die theatrale Gestaltung wird über real vorhandene Zeichen (semantisierte Theaterrmittel) erreicht, die eine intendierte Bedeutung tragen. Man unterscheidet schauspielerbezogene Zeichen, wie Raumbewegungen, Gestik, Mimik, Sprache, Kostüme und raumbezogene, wie Bühne und Bühnenbild, Requisiten, Beleuchtung und Ton.

1.3 Das Stück

Text und interpretierend-ergänzende Gestaltung bilden das Stück. Es ist meist nach dem selben Schema aufgebaut, das an Hand von „Romeo und Julia“ (Shakespeare o.J., 1149 ff.) verdeutlicht werden soll:²

¹ Auf alle anderen am Inszenierungsprozess beteiligten Mitarbeiter wie Tontechniker oder Lichtdesigner soll im Folgenden nicht eingegangen werden. Das Thema der Arbeit beschränkt sich auf den Probenprozess mit den Schauspielern und sieht vom Einsatz der Technik, der in der theaterpädagogischen Arbeit oft weniger relevant ist, ab.

² Was hierbei der Spielvorlage entstammt und was von den gestaltenden Künstlern (in diesem Fall: der Verfasserin) ergänzt wurde, wird nicht extra gekennzeichnet.

Eine Figur (Julia) wird dem Publikum vorgestellt. Meist nach einem einschneidenden Ereignis (Julia verliebt sich in Romeo), verändert sich die Situation. Die Figur bewertet die Situation neu und entwickelt eine neue Einstellung dazu.

Sie setzt sich ein Fernziel (Julia *will* Romeo heiraten und ein glückliches Leben mit ihm führen), das anders als ihre aktuelle Lage aussieht und ihrem Lebensziel dient.³ (Julia *will* geliebt werden.) Die Figur beschließt also ihr Leben zu ändern, aber dabei stellen sich ihr Hindernisse in den Weg. Diese können aus dem Innern der Figur stammen (Julia zweifelt an Romeos Liebe), aus anderen Personen (den verfeindeten Familien) und der Umgebung (der Balkon, wenn Romeo beinahe abstürzt) bestehen.

Um das Fernziel anzustreben, müssen die Figuren Zwischenziele erreichen. (Julia *will*, dass die Amme erzählt, was Romeo gesagt hat. Julia *will*, dass Romeo erfährt, dass sie Scheingift schlucken wird.) Die Fern- Lebens- und Zwischenziele können in „Ich will“- Sätzen geäußert werden.

Um diese Zwischenziele zu erreichen, müssen die Figuren handeln / sich verhalten⁴. (Julia *fragt* die Amme, was Romeo gesagt hat. Julia *schreibt* Romeo einen Brief). Die Handlung / Das Verhalten lässt sich immer in Verben ausdrücken.

Die Figuren handeln auf eine bestimmte Art: Sie benutzen eine bestimmte Vorgehensweise.⁵ (Julia *fragt* die Amme *begierig*. Julia schreibt ihren Brief *nachdenklich*.) Die Vorgehensweise wird in einem Adjektiv ausgedrückt.

Mit den sich ändernden Hindernissen wandelt sich das Risiko, was geschieht, wenn die Figur das Zwischen- oder Fernziel nicht erreicht. (Wenn die Amme nicht erzählen würde, was Romeo gesagt hat, wüsste Julia nicht, dass er sie heiraten will und möglicherweise käme es dann nicht zur Hochzeit. Wenn Julias Brief Romeo nicht erreicht, bringt er sich um.)

2. Amateurtheater gestalten

Theaterpädagogik will Animation, will Leben einhauchen, will beleben, will zu einem lebendigeren Leben anregen. (Felix Rellstab 2000, 194)

2.1 Die Amateurtheateraufführung

Das Amateurtheater gestaltet und inszeniert ebenso wie das professionelle Theater Stoffe mit einer gewissen Aussage. Aber die Zielsetzungen des Theater Spielens sind verschieden.

Während das professionelle Theater auf das künstlerische Endprodukt und dessen Einwirkung auf die Zuschauer zielt (vgl. Weintz 2003, 17), will das Amateurtheater vorrangig zwischen Kunst und Menschen, die nicht von Berufs wegen Theater machen, vermitteln.

Das Spiel ist nicht allein publikums- sondern ebenso spieler- und gruppenorientiert (vgl. Weintz 2003, 323): Die Spieler werden auf theatralischer wie psychosozialer Ebene durch Theaterarbeit gefördert und gefordert. Theater soll sie „von den Zwängen und Hemmnissen befreien, die sich zwischen uns und unsere Erfindungen, unsere Kreativität stellen“. (Bundesverbandes für Theaterpädagogik 2006).

2.2 Die Spieler

Das Amateurtheater geht dabei auf die sachbezogen-ästhetischen Bedürfnisse und die persönlichen Interessen der Spieler ein. Der „Amateurspieler [...] spielt um des Spiels und seiner selbst willen“ (Weintz 2003, 243), er will Klarheit über sich selbst gewinnen und „bisher gesetzte Grenzen [...] erweitern“ (Weintz 2003, 359ff.). Des Weiteren will er Nähe, Akzeptanz und Austausch innerhalb der Gruppe und

³ Das Lebensziel wird auch „Überaufgabe“ (vgl. Stanislawski (I) 2002, 293) oder Rückgrat der Figur (vgl. Weston 2002, 151) genannt. Es ist der Figur nicht unbedingt bewusst, aber es bestimmt all ihre Handlungen. Psychologisch gesehen ist es das menschliche Grundmotiv, das da sein kann: der Wunsch nach Anschluss, Erfolg oder Macht. Es ist der Antrieb für das Handeln. Wie aber gehandelt wird, ist vom Charakter des Menschen abhängig. (vgl. Schmalz / Sokolowski 2005, 514 ff.)

⁴ Travis nennt das „Aufgabe“. (Travis 1999, 34)

⁵ Travis nennt das „Mittel“. (Travis 1999, 39)

darüber hinaus beim Publikum erfahren. Auf ästhetischer Ebene ist er Gestaltungsmittel und schaffender Künstler.

2.3 Der Spielleiter

Der Spielleiter hat in seiner Funktion als Regisseur die Verantwortung für die künstlerische Leitung und Gestaltung der Inszenierung. Als Pädagoge steht er im ständigen „Dialog [... mit den] SpielerInnen“ (Nickel 2005, 140). Der Spielleiter will zum einen ein Theaterkunstwerk schaffen, zum anderen die Spieler fördern.

Diese Balance der Spielleitertätigkeiten, die sich immer wieder gegenseitig neu bedingen, findet sich grafisch dargestellt bei Hans-Wolfgang Nickel (vgl. Nickel 2005, 140).

Die Probengestaltung, die Thema der vorliegenden Arbeit ist, stellt einen Teilaspekt seiner Tätigkeiten dar. Sein Arbeitsgebiet wird im Folgenden kurz beleuchtet. Die Probengestaltung wird in diesen Kontext eingebunden.

1. Inszenierungskonzept erstellen

Ein Spielleiter, der vom Text⁶ ausgeht, muss analytische und sinnliche Bestandteile der Spielvorlage erkennen, in eine entzifferbare Interpretation übersetzen und um seine eigene Vision erweitern (vgl. Ahrends 1990, 12 f.). Das gewünschte Ergebnis legt er in seinem Konzept fest:

Durch das Stück soll eine bestimmte Geschichte erzählt werden; das ist der Inhalt des Stückes. Er hat eine gewisse Aussage. Die Geschichte soll auf eine bestimmte Art, in einer speziellen ästhetischen Form erzählt werden. Jede einzelne Szene hat eine Funktion in diesem Stück, so dass sie der Handlung dient und sie vorantreibt oder bremst.

Des Weiteren legt das Konzept Grundsteine der Rollen- und Raumgestaltung und der zu verwendenden Theatermittel.

Außerdem sind im Konzept oft Rhythmus, Stimmung, Verhaltensweisen und Stil der Charaktere und der Geschichte enthalten.

Da die Spieler gewöhnlich nicht alles umsetzen können, was der Theaterpädagoge vorschlägt, muss sein Inszenierungskonzept flexibel sein und gemeinsam weiterentwickelt werden (vgl. Weintz 2003, 353).

2. Szenische Realisierung in Proben

Das Konzept wird handlungsleitend bei den Proben verwendet und auf seine Umsetzbarkeit und Wirksamkeit getestet. Der Regisseur vermittelt seine Vision und organisiert die Produktivität des Ensembles. (vgl. Sack 2003, 244)

Er leitet und begleitet die Schauspieler und lässt sie äußere Vorgaben lernen und eigene Vorschläge kreativ entwickeln. Gemeinsam werden die technischen und schauspielerischen Theatermittel gestaltet. Diese Spielleitertätigkeit wird ab Kapitel 3 ausführlich besprochen.

3. Psychosoziale Spielerförderung

Der Theaterpädagoge nimmt die Individualität des Einzelnen in Proben und Schauspieltrainings wahr und bezieht sie ein. Der Spieler kann so entweder Selbstsicherheit gewinnen oder Grenzen des Ich-Konzeptes erweitern. Der Theaterpädagoge ermutigt den Spieler gleichzeitig er „selbst zu sein und über sich hinauszugehen.“ (Weintz 2003, 354)

Auf Gruppenebene trägt der Theaterpädagoge zur Entwicklung des vertrauensvollen Klimas bei. Er persönlich versucht sich von Allmachtsvorstellungen freizumachen und sich so weit als möglich zurückzuhalten, um so die Spieler immer mehr an allen Entscheidungen teilhaben zu lassen.

⁶ Auf das Selbstentwickeln eines Stückes oder improvisatorische Formen kann hier leider nicht eingegangen werden. Wird das Stück selbst gespielt und / oder geschrieben, kann nach dieser Erarbeitung der Text als fremder Text behandelt werden. Dann wird ebenso mit ihm gearbeitet wie mit einem Autorentext (vgl. auch Rellstab 2000, 276ff.).

4. Organisation

Da der Spielleiter die Institution Theater in Personalunion verkörpert, ist er auch verantwortlich für die Auswahl beteiligter künstlerischer und technischer Mitarbeiter und die Koordination ihrer Arbeit sowie die terminliche, räumliche und finanzielle Planung von Proben, Werbung und Aufführungen.

Nachdem nun die Gestaltung des Theaterkunstwerkes mit seinen Hauptbeteiligten betrachtet wurde, wird nun ein Aspekt der Spielleitertätigkeit, nämlich die Probengestaltung, genauer in Augenschein genommen.

3. Eruierte Prinzipien der Probengestaltung

„Proben sind Forschungsreisen, für die man eine gewünschte Richtung angeben kann, aber nicht darauf beharren darf, wenn es nicht möglich ist.“ (Goerge Tabori zitiert nach Nickel 2005, 19)

3.1 Überblick über den Hauptteil

Um die Probe zu gestalten, greift der Spielleiter nach Hans-Wolfgang Nickel intervenierend ein. Wie der Theaterpädagoge konkret intervenieren kann, welche Möglichkeiten er hat und auf welche Art, nach welchen Zielvorstellungen und mit welcher Methode, führt auch Nickel jedoch nicht aus. Deswegen habe ich es mir zur Aufgabe gemacht genau das zu erforschen und darzustellen.

In anderen Quellen habe ich eher Praxisberichte denn eine systematische Aufzeichnung gefunden, nach welchen Kriterien eine Probe gestaltet werden kann.

Daher habe ich zunächst die Ziele der Probe evaluiert und zusammengefasst.

Zusätzlich stelle ich meine Erkenntnis vor, die besagt, dass es zwei grundlegende Methoden gibt, die der Spielleiter bei der Probengestaltung anwenden kann: Der Theaterpädagoge kann nämlich entweder darauf abzielen, dass die Spieler seine Vorgaben und die des Autors reproduzieren lernen oder aber er kann sie zu eigener kreativer Produktion anregen. Eine etwas andere Intension verfolgt Jörg Meyer, wenn er die Spielleiterkompetenzen des Festhaltens und des Impulsgebens und Begleitens nennt⁷ (vgl. Meyer, J. 2003, 285).

Die all dies vereinigende Haupttätigkeit des Spielleiters, nämlich das Intervenieren⁸, habe ich genauer untersucht. Nickel nennt als Beispiele das Einbringen einer neuen Spielregel oder das Loben. Dies ist aber nur ein kleiner Teil der Möglichkeiten auf die Probe einzuwirken. Ich habe die Faktoren, die meiner Probenerfahrung nach eine Probe besonders beeinflussen, gesammelt und systematisiert.

Bei meiner Suche bin ich immer wieder auf Autoren gestoßen, die sich zu einzelnen Punkten, die hier dargestellt werden, geäußert haben. Ihre Ansichten und Erfahrungen habe ich zur Bereicherung meiner Erkenntnisse wiedergegeben.

3.2 Begriffsklärung

Probe

In Theaterproben geht es darum ein Stück zu „in-szenieren“, das heißt szenisch umzusetzen. Was bisher nur geschriebener Text war, soll nun gesprochen werden (zumindest die Figurenrede) und durch die Mittel des Theaters (vgl. Kapitel 1.2) dargestellt werden.

Proben bedeutet verschiedene Möglichkeiten zu untersuchen (es gibt normalerweise Dutzende) und sie nach und nach einzugrenzen.

⁷ Auf das „Impulsgeben“ wird bei den die Kreativität begünstigenden Methoden eingegangen, das „Festhalten“ wird in dieser Arbeit mit der Lernförderung durch Wiederholung verglichen.

⁸ Ich gehe im Folgenden nur auf Interventionen des Spielleiters ein.

In dieser Arbeit geht es vor allem um die Proben mit den Spielern. Dabei werden die schauspielerbezogenen Zeichen (siehe Kapitel 1.2) gestaltet und Emotionen, Motivationen und Handlungen probiert und ausgewählt.

Letztlich sollen sich alle Beteiligten über eine Variante einig werden. Diese soll sich wiederholen und aufführen lassen.

Gestaltung

Gestaltung ist ein kreativer Schaffensprozess, bei dem eine Sache erstellt oder modifiziert wird. Ein Gestaltender führt einen Zustand durch Intervention in einen neuen Zustand über. Er formt nach einer Zielvorstellung mit Hilfe von Materialien einen Stoff⁹, indem er Einfluss nehmende Faktoren verändert.

Probengestaltung

Probengestaltung kann also als Intervention angesehen werden: Die Gruppe befindet sich in einem Zustand A (Stand der Probenarbeit und Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmer). Der Spielleiter nimmt ihn wahr und analysiert ihn (eventuell intuitiv), setzt ihn in Bezug zur Zielvorstellung, vorhandenen Bedingungen und eigenen Wünschen und führt ihn durch Intervention in einen neuen Zustand B über.

Die Teilnehmer intervenieren ebenfalls – daraus ergibt sich der jeweilige Zustand. Im Idealfall entsteht ein „lebendiger Dialog“ (vgl. Nickel 2005, 16 ff.).

3.3 Künstlerische Probenziele

Die Probe und somit auch die Intervention zielt auf die „absichtsvolle[...] Verwandlung von Körper[n], Räumen und Zeiten zum Zwecke der ästhetischen Gestaltung“ (Meyer, J. 2003, 284).

Die Amateurschauspieler sollen durch die Proben dahin gelangen, dass sie den Zuschauern das Theaterstück beziehungsweise Theaterkunstwerk vermitteln¹⁰, wobei in der theaterpädagogischen Arbeit die Probe immer auch die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Teilnehmer einfließen sollen. Wenn die Beteiligten „Perfektion“ anstreben, sollte sich ihr Idealbild an den äußeren Bedingungen und den Möglichkeiten der Spieler ausrichten.

Dem übergeordneten Ziel Theateraufführung liegen acht Teilziele zu Grunde:

1. Herstellung günstiger Beziehungen

Auf sozialer Ebene wird eine produktive und respektvolle Atmosphäre hergestellt, in der sich Teilnehmer und Spielleiter gegenseitig akzeptieren und entfalten können. Die Teilnehmer sollen sowohl den Inhalt als auch die Gestaltung des Theaterkunstwerkes mitbestimmen können. Eine gewisse Autorität des Spielleiters soll hergestellt beziehungsweise bestätigt werden.

2. Erarbeitung / Vermittlung des Konzepts

Entweder soll das Konzept den Schauspielern vermittelt werden oder die Vision des Stückes wird gemeinsam erarbeitet. Der Spielleiter und die Teilnehmer ermitteln, welche Geschichte sie den Zuschauern erzählen wollen (siehe auch Kapitel 2.3.).

3. Erarbeitung von Rollen und Handlungssträngen

In der Rollenarbeit werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Rollenträger und seiner Figur ausgelotet. Der jeweiligen Figur werden ein sozialer Hintergrund und eine Biografie, sowie die Beziehungen zu den anderen Figuren erarbeitet.

Die Spielsituationen und der Verlauf der Handlung werden hergestellt.

Das äußert sich in den Spielakten der Spieler: In Gefühlswandeln, Reaktionen auf Gegenstände und Partner, körperlichen Bewegungen, Handlungen und Sprechweisen.

⁹ Diese vier Bedingungen für die „Synthese des Werdens“, nämlich Stoff, Form, Zweck / Ziel und Antrieb / Gestaltender hat interessanterweise schon Aristoteles in seiner „Entelechie“ benannt (vgl. Kunzmann 2001, 49).

¹⁰ Geschichtlich gesehen sollten Theaterproben den Widerspruch zwischen fixiertem Text und improvisierter Handlung lösen (vgl. Ebert 1999, 31). Anstatt Beliebiges zu spielen, gestalten die Darsteller mit Hilfe ihres Regisseurs bewusst das Stück.

Es werden meist verschiedene Möglichkeiten probiert und so lange verworfen, bis die „grösstmögliche [sic] Komplexität und gleichzeitig die klarste, weitreichendste, suggestivste Strahlkraft“ (Rellstab 2003, 30) erreicht ist. Die Handlungen sollen im passenden Verhältnis folgerichtig – logisch und kontrapunktisch aufgebaut sein (vgl. Weintz 2003, 357).

4. Räumliches Arrangement

Die Bewegungen im Raum werden organisiert.

Äußerlich (und innerlich) werden die Figuren auf diese Weise zueinander positioniert.

5. Erarbeitung von Details

In der detaillierten Probenarbeit werden einzelne Szenen, Handlungsstränge oder Figurenbeziehungen genauer untersucht. Der jeweilige Aufbau mit Anfang, Höhe- und / oder Wendepunkt und Schluss wird untersucht und verbunden. Die Spielakte werden pointiert.

6. Ästhetik

Die Inszenierung wird zusätzlich nach formalen, stilistischen und darstellerischen Gesichtspunkten wie Wahrhaftigkeit / Expressivität gestaltet, das heißt die Spielweise wird dem Konzept angepasst. Die Präsenz der Spieler auf der Bühne soll dabei durchgehend erkennbar sein.

7. Lebendigkeit

Das Spiel wird, obwohl es meist sehr häufig wiederholt wird, zum lebendigen Ausdruck geführt.

8. Wiederholbarkeit

Das Theaterstück soll schließlich in seiner Lebendigkeit und Pointiertheit immer wieder gleich oder ähnlich herstellbar sein.

3.4 Aufgaben des Spielleiters im Probenprozess

Der Theaterpädagoge will die Amateurschauspieler so begleiten und leiten, dass sie Zuschauern das Theaterkunstwerk vermitteln: Er will die Ziele der Probe (siehe Kapitel 3.3) erreichen.

Unbewusst kann der Theaterpädagoge allerdings in eine „unproduktive Aufgabe“ (Weston 2002, 424) verfallen, etwa „Ich darf keinen Fehler machen“ oder „Ich muss meinen Ego schützen“. Weston schlägt vor sich selbst zu fragen, was man als momentane Aufgabe ansieht und ehrlich und konkret zu antworten – wobei es an manchen Tagen durchaus ratsam sein kann, sich vorzunehmen: „Ich will heute nicht zusammenbrechen.“ Prinzipiell soll aber die Arbeit die oberste Priorität haben

Er leitet die Spieler zum Lernen des Stückes und der Inszenierung an und begleitet sie bei ihrer eigenständigen kreativen Produktion (siehe Kapitel 3.7.2).

Zusätzlich behält er den Überblick über den Stand der Arbeit, über das Gesamtgeschehen und die Gesamtchoreografie der Inszenierung und setzt für die Spieler verständliche Schwerpunkte der Probe. Er überprüft die eingeschlagenen Richtungen im Bewusstsein dessen, dass es immer Alternativen gibt. Nicht zuletzt balanciert er Spannungen zwischen Gruppe, intendiertem Publikum und zukünftiger Aufführung aus (vgl. Nickel 2005, 138).

Seine Hauptaufgabe – die Intervention – wird im kommenden Abschnitt untersucht.

Die Intervention

Der Spielleiter hat in seinem Inszenierungskonzept (siehe Kapitel 2.3) das gewünschte Ergebnis der Probenarbeit ermittelt.

Er kann nun ein Zwischenziel setzen, das auf das Ergebnis zusteuert. Intervenierend versucht er den Ist-Zustand in das Stadium dieses Zwischenziels zu überführen. Der Ist-Zustand entwickelt sich somit zu einem neuen Zustand, der mehr oder weniger weit von dem Zwischenziel entfernt ist.

Der Theaterpädagoge analysiert den neuen Zustand, ermisst den Abstand von dem erwünschten Ergebnis (das er im Laufe der Probe auch häufig ändert) und legt ein neues Zwischenziel fest, das er wiederum durch Interventionen zu erreichen sucht.

Dabei steht er in einem dialogischen Verhältnis mit dem Spieler, der seine eigenen Vorstellungen des „fertigen“ Stückes hat, sich eigene Ziele setzt und wie der Spielleiter auf den Ist-Zustand einwirkt.

Der Prozess bis zur Intervention läuft oft unbewusst und sehr komplex ab. Zur Verdeutlichung habe ich ihn in einzelne (Hilfs-)Schritte aufgeteilt:

Schritt 1: Wahrnehmung

Der Spielleiter nimmt wahr, was auf der Bühne geschieht und was die einzelnen Spieler tun.

Viele Spielleiter beobachten intuitiv, es kann aber hilfreich sein sich selbst beim Wahrnehmen einen Schwerpunkt zu setzen. So stumft er als Zuschauer nicht ab, sondern lässt seine Aufmerksamkeit von immer neuen Punkten der Konzentration fesseln – insbesondere in einem späteren Probenstadium, wenn das Gespielte schon häufig gesehen wurde. Der Spielleiter setzt sich selbst Aufgaben wie „heute achte ich nur auf das Zusammenspiel“ oder „... auf die Nutzung des Raumes“.

Er kann außerdem mit geschlossenen Augen der Szene folgen, den Hörsinn ausschalten oder das Spiel von einer anderen Position verfolgen.

Schritt 2: Analyse

Wenn der Theaterpädagoge das Geschehen wahrgenommen hat, analysiert er es:

Stimmt das, was er gesehen hat, mit seinem gewünschten Ergebnis auf den Ebenen des Inhalts, der Aussage, der Form überein? Erfüllt die jeweilig bearbeitete Szene / der Moment seine Funktion im Gesamtgeschehen? Entdeckt er neue Dimensionen?

Er prüft außerdem, ob das Geschehen auf der Bühne stimmig und dynamisch war und ob es etwas in ihm ausgelöst hat.

Schritt 3: Wertung

Nachdem er den Ist-Zustand mit dem Ziel-Ergebnis abgeglichen hat, wertet er das Gesehene.

Nach Dorothea Neukirchen ist „richtig [...] immer das, was die optimale Übereinstimmung von Szene und jeweiliger Schauspielerpersönlichkeit ist.“ (Neukirchen 2000, 300)

Der Maßstab, was „gut“ ist, wird somit an Rolle, Stück und Konzept festgemacht. Weitere Kriterien können die schauspielerischen Leistungen und das Erreichen der Probenziele (siehe Kapitel 3.3) sein. Der Theaterpädagoge sollte sich dabei jedoch nicht am professionellen Theater orientieren und den Amateuren nun dieses „Ideal“ überstülpen.

Schritt 4: Intervention

Weiß der Spielleiter, was ist und was sein soll, wird er eingreifen. Dazu kann er:

- Rahmenbedingungen schaffen (siehe Kapitel 3.7.1.4 und 3.7.2.3),
- die Probe stimmig und strukturiert aufbauen (siehe Kapitel 3.7.1),
- Impulse setzen, die den Spieler zum Schaffen anregen - Inspirationsquellen liefern oder verbal durch das Einführen von Spielregeln intervenieren (siehe Kapitel 3.8 und 3.9),
- Spielangebote aufgreifen und durch Intervention verändern,
- oder Tun des Spielers ablehnen¹¹.

Welchen Einfluss der Spielleiter so auf den Schauspieler nehmen kann, möchte ich beispielhaft an meiner eigenen Erfahrung zeigen. Als mein Schauspiellehrer bei der Arbeit an einer Szene nur ablehnte, was ich tat, hatte ich zwar eine Zeit lang das Gefühl gegen Wände zu rennen, aber dann fand ich meinen eigenen Weg. Diese Vorgehensweise kann also durchaus auch sinnvoll sein – dabei sollte aber gerade in der Arbeit mit Amateuren darauf geachtet werden, dass die Motivation des Spielers nicht verloren geht und dieser weiß, dass es sich im Moment nur um ein Stadium des Arbeitsprozesses handelt.

¹¹ Neben allen theatralen Gesichtspunkten sollte der Spielleiter darauf achten, dass der Spieler weder über- noch unterfordert wird. Zu den Wirkungen von Über- und Unterforderungen siehe Weintz 361f..

Stattdessen kann er sich auch entscheiden nicht einzugreifen und die Spielangebote der Darsteller zu übernehmen. Es sollte ihm bewusst sein, dass sich ein Spielvorgang nach mehreren gleichen Wiederholungen tief einprägt und schwer zu ändern ist.

Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass der Theaterpädagoge alles, was der Spieler anbietet, bejahen sollte. Das Akzeptieren fördert - wie beim Improvisieren – den Spielfluss. Dieser Fluss kann umgelenkt werden. Wird er aber blockiert, muss von vorne begonnen werden.

3.5 Stellung der Spieler im Probenprozess

Der Spieler ist der eigentliche Gestaltende des Theaterkunstwerkes. Der Spielleiter begleitet und leitet die Arbeit des Spielers. Interveniert er bei der Probe, will er vorrangig auf die Teilnehmer einwirken. Die Spieler bestimmen nämlich den jeweiligen Zustand, den der Spielleiter wahrnimmt, durch ihre persönlichen und schauspielerischen Voraussetzungen, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Motivation. Sie äußern sie in eigenen Interventionen.

Im Idealfall decken sich die Ziele der Spieler mit denen des Theaterpädagogen und sie wollen ihre persönlichen Vorsätze (siehe Kapitel 2.2) durch das Spielen des Stückes erreichen.

Dazu lernt der einzelne Spieler die Vorgaben des Textes und des Regisseurs – es ist für die gemeinsame Arbeit sinnvoll, wenn er ihnen unvoreingenommen und möglichst offen gegenübertritt – hinterfragt sie und gestaltet gleichzeitig eigene Spielideen.

Dazu vergegenwärtigt er sich zunächst die Situation, das Ziel und das Verhalten der Figur. Das vergleicht er mit eigenen beobachteten Erfahrungen und imaginiert sich die Welt des Stückes.

Er konzentriert sich entspannt auf die Aufgabe die Rolle zu leben oder zu zeigen und richtet seine Sinne auf Fiktionen (Gelerntes und Fantasiertes), so dass sie zum Handeln bringen und Gefühle auslösen. Er sucht den „einzigsten, der Wahrnehmung ähnlichen totalen Akt des Körpers, der Stimme und Sprache, der Gefühle, des Denkens und Verhaltens“ (Rellstab 2003, 30). Gelungene Vorschläge merkt er sich.

Dabei kopiert er aber nicht die „chaotische Handlungswelt des Lebens“ (Rellstab 2003, 93) auf der Bühne, sondern er gestaltet Bühnenvorgänge: Er übersteigert oder minimalisiert, verdeutlicht oder abstrahiert die Verhaltensweisen seiner Figur.

Gegen Ende der Proben hat er optimalerweise eine durchgehende Handlungs- und Entwicklungslinie erarbeitet.

3.6 Interventionsstile

3.6.1 Regiestil

Der Spielleiter kann sich verschiedener Regiestile, die mit den Leitungsstilen der Führungstheorie verglichen werden können, bedienen.

Der Spielleiter kann **autoritär** vorgehen. Er bestimmt, wer wann was tut, er bringt die Spieler dazu genau das zu tun, was er sich vorgestellt hat. Dieses Verhalten kann Sicherheit geben, da den Teilnehmern Verantwortung abgenommen wird, es kann Umwege ersparen und Auseinandersetzungen vermeiden. Gleichzeitig kann aber die Gruppe durch diesen Stil auch „erdrückt“ werden und die Kreativität der Teilnehmer kann sich möglicherweise nicht entfalten. Die Entwicklung der Spieler in den Bereichen Eigenverantwortung und soziale Kompetenzen wird gebremst. Im schlimmsten Fall werden Spieler zu Marionetten des Spielleiters oder die Spieler erscheinen nicht mehr zu den Proben.

Der **laissez-faire** Stil erlaubt die größten Freiräume. Die Spieler dürfen alles ausprobieren, es gibt kaum äußere Vorgaben. Die Spieler tragen selbst eine große Verantwortung. Wenn sie die Freiräume nutzen, kann ein solcher Stil zu produktiven (Teil-)Ergebnissen führen. Sind die Spieler aber dadurch überfordert, wissen sie nicht, was sie tun sollen, die Grenzen, an denen sich ihre Kreativität entzünden könnte, fehlen.

Statt experimentierendem Spiel improvisieren sie lust- und ziellos. Außerdem können Konflikte durch Konkurrenz-Kämpfe um die freie „Chef-Rolle“ entstehen. Im ungünstigsten Fall bricht die Gruppe auseinander.

Der **sozial-integrative** Stil sollte nach Hans-Wolfgang Nickel der „Grundduktus“ des Anleitens sein (Nickel 2005, 141). Der Theaterpädagoge befindet sich in einem dialogischen Verhältnis zu seiner Gruppe. Er nimmt die Impulse der Gruppe auf, verbindet sie und lenkt sie in Bahnen, die das gemeinsame Ziel ansteuern. Im fraglichen Fall hat er die Entscheidungsgewalt, da er mit „sachlicher Autorität die Fähigkeiten des Kollektivs stärkt“ (Müller 1987, 257). Die Aufgabe des Spielleiters ist hier ein Drahtseilakt: Ab wann schränken seine Grenzen zu sehr sein, wo braucht die Gruppe mehr Halt und Stütze von außen?

Zu den Regiestilen „autoritär“ und „laissez-faire“ wurde in meiner Theaterpädagogik-Ausbildung ein Experiment durchgeführt: Je ein Gruppenmitglied übernahm im einen oder anderen Stil die Leitung der Gruppe.

In der anschließenden Reflexion stellte sich heraus, dass sich zuerst die meisten innerlich gegen die Unterwerfung gesträubt hatten, es uns nach kurzer Zeit sogar fast Spaß machte so zu arbeiten. Zudem war es interessant den Spielleiter auf die Probe zu stellen. Auch der Zusammenhalt gegen „den Feind“ steigerte sich unter uns Teilnehmern enorm – ein Effekt, den sich jedoch kaum ein Leiter wünschen wird. Beim Laissez-faire-Stil dagegen langweilten wir uns sehr schnell, da wir nicht wussten, was wir tun sollten und wollten.

Für die Anleiter war es eher umgekehrt. Der autoritäre berichtete, dass es sehr anstrengend für ihn gewesen sei – immer musste er sich neue Aufgaben ausdenken. Die Laissez-faire-Pädagogin dagegen hatte sich ebenso wie wir gelangweilt, da sie so weit vom Geschehen entfernt war.

Letztlich gibt es kein Rezept für gute Regieführung.

Phasenweise und je nach Umständen kann der eine oder andere Stil angebracht sein – beispielsweise bei Zeitnot, einer besonders kreativen Gruppe oder einem sehr unsicheren Spielleiter.

Obwohl Experimente dies immer wieder zu widerlegen versuchen, lässt sich Regieführung (fast) nie demokratisch bewältigen¹².

3.6.2 Inszenierungsstil

Der Theaterpädagoge hat zwei gegensätzliche Möglichkeiten zu inszenieren:

Er kann entweder in seinem Konzept genau festlegen, was später auf der Bühne zu sehen sein soll, oder aber er kann „improvisieren“, das heißt nichts vorbereiten und sich beim Intervenieren von der Wahrnehmung des Moments leiten lassen.

Erstere Möglichkeit nennt sich **konzeptionell**. Der Spielleiter arbeitet einen Inszenierungsentwurf aus, der die wesentlichen Grundlagen der Inszenierung vorbestimmt: Im Extremfall sind alle Gestaltungsmittel des Theaters (siehe Kapitel 1.2) von vorneherein festgelegt. Der Theaterpädagoge bereitet zum einen das Raumkonzept vor, zum anderen auch die Rollenkonzepte, die Charakterzüge und äußeres Verhalten wie Bewegungen, Gestik, Mimik, Sprache und Kostüme der Figuren beinhalten. Die Spieler lernen das Geplante in der Probe zu reproduzieren oder verwenden es als kreative Spielanreize (siehe Kapitel 3.7). Die Funktion des Spielleiters ist hierbei mit der des Dirigenten vergleichbar.

Gerade erwachsene Anfänger brauchen meiner Erfahrung nach oft mehr Vorgaben als geübte Spieler oder Kinder.

Arbeitet ein Spielleiter **situativ**, hat er den Status des Beobachters. Während der Probe lässt sich von seiner Wahrnehmung und Intuition lenken und erfindet Probenziele und Interventionen. Er inszeniert spontan.

¹² Das „Vogelschwarm-Prinzip“, bei dem immer ein Anderer die Leitungsfunktion übernimmt, kommt der demokratischen Regieführung nahe.

Im Normalfall wird der Theaterpädagoge Teile in seinem Konzept festlegen und Teile intuitiv gestalten. Die Vorbereitung und Planung einer Probe (siehe Kapitel 3.12) richtet sich nach diesem Inszenierungsstil.

3.7 Grundlegende Arbeitsmethoden

Wie zu Beginn des Hauptteils angedeutet, habe ich zwei grundlegend verschiedene, sich durchaus ergänzende Arbeitsmethoden in Proben ermittelt.

Bei der einen lernen die Spieler die Vorgaben von Regie und Autor und setzen sie um, bei der anderen entwickeln mit Hilfe des Spielleiters eigene Ideen.¹³

Was die jeweilige Methode auszeichnet und wie der Spielleiter sie durch seine Interventionen fördern kann, wird im folgenden Kapitel dargestellt¹⁴.

3.7.1 Reproduktives Lernen

Schauspiel, das von einem Text ausgeht, orientiert sich zumindest teilweise an den Vorgaben des Autors und den Anweisungen des Spielleiters. Diese Vorgaben, die auch zu Anregungen der Kreativität werden können, muss der Spieler zunächst erfahren, meist auch verstehen und dann umsetzen. Das heißt, der Spieler lernt etwas, das er nicht selbst entwickelt hat, zu reproduzieren.

3.7.1.1 Begriffsklärung

„Lernen wird in der Psychologie definiert als eine dauerhafte (im Gegensatz zu einer vorübergehenden) Änderung des Verhaltens und von Verhaltenspotentialen, die durch Übung erfolgt“ (Stangl 2006). Der Schauspieler muss erst ein gewisses Verhaltensrepertoire zur Verfügung haben, bevor er es für seine Rolle kreativ gestalten und im neuen Zusammenhang anwenden kann.

Nach Kolb geschieht Lernen auf Grund von Erfahrungen. Diese Erfahrungen - im Leben oder in der Probe erworben - will der Spieler abrufbar machen.

Lernen ist nach Honey und Manford ein zyklischer Prozess in vier Schritten: erfahren, reflektieren, schlussfolgern, anwenden. Durch die Wiederholung wird das Handeln wissensbasiert und kontrollierbar (vgl. Stangl 2006).

3.7.1.2 Lerninhalte

Im Einzelnen lernt der Spieler Vorgaben der Dichtung (Stück-Inhalt, -Genre, -Aufbau, Figuren), Vorgaben der Inszenierung (Stil und Spielweise), Erfahrungen aus der Wirklichkeit, entwickelte Fiktionen und nicht zuletzt das Schauspielen¹⁵ selbst.

In der Probe werden Erfahrungen gemacht und reflektiert. Für die nächste Probe werden Schlüsse daraus gezogen, die die Handlungen nun leiten. Ohne Reflexionen wird das Spiel oft beliebig oder allgemein.

Nach Stangl wird umso effektiver gelernt, je mehr Sinne beteiligt sind. Da Theater sowohl intellektuell als auch sinnlich arbeitet, ist die Lernsituation demzufolge in Proben besonders günstig.

¹³ Die hypothetische Trennung der beiden Methoden erfolgt hier zur Verdeutlichung, tritt in der Praxis jedoch nicht in dieser Form auf.

¹⁴ Die Übertragung der Lerntheorien auf die Probensituation stammt von mir, da ich aber selbst nicht Psychologie studiere, wurde sie von einer angehenden Psychologin auf ihre Richtigkeit hin überprüft.

¹⁵ Die fünf schauspielerischen Kernkompetenzen, die der Spieler erlernt, finden sich zusammengefasst bei Jörg Meyer. (Meyer, J. 2003, 284) Darüber hinaus kann auch durch theatrale Formen gelernt werden (vgl. Scheller 1998, insbesondere S.17-36, 221f.).

3.7.1.3 Lerntheorien und ihre Bedeutung für Proben

Klassische Konditionierung

Bei der klassischen Konditionierung funktioniert Lernen folgendermaßen: Der Mensch hat angeborene Reflexe, beispielsweise den Lidschlag, der durch einen Reiz (Luftstoß) ausgelöst wird. Dieser Reiz wird nun mit einem neutralen Reiz gekoppelt, beispielsweise einem Ton. Nach einigen Wiederholungen wird der ursprüngliche Reiz, der die angeborene Reaktion auslöst (Luftstoß), weggelassen. Auf den konditionierten Reiz (Ton) reagiert der Mensch nach erfolgreicher Konditionierung mit dem Reflex (Lidschlag).

Nicht nur körperliche Reaktionen, auch Emotionen und das mit ihnen verbundene Verhalten kann durch Konditionierung ausgelöst werden (vgl. Spada u.a. 2006, 348 ff.).

Beides lässt sich für die Schauspielerarbeit einsetzen. Ist in einem Stück beispielsweise gefordert, dass der Spieler auf das Lachen seines Gegenübers zusammenzuckt, so kann das Erschrecken gelernt werden, indem dieses Lachen zunächst mit einem Reiz, der ihn tatsächlich erschrecken lässt, gekoppelt wird – beispielsweise dem lauten Zuschlagen einer Tür. Funktioniert die Konditionierung, erschrickt er tatsächlich später auf das Lachen.

Lee Strasbergs Methode zielt auf ein ähnliches Reiz-Reaktions-Verhaltensmodell ab.

Der Schauspieler soll sich mit Hilfe seines sensorischen Gedächtnisses einen Reiz so genau wie möglich vorstellen. Der Spieler reagiert „einfach“ so, wie er es täte, wenn er selbst die Figur wäre, ohne die Reaktion selbst zu willentlich zu beeinflussen. Das Gedächtnis verknüpft die vorgestellte Erfahrung mit den zugehörigen Gefühlen. So kommt Strasberg sogar zu der These: „Schauspielen [ist] die Fähigkeit auf imaginäre Reize zu reagieren.“ (Strasberg 2001, 28)

Operante Konditionierung

Die Operante Konditionierung zielt im Gegensatz zur klassischen nicht auf die Verknüpfung der Reize, sondern die beabsichtigte Häufung oder Minderung eines Verhaltens durch Belohnung oder Strafe. Auch das Ausbleiben eines negativen Ereignisses (also die Androhung von Strafe, die unterbleibt, wenn das gewünschte Verhalten ausgeführt wird), sowie das Ausbleiben eines positiven Ereignisses (zum Beispiel Liebesentzug) können zur Verhaltensänderung beitragen (vgl. Stangl 2006).

Diese Theorie wird häufig im Probenalltag angewendet, insbesondere die positive Verstärkung: Der Theaterpädagoge lobt gelungene, konzentrierte oder exakte oder veränderte Spielvorgänge. Hierauf wird im Kapitel 3.8.4.3.2 „Kritik“ näher eingegangen.

Gerade in Kindertheatergruppen kann dieser Erziehungsaspekt von besonderer Bedeutung sein. In einer Gruppe, die ich vor knapp zwei Jahren leitete, kam es immer wieder zu kleineren Streitereien und Missverständnissen unter den Kindern. Ein Kind konzentrierte sich zu wenig auf die Aufgabenstellungen, andere schimpften viel mit diesem Kind – die Arbeitsatmosphäre war gestört.

Wir setzten uns gemeinsam Regeln – die Kinder hatten sie selbst vorgeschlagen¹⁶ - und hängten sie sichtbar an die Wand. Wer eine dieser Regeln übertrat, bekam einen Strich. Wer am Ende der Stunde weniger als drei Striche hatte, wurde belohnt und durfte auf das gemeinsam gebastelte Bild mit Meer und Strand einen Delfin-Sticker kleben.

Die Stimmung in der Gruppe hob sich dadurch deutlich. Es war von besonderer Bedeutung, dass sie mich als gerechte „Richterin“ anerkannten und ich konsequent und nachvollziehbar die Striche vergab. Die Belohnung durch die Delfine wurde richtiggehend gefeiert und auch das Kind, das die meisten Probleme hatte die Regeln einzuhalten, wurde nun, da es seine Fehler einsah, von den anderen Kindern stärker integriert.

¹⁶ Interessanterweise hatten die Kinder oft gerade die Regeln vorgeschlagen, gegen die sie bisher selbst verstießen.

Learning by doing – Try and Error

Die „Try and Error“-Theorie besagt, dass der Mensch durch Versuch und Irrtum lernt. Er will ein Ziel erreichen. Dazu probiert er verschiedene Lösungsstrategien aus. Funktioniert eine Vorgehensweise, wird sie wiederholt, funktioniert sie nicht, wird eine weitere probiert.

Auch bei der Schauspielerarbeit kann so vorgegangen werden. Wichtig ist eine klare Zielsetzung durch den Spielleiter: „An dieser Stelle stolperst du. Es soll natürlich aussehen.“ Nun versucht der Spieler Wege zu finden, wie er dahingelangt, dass er möglichst überraschend stolpern kann. Er probiert verschiedene Methoden aus, bis ihm eine gelungen erscheint, oder er die Bestätigung von außen erhält, dass er das Ziel erreicht hat. Die Spiegelung von außen ist bei dieser Lernmethode Probe besonders wichtig, da der Spieler selbst keine Außensicht auf das Geschehen hat.

Der Theaterpädagoge legt hier also die Ziele fest und wertet die Ergebnisse aus.

Im Grunde läuft die gesamte Probe nach Prinzip „Try and Error“ ab. Möglichkeiten werden probiert, verworfen oder, wenn sie zum gewünschten Ergebnis führen, weiter verwendet.

Lernen durch Nachahmen

Albert Bandura entwickelte die Theorie des Lernens am Modell. Der Mensch beobachtet in der Aufmerksamkeitsphase das Verhalten eines Modells¹⁷ und die darauf folgenden Konsequenzen und speichert sie in Form eines leicht abrufbaren Schemas (eines Bildes oder eines Symbols, zum Beispiel der Sprache).

Es kommt dann zur Ausführungsphase, in der der Lernende die Handlung nachahmt, wenn er sich davon verspricht die gelernte Konsequenz zu erreichen. Durch Lob kann das Verhalten verstärkt werden (vgl. Stangl 2006).

Im klassischen Beispiel wird diese Methode verwendet, wenn der Theaterpädagoge einen Spielakt vormacht, den der Spieler nachahmt. Es wird als körpersprachliche Intervention in Kapitel 3.8.5 weiter ausgeführt.

3.7.1.4 Lernfördernde Methoden

Hilbert Meyer fasst Bedingungen zusammen, die Lernen in der Schule ermöglichen. Sie lassen sich auch auf die Probensituation übertragen (vgl. Meyer, H. 2003, 37).¹⁸

Die wichtigsten Kriterien für eine gute Lernsituation sind folgende:

Klare Strukturierung, intensive Nutzung der Zeit, Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, Methodenvielfalt, intelligentes Üben, individuelles Fördern, lernförderliche Arbeitsatmosphäre, sinnstiftende Gespräche, regelmäßige Nutzung von Teilnehmer-Feedback, klare Leistungserwartungen und – kontrollen.

Die drei Kriterien, die tatsächlich den größten Einfluss auf den Lernerfolg haben, sollen nun genauer betrachtet werden.

1. Klare Strukturierung

Die Strukturierung bewirkt, dass Lernstoff leichter aufgenommen wird. Wird nämlich Neues mit Bekanntem verknüpft, bleibt es eher im Gedächtnis.

Man kann dann von einer klaren Struktur sprechen, wenn ein „roter Faden“ jederzeit für Spielleiter und Teilnehmer erkennbar ist. Die Klarheit zeigt sich vor allem in der verständlichen Sprache, in klar definierten Rollen, klaren Aufgabenstellungen, sowie einer plausiblen Gliederung des Inhalts und der deutlichen Markierung seiner Einzelschritte.

¹⁷ Das Modell kann ein realer Mensch sein, aber auch ein Vorbild aus dem Fernsehen oder einem Roman.

¹⁸ Diese Merkmale werden aus dem Artikel „10 Merkmale guten Unterrichts“ aus der Fachzeitschrift „Pädagogik“ zitiert, der empirische und didaktische Befunde zusammenfasst. Ich habe es mir erlaubt „Schüler“ im Artikel in durch „Teilnehmer“ und „Lehrer“ durch „Spielleiter“ zu ersetzen.

Es empfiehlt sich daher zu Beginn jeder Probe einen knappen Überblick über Zielvorstellungen und den Ablaufplan der Einheit zu geben und Rituale und Regeln verbindlich abzusprechen.

2. Intensive Nutzung der Zeit

„Die echte Lernzeit ist die [...] vom Teilnehmer] tatsächliche aufgewandte Netto-Zeit, in der er an der gestellten Ausgabe arbeitet.“ (Meyer, H. 2003, 38)

Der Teilnehmer nutzt also die Zeit am besten, indem er sich selbst aktiv für das Geschehen einsetzt. Folglich sollen klare Zeitabsprachen getroffen und eingehalten werden. Ein pünktlicher Beginn ist empfehlenswert. Hetzen jedoch „ist kein vernünftiges Verfahren zur Zeitnutzung.“ (Meyer, H. 2003, 38)

Meiner Erfahrung nach sollten möglichst viele Teilnehmer gleichzeitig beschäftigt sein. Nach diesem Kriterium können auch die Stückauswahl und die Inszenierung erfolgen. Die Beschäftigung des Zuschauers, während andere spielen, kann beispielsweise mit einer Beobachtungsaufgabe verknüpft werden. Durch die Möglichkeit das Beobachtete hinterher zu äußern, fühlen sich die Zuschauer eher motiviert aktiv wahrzunehmen. Die Spieler erhalten ein zusätzliches Feedback.

3. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen

Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden soll eine ausbalancierte Wechselwirkung bestehen. Die angewandten Methoden dienen der Vermittlung der Inhalte und führen zum Erreichen der geplanten Ziele.

Der Theaterpädagoge sollte sich bewusst sein, dass sich diese Lernkriterien vor allem auf kognitive Lernerfolge beziehen und die in der Theaterpädagogik tendenziell wichtigeren Faktoren wie die Sozialkompetenzen oder die Entwicklung von Kreativität nicht berücksichtigen. Welche Bedingungen die Kreativität fördern, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

3.7.2 Kreative Produktion

3.7.2.1 Begriffsklärung

Kreativität bezeichnet das Vermögen schöpferisch tätig zu sein, das heißt, die Fähigkeit Neues zu erfinden, Gewusstes oder Erfahrenes in einen neuen Zusammenhang zu stellen oder von hergebrachten Denk- und Verhaltensschemata abzuweichen. Sichtbare Äußerung der Kreativität ist die Kreation. (vgl. Microsoft Encarta 2001, „Kreativität“)

Nun stellt sich die Frage: Ist jeder Mensch von Natur aus kreativ?

Da sie „eine wichtige biologische Funktion als Möglichkeit zur Selbsterhaltung“ (Microsoft Encarta 2001, „Kreativität“) hat und Keith Johnstone meint, dass fast jeder Mensch zumindest bis zu einem Alter von etwa elf Jahren kreativ war und die Kreativität bei den so genannten un kreativen Menschen nur verschüttet ist (vgl. Johnstone 2004, 131). Davon möchte ich im Folgenden ausgehen.

3.7.2.2 Kreativität des Schauspielers

Entwickelt ein Designer ein neues Kleid oder malt ein Maler ein Bild, so sehen wir Kreation als Werk vor uns. Was aber schafft der Schauspieler?

Der Schauspieler ist Künstler und Kunstwerk zugleich. Im Schaffen erfindet er sich selbst neu als fiktive Figur. Er erfindet Spielakte (siehe Kapitel 3.3), die den Charakter der Figur, ihre Situation und ihren (gesellschaftlichen) Status widerspiegeln.

Dazu stellt der Spieler seine eigenen in der Probe oder im Leben gelernten Erfahrungen in einen neuen Zusammenhang, nämlich den des Stückes und seiner Rolle, und lässt sie in neuer Form wieder aufleben. Er geht von Gegensätzen aus, erkennt den entscheidenden Punkt einer Situation „und mobilisiert für die zu realisierende Situation seine kühnsten Erfahrungsmuster“ (Rellstab 2003, 66). Das Stück bietet zum

einen der Kreativität Freiheit und Anreiz, zum anderen aber grenzt es sie auch ein. Die Begrenzungen durch das Konzept des Spielleiters, die Form und den Text werden als Schaffenselement in die Produktion mit einbezogen.

Die aktuelle Wahrnehmung und die Phantasie bereichern diesen Schöpfungsakt.

Die Kreativität des Schauspielers meint somit „nicht blosses [sic], zufälliges Reagieren beliebiges Vorschlagen und Ausprobieren irgendwelcher Handlungen. Kreativität meint die umfassende sinnliche, geistige und körperliche Fähigkeit besondere, treffende und ausstrahlende, schauspielerische Akte zu schaffen.“ (Rellstab 2003, 65)

Gerhard Ebert postuliert, der eigentliche Produktionsakt des Schauspielers, in dem er etwas ästhetisch Neues schafft, sei die Improvisation (vgl. Ebert 1999, 67).

Da letztlich jedoch Aktion und Text gefestigt sein sollen, plädiert Ebert für die „modellierende Improvisation“, bei der in der Improvisation Gefundenes wiederholt und dadurch fixiert wird. Soll der Spieler nicht nur während Probe schöpferisch tätig sein, sondern während der Aufführung weiter schaffen, muss ihm ein gewisser Improvisationsspielraum gelassen werden (vgl. Ebert 2004, 115 ff.).

3.7.2.3 Kreativitätsfördernde Methoden

Welche Faktoren begünstigen Kreativität und was kann der Theaterpädagoge tun, damit die Spieler selbst etwas produzieren, das für die weitere Arbeit verwendet werden kann?

Nach Keith Johnstone ist es nötig, dass die Spieler arbeiten können ohne Angst zu haben - am leichtesten komme die Kreativität des Spielers zum Vorschein, wenn er sich nicht als Schöpfer, sondern als Vermittler eines über ihm stehenden Kunstwerkes begreife (vgl. Johnstone 133, 150f.).

Peter Zadek erklärt, er inszeniere zu Beginn nicht das Stück, wie er es sehe, sondern die Phantasie der Schauspieler „um sie langsam zu meiner werden zu lassen“ (Zadek 2003, 48).

Um diese Frage weitergehend zu beantworten, möchte ich auf vier Punkte eingehen, die meiner Erfahrung nach am wichtigsten sind.

Geschützter Rahmen

Der Spielleiter gestaltet einen Rahmen, innerhalb dessen Grenzen die Spieler alles probieren und sich entfalten können. Die Spieler sollen „auf die Bühne gehen [können] wie Kinder in einen Sandkasten“ (Zadek 2003, 36f.). Theater *spielen* heißt auch, dass das Handeln keine Konsequenzen in der Wirklichkeit hat. Auf die Einhaltung dessen sollte der Theaterpädagoge achten – beispielsweise verbietet sich die Anwendung von Gewalt.

Ob dieser geschützte kreativitätsfördernde Rahmen nun durch die Disziplinierung der Teilnehmer, wie der umstrittene Pädagoge Bernhard Bueb (vgl. Doerry, Thimm 2006) meint, oder durch eine vertrauensvolle zufriedene Atmosphäre (vgl. Weintz 360f.) zu erreichen ist, hängt von den Umständen und den Beteiligten ab.

Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass ich am ehesten kreativ werden kann, wenn ich mich wohl fühle und zwar in einer Atmosphäre, die von gegenseitigem Respekt und wenn nicht gar von Zuneigung geprägt ist.

Unabhängig davon, wie der Theaterpädagoge den geeigneten Rahmen herstellt und wie das Klima beschaffen sein soll, sind seine Ziele immer die Entspannung der Teilnehmer und die gleichzeitige Konzentration auf den Probenprozess.

Ich war einmal an einer Inszenierung mit Erstklässlern beteiligt. Die Lehrerin griff ebenfalls in das Geschehen ein. Während ich auf die gleichzeitige Rollenarbeit aller abzielte und nichts dagegen hatte, dass die Kinder als Frösche laut quakend durch das Klassenzimmer hüpfen, war ihr die Unruhe zu groß und sie ließ die Jungen bald nur noch zuschauen, während die Mädchen spielten und umgekehrt.

Inspirationsquellen

Äußere Anreize, die sich vom Alltäglichen entfernen, helfen die Kreativität anzuregen. Jede Intervention des Spielleiters kann als Inspirationsquelle dienen: Jedes Theatermittel, insbesondere Kostüme, Ton, Licht, Bewegungsformen und der Spielpartner, aber auch Räume, Texte, Bilder oder andere Materialien sind geeignet. (Weiteres dazu findet sich vor allem in den Kapiteln 3.8.3 und 3.9.)

Die Fantasie wird an Gelerntem entzündet: an erlebten Situationen, der eigenen Wahrnehmung des Lebens und der damit verbundenen Erweiterung des Verhaltensrepertoires (siehe Kapitel 3.7.1).

Zeit und Raum

Die Spieler brauchen Zeit etwas zu entwickeln. Erwartet der Spielleiter schnelle Ergebnisse, werden sich die Spieler möglicherweise unter Druck gesetzt fühlen. Dadurch wird die Produktivität gehemmt. Der Raum wirkt sich gleichfalls kreativitätsfördernd oder – hindernd aus, je nach Größe, Farbe oder Stimmung. (Weiteres zum Raum siehe Kapitel 3.8.2.)

Schöpfungsakte erkennen

Eine weitere Aufgabe des Spielleiters besteht darin, zu erkennen, was der Spieler schafft und unter welchen Umständen. So kann er ihn später ermuntern das Entdeckte zu wiederholen oder neu zu entdecken – dem Spieler selbst ist das, was er getan hat, nach dem Spiel oft gar nicht mehr bewusst.

Wichtig ist demnach auch die Aufmerksamkeit für jene „ästhetischen Momente“, die nicht direkt den Planungen und Zielvorgaben entsprechen. Der Spielleiter kann sie durch theaterpädagogische Rituale, Warm Ups, Übungen und Spiele initiieren (vgl. Meyer, J. 2003, 284f.).

3.7.3 Kreativität und Lernen

Im Probengeschehen werden Produktion und Reproduktion vereint. Das Gelernte befruchtet den Schöpfungsakt, das Geschaffene wird durch Wiederholung gelernt.

Theater, insbesondere wenn es von einem Text ausgeht, wird nie ohne Lernen auskommen, aber auch nie ohne die Kreativität der Spieler, die das, was zwischen den Zeilen steht und was nicht mit Worten fassbar ist, sinnlich-praktisch ergänzt und somit szenisch realisiert.

Erst der Dualismus zwischen Begrenzung und Freiheit eröffnet den Raum für das Schauspiel. Es setzt sich mit der Spielvorlage und der Wirklichkeit auseinander und gestaltet sie neu.

Der Theaterpädagoge hilft bei der Entwicklung und Verwirklichung der Ideen der Spieler. Gleichzeitig ist er die Instanz, die Inhalte vermittelt und nötigenfalls strittige Entscheidungen fällt.

Manche Teilnehmer glauben, dass die Leiterin für alles die Verantwortung trägt. In einem Projekt wurde mir für alles „Negative“ die Schuld gegeben. Das „Gelungene“ wurde jedoch nur als Verdienst der Spieler angesehen. Als ich einige anstehende Aufgaben delegierte und selbst erkannte, dass auch ich nicht nur Pflichten sondern genauso Rechte hatte, beispielsweise auf Erholungs- und Entscheidungspausen, verlief das Projekt viel besser und auch ich selbst fühlte mich viel wohler.

3.8 Interventionsfaktoren

3.8.1 Zeit

Die Zeit ist ein Faktor, der die Probe entscheidend beeinflusst.

Probenzeitraum

Oft müssen Amateurgruppen ihren Premierentermin nicht gleich festlegen, sondern können sich dann entscheiden, wenn sie weit genug vorangeschritten sind. Allerdings hilft ein grober Termin die Konzentration zu bündeln und die Motivation aufrecht zu erhalten.

Die Probenzeit für ein Stück beträgt nach Karl Dorpus „etwa (wohl aber zugleich auch mindestens) das Fünfzigfache seiner Aufführungsdauer“ (Dorpus 1970, 193). Rudi Müller rechnet für ein Stück von eineinhalb Stunden Länge mindestens 100-120 Stunden Erarbeitungszeit (vgl. Müller 1982, 258). Je nach Arbeitsweise können diese Zeitpläne jedoch nicht übernommen werden – es hängt auch davon ab, wie lange die jeweilige Probeneinheit dauert.

Effektivität der Probe

Viola Spolin rät „Energiezeit“ statt tatsächliche Dauer zu rechnen. Lieber solle man kurz und intensiv als lange und ineffektiv proben (vgl. Spolin 2002, 329).

Ich selbst kann von einer Probe berichten, die von morgens zehn Uhr bis nachts halb vier dauerte. Effektiv konnte von uns Schauspielern keiner mehr arbeiten.

Jede Probe sollte aus dem Grund der „Ökonomie“ pünktlich beginnen und möglichst auch rechtzeitig enden. Dieser Verantwortung sollten sich die einzelnen Spieler bewusst sein. „Wenn sich niemand in den Proben langweilt, eine gute Verbindung zwischen den Terminen hergestellt wird und durchgehende Konzentration erhalten bleibt, kann man damit rechnen, daß Spielfreude, Arbeitsintensität und Phantasieentfaltung zunehmen.“ (Müller 1982, 258)

Häufigkeit der Proben

Zwischen den einzelnen Proben sollte nicht zu viel Zeit verstreichen, sonst setzt sich das Gefundene nicht. In der Praxis müssen jedoch die Proben den Umständen angepasst werden. Das „Ideal“ mindestens jeden zweiten Tag zu proben, lässt sich im Amateurbereich nur selten verwirklichen. Es wäre aber gut, wenn die letzten Proben vor einer Premiere relativ dicht aufeinander folgten.

3.8.2 Raum

Eine Probe wird immer auch durch den Raum und seine Atmosphäre beeinflusst. Dessen sollte sich der Theaterpädagoge schon bei der Wahl des Probenraumes bewusst sein. Hat er nur diesen einen Raum, z. B. ein Klassenzimmer, zur Verfügung, der für eine Probe nicht die gewünschte Atmosphäre verbreitet, bieten sich ihm dennoch mehrere Alternativen: Er kann entweder die Probe nach draußen verlagern – vielleicht auf eine nahe gelegene Wiese oder einen Schulhof. Oder aber er kann versuchen den vorhandenen Raum umzugestalten, beispielsweise durch Veränderung des Lichtes (Kerzen, Abdunkeln, zusätzliche Lampen) oder durch das Aufhängen von Bildern.

Außerdem kann der Raum in verschiedene Bereiche unterteilt werden – beispielsweise kann für eine Improvisation der Raum zu imaginären Orten werden und schon wirkt er ganz anders. Oder aber ein Teil wird „Spielfläche“, ein anderer „Zuschauerraum“ genannt – und schon ist die ganze Stimmung des früheren Klassenzimmers zu der in einem „richtigen Theater“ geworden. Ein Bühnenbild verändert den Raum völlig und kann die Vorstellung sich an einem anderen Ort zu befinden, erleichtern.

Der Spielleiter kann aber auch versuchen die Wahrnehmung des Raumes zu beeinflussen – durch Vorstellungen, wie die, der Boden sei aus Honig, oder durch Wahrnehmungsübungen wie die, den Raum mit allen Sinnen zu erfahren und sich einen Lieblingsplatz darin zu suchen.

Einige eigene Erfahrungen mögen dies verdeutlichen:

Vor einer Aufführung in einem uns bis dato unbekanntem Raum dachten wir alle – inklusive mir Spielleiterin – dass der Raum viel zu klein sei. Als wir ihn aber auf die oben beschriebene Weise verändert und erfahren hatten, konnte davon keine Rede mehr sein.

Vor einiger Zeit habe ich einen Theaterkurs für Jugendliche in einem Partykeller geleitet. Er war unter der Erde, nur mit kleinen vergitterten Fenstern ausgestattet und musste immer mit den Neonröhren, die

an der Decke hingen und sehr unangenehmes Licht von sich gaben, beleuchtet werden. Die Wände waren mit dunklem Graffiti bemalt. So war die Atmosphäre insgesamt sehr kalt; die Jugendlichen, die ohnehin Hemmungen hatten einander nahe zu kommen, wurden von diesem Raum gewiss nicht dazu eingeladen. An einer Wand hingen Spiegel. Die unsicheren Dreizehnjährigen wurden dadurch beim Spielen sehr häufig dazu verführt sich im Spiegel anzusehen, also auf ihre Wirkung zu achten, statt auf ihr inneres Erleben, wie ich es in dem Moment wollte.

Einen solchen Raum würde ich heute vermeiden, oder, falls das nicht möglich ist, gemütlicher und „spielbarer“ zu gestalten.

3.8.3 Materialien

Auch die verschiedensten Materialien, zum Beispiel Kostüme und Requisiten können helfen Blockaden abzubauen und sind die Quelle der Inspiration, können das Spiel beeinflussen¹⁹ und als Theatermittel bei der Aufführung verwendet werden. Gleichzeitig ermöglichen sie das Lernen, beispielsweise, wenn durch Kostüme eine Epoche kennen gelernt wird.

Trage ich ein Kleid und Ohrringe, bin ich ein ganz anderer Mensch, als wenn ich eine zerrissene Jeans und ein altes Hemd angezogen habe.

Einen besonderen Einfluss hat Musik, die die Spieler in gewünschte Stimmungen versetzt und leicht zu bestimmten Bewegungsqualitäten führt.

Die Materialien können von allen Teilnehmern zum Stück passend zusammen getragen werden. Größere Dinge können in einer Kiste aufbewahrt, Bilder und Texte können an eine Pinwand gehängt werden (vgl. Jenisch 2005, 75 ff.). Alle Materialien können in Übungen, Spielen oder bei der Probe ausprobiert werden.

3.8.4 Verbale Intervention

Das Sprechen dient dem Klären, Strukturieren und der Bewusstmachung. Durch Sprache können Dinge vereinfacht und abstrakt dargestellt und Gefühle verbal geäußert werden.

3.8.4.1 Zeitpunkt

Wann der Spielleiter verbal agiert wird die Probe in unterschiedlichem Maße beeinflussen. Die Eruiierung der drei Möglichkeiten vor, während und nach dem Spiel habe ich hier dargestellt.

Vor dem Spiel

Vor dem Spiel können Erklärungen, beispielsweise des Konzeptes oder der Spielregeln, gegeben werden.

Während des Spiels

Während des Spiels hat der Theaterpädagoge zwei Möglichkeiten. Er kann der Spielprozess unterbrechen und eingreifen oder aber er kann sprechen, während die Spieler agieren – das Gesprochene soll dann direkt in das Spiel einfließen.

Ich persönlich mag es sehr gerne, wenn meine Regisseurin mir während des Spiels Regieanweisungen gibt ohne zu unterbrechen, falls sie sie so prägnant formuliert, dass ich sie gleich umsetzen kann. Beim nächsten Mal kann ich mich meist noch gut daran erinnern (vgl. auch „Learning by doing“ im Kapitel 3.7.1.3).

Unterbricht der Spielleiter die Szene, kann er daraufhin seine Regieanweisungen geben und danach weiterspielen lassen.

¹⁹ Eine sehr effektive Übung, wie man allein durch ein Requisit zur Gestaltung der Rolle gelangen kann, findet sich in „Tatort Theater“ (Mettenberger 1996, 119-123).

Er kann aber auch das Verfahren des Inneren Monologs anwenden, bei dem die Spieler, die zunächst einfrieren, nacheinander ihre Rollengedanken äußern (vgl. Jenisch 2005, 125f.). Er kann selbst als Hilfs-Ich einspringen oder als innerer Dialogpartner oder Reflektor agieren. (Diese Verfahren werden bei Scheller 1998, 218 beschrieben.)

Ob der Theaterpädagoge überhaupt unterbrechen sollte, ist von der Probenphase abhängig. Wird detailliert gearbeitet, ist es oft sinnvoll zu unterbrechen. Wenn Zusammenhänge entstehen, liegt der Schwerpunkt oft auf der Dynamik der Aktionen. Der Spielleiter kann währenddessen aber mitschreiben oder leise in ein Diktiergerät sprechen.

Nach dem Spiel

Nach dem Spiel kann dann die verbale Intervention recht ausführlich ausfallen.

Sie hat den Nachteil, dass der Spielzusammenhang erst wieder rekonstruiert werden muss.

Wenn die Bühne „mit wenigen Schritten erreichbar“ ist (Jenisch 2005, 132), können fragliche Stellen auch während der Besprechung kurz angespielt werden.

3.8.4.2 Formulierung

Wie der Spielleiter etwas konkret formuliert, wird immer von seiner eigenen Persönlichkeit und der Situation abhängen. Knappe, einfache und klare Formulierungen fördern das Verständnis der Teilnehmer. Die Formen Vorschläge, Wünsche, Fragen, Aufforderungen und Anregung sollen genauer betrachtet werden:

- Der Theaterpädagoge kann eigene Ideen vorschlagen: „Probiere doch einmal aus, an dieser Stelle zu vermeiden ihr in die Augen zu sehen.“ Somit belässt er dem Spieler die Freiheit auszuprobieren und hinterher mit zu entscheiden, welche Variante die „bessere“ war.
- Eine ähnliche Wirkung hat der Wunsch des Spielleiters. „Ich würde hier am liebsten sehen, dass du ihn aus der Wohnung schmeißt.“
Beide Varianten sollten spielerisch getestet werden.
- Er kann den Spieler fragen, warum er etwas getan hat: „Warum bist du in diesem Moment so langsam gegangen?“ Das regt den Spieler zum Überdenken seiner Handlung und zum Suchen einer neuen an, gibt also im Gegensatz zu den obigen Möglichkeiten keinen fertigen Lösungsvorschlag, sondern eröffnet das Problemfeld neu.
- Er kann auch äußern, dass er mit einer Spielidee nicht zufrieden ist und den Spieler anregen einen Vorschlag zu finden.
- Des weiteren kann er den Spieler auffordern eine Regieanweisung zu befolgen. Das sollte möglichst exakt, sachlich und knapp geschehen: „Gehe an dieser Stelle hinüber zum Tisch.“

Judith Weston empfiehlt jede Regieanweisung als Erlaubnis zu formulieren. „Du kannst das Messer ruhig ein bißchen früher an dich nehmen“ sei besser als „Du hast das Messer nicht an der richtigen Dialogstelle an dich genommen“ (Weston 2002, 410).

Nach Viola Spolin kann der Spielleiter ab einem gewissen Vertrautheitsgrad genauso gut bitten, wie schmeicheln oder schreien – alles wird ankommen (vgl. Spolin 2002, 353). Alan Ayckbourn dagegen empfiehlt negative Kritik „leise“ zu äußern, statt Frontalzusammenstöße zu provozieren (vgl. Ayckbourn 2006, 159).

Auch der Stimmklang hat einen großen Einfluss. Dieses Themenfeld kann hier leider nicht eröffnet werden – nur so viel dazu: Eine kräftige sichere Stimme gibt auch den Teilnehmern Sicherheit, während zaghafte gesprochene Anweisungen verunsichern.

3.8.4.3 Inhalt

Ich habe versucht zu ermitteln, was der Spielleiter prinzipiell sagt: Meiner Erfahrung nach beschreibt der Spielleiter seine Eindrücke, äußert Kritik, gibt Regieanweisungen oder stellt Spielregeln auf.

3.8.4.3.1 Eindrücke

Der Theaterpädagoge teilt den Spielern seine Eindrücke des Wahrgenommenen mit. So wissen die Spieler genau, was durch ihr Spiel bei einem Zuschauer ankommt. Der Spielleiter-Zuschauer wird probenhalber als Maßstab genommen, obgleich seine Eindrücke keinesfalls objektiv sind.

Dessen sollte sich der Theaterpädagoge jederzeit bewusst sein – und dennoch, aus seiner subjektiven Sichtweise, selbstbewusst das Beobachtete und alle weiteren Regieanweisungen formulieren.

Er kann möglichst sachlich

- seine Wahrnehmungen,
- seine darauf beruhenden Interpretationen und Schlussfolgerungen,
- und die Gefühle beschreiben, die durch das Spiel bei ihm ausgelöst wurden.

Die Trennung der einzelnen Punkte bringt für mich eine neue Dimension der Klarheit in die Probe. Die Bühnenvorgänge mit ihrer Wirkung sind auf eine bewusste Ebene gehoben und die Spieler können genau verstehen, was ich warum meine und empfinde.

Auch die Teilnehmer können ihre Wahrnehmungen äußern. Nach Ingo Scheller ist es wichtig bei jeder Rückmeldung den Spielern ihren „Rollenschutz“ zu lassen: Der Spieler wird in seiner Rolle angesprochen – auch alles, was eigentlich als „Fehler“ des Spielers gesehen wurde, muss nun in die Rolle integriert werden (vgl. Scheller 1998, 209).

Das Bewusstsein des Spielers dafür, dass alles, was er auf der Bühne tut, vom Zuschauer wahrgenommen und interpretiert wird, verhilft ihm meiner Erfahrung nach in seiner Rolle zu bleiben.

3.8.4.3.2 Kritik

Zusätzlich zur oder statt der Schilderung der Eindrücke kann auch Kritik geäußert werden. Kritik ist „eine prüfende Beurteilung nach begründetem Maßstab, die mit der Abwägung von Wert und Unwert einer Sache einhergeht“. (Wikipedia 2006, „Kritik“)

Es ist wichtig die Kritik von den Eindrücken zu trennen, denn sie beinhaltet immer die Wertung des Gesehenen. Diese hängt von den Maßstäben was „gut“ oder „schlecht“ ist ab. Da sie oft dem Kritisierenden selbst nicht bewusst, kann es sich anbieten die Kriterien festzulegen. (Vorschläge für die Ausrichtung der Kriterien finden sich in Kapitel 3.4 unter der Überschrift „Wertung“.)

Der Theaterpädagoge kann sich auch dafür entscheiden, dass er als Einziger Kritik gibt.

Es gibt vier Arten der Kritik:

Zunächst einmal kann man positive Kritik, bei der das Gelungene hervorgehoben wird, und negative Kritik, bei der das Misslungene aufgezeigt wird, unterscheiden. Das entspricht Lob und Tadel der Operanten Konditionierung (siehe Kapitel 3.7.1.3). Loben zeigt sich deutlich lern- und kreativitätsfördernder als negative Kritik.

Des Weiteren unterscheidet man konstruktive und destruktive Kritik.

Konstruktive Kritik bewertet differenziert oder hinterfragt das Gesehene und gibt Änderungsvorschläge; destruktive Kritik beanstandet undifferenziert die „Fehler“, manchmal verbunden mit abschätzigen Bemerkungen und lehnt das damit Angebot des Spielers ab. Obwohl man grundsätzlich der konstruktiven Kritik den Vorzug gibt, kann sie in Einzelfällen auch einschränken, nämlich dann, wenn schon Alternativen vorgeschlagen werden. Die destruktive Kritik dagegen frustriert schnell, lässt den Spieler jedoch eigene Lösungen finden.

Der Kritisierende (sei es nun nur der Spielleiter oder seien es die Teilnehmer) muss sich entscheiden, ob er den Darsteller oder die Figur kritisiert. Letzteres bietet den oben erwähnten Rollenschutz, der den Spieler davor bewahrt persönlich angegriffen zu werden.

Meiner Meinung nach sollte sich die Kritik nie auf das Schauspielen des Teilnehmers beziehen.

Als ich beispielsweise bei dem letzten Theaterworkshop, den ich gegeben habe, dieses Prinzip verfolgte, öffneten sich die Teilnehmerinnen so, wie ich Menschen bisher selten auf der Bühne gesehen habe. Es

nahm auch eine Kommilitonin von meiner Schauspielschule teil. Sie sagte, dass sie sich im Gegensatz zur sonstigen Schauspielerarbeit unter „Druck“ unwahrscheinlich befreien konnte!

Nach der folgenden Aufführung berichtete mir eine Zuschauerin, dass (außer bei dieser Kommilitonin) der Unterschied zwischen den Amateuren der Gruppe und den anderen Teilnehmerinnen, die fast fertige Schauspielerinnen waren, nicht sichtbar gewesen war! Und das liegt meiner Meinung nach daran, dass sich auch der Amateur ohne Leistungsdruck auf der Bühne entfalten kann, wie er ist.

Daher glaube ich, es sollte nie gewertet werden, wie „gut“ jemand gespielt hat. Leistungsdruck ist tödlich für das Gefühl akzeptiert zu werden und damit auch für die Kreativität!

Dennoch muss nicht auf Änderungsvorschläge verzichtet werden. Aber auch das Schildern der Eindrücke kann dem Spieler helfen seine Spielweise zu ändern.

Nach Jakob Jenisch können durchaus die Rollenträger in ihrem Spiel kritisiert werden. Beim (Teilnehmer-) Feedback legt er aber großen Wert darauf, dass zuerst das Positive gelobt wird, bevor das Negative kritisiert wird. Judith Weston meint, jegliche Kritik an einem Spieler sollte dem Regisseur unter vier Augen gesagt werden, statt dem betreffenden Spieler, um diesen zu schützen. Hält der Spielleiter die Kritik für berechtigt, kann er sie an den Spieler weitergeben.

Ich finde die Idee sinnvoll – habe ich es doch oft beobachtet, dass aus der Kritik, wenn jemand sich angegriffen fühlt, leicht ein Statuskampf wird. Der Theaterpädagoge sollte darauf achten, dass auch seine Kritik immer der Unterstützung des Spielers und des Stückes dient – und vom Spieler auch so aufgefasst wird.

3.8.4.3.3 Regieanweisungen

Regieanweisungen als besondere Form der verbalen Intervention zielen darauf das Spiel des Darstellers direkt zu verändern, indem nicht rückblickend berichtet oder gewertet wird, sondern Aufgaben für das folgende Spiel gegeben werden.

Bei Weston²⁰ habe ich die Unterscheidung zwischen prozess- und ergebnisorientierten Regieanweisungen gefunden. Ich stelle sie im Folgenden dar, gehe aber beim Vergleich auf meine eigenen Erfahrungen mit dem Umgang beider ein und übernehme nicht die einseitige Wertung Westons.

Eine andere Einteilung habe ich an den grundlegenden Schauspielmethoden „von außen“ oder „von innen“ ausgerichtet und umreißt hier die daran orientierten Regieanweisungen.

Ergebnisorientierte Regieanweisungen

„Ergebnisorientierte Regie versucht, eine Rolle zu gestalten, indem sie den Schauspielern das Ergebnis beschreibt, das erzielt werden soll – wie das Ganze also nach der Vorstellung des Regisseurs am Schluß auszusehen und zu klingen hat.“ (Weston 1998, 32)

Ergebnisorientierte Regieanweisungen geben vor, was der Schauspieler als Rolle sein und fühlen soll – und vor allem, wie er auf die Zuschauer wirken soll.

Sie beziehen sich auf Charakterisierungen der Figur, sowie ihre geistigen Haltungen und Emotionen: Die Figur wird beschrieben, psychologisch analysiert, erklärt und bewertet: „Sie ist ein ruhiger Mensch, weil sie von ihren Eltern gelernt hat den Mund zu halten.“

Der Theaterpädagoge nimmt das Spiel (oder das Lesen) der Gruppe wahr und interveniert dort mit Regieanweisungen, wo er die stärksten Differenzen zum erwünschten Ergebnis wahrgenommen hat. Weitere ergebnisorientierte Regieanweisungen setzen bei der Spielweise an. Sie geben beispielsweise vor: „Sei intensiver!“²¹

²⁰ Es wird hier von der Definition nach Judith Weston ausgegangen (vgl. Weston 2002) – Mark W. Travis scheint prozessorientierte Anweisungen anders zu verstehen (vgl. Travis 1999) – auf die Darstellung beider Varianten wird verzichtet.

²¹ Jenisch empfiehlt zur Steigerung der Intensität anzukündigen, dass man für wenige Minuten „mit dem Schlagbohrer“ komme um in dieser Zeit die höchste Emotionalität einzufordern, so dass eine ungenaue Haltung oder eine zu flache

Prozessorientierte Regieanweisungen

Prozessorientierte Regieanweisungen zielen nur indirekt auf das Ergebnis und suchen vor allem die Erfahrung im aktuellen Moment. Diese Vorgehensweise braucht Zeit und geht somit nur prozesshaft vonstatten. Es wird in Abschnitten gearbeitet, das heißt Schritt für Schritt.

Das mag logisch klingen, wird aber im Eifer der Arbeit schnell vergessen. Wenn ich als Spielleiterin von außen genau sehe, wie sich etwas erreichen ließe, muss ich mich oft zügeln um die Spieler nicht mit Ideen zu überfrachten.

Die prozessorientierten Anweisungen führen den Spieler zum Tun. Das Handeln schafft Situationen und Gefühle, die dem anvisierten Ergebnis entsprechen können oder auch nicht. Durch neue Vorgaben werden Situationen und Gefühle wieder verändert.

Auf diese Weise soll das Handeln des Spielers natürlich und spontan wirken.

Die Handlungen können als Aktionsverben oder als physische Aufgaben vorgegeben werden.

Aktionsverben wie „verführen“, „herausfordern“, „anklagen“ oder „verletzen“ beziehen sich immer auf den Partner bei dem der Spieler in der Figur etwas erreichen möchte und resultieren aus dem Ziel, das die Figur in der Szene hat. Eine physische Aufgabe dagegen ist jede möglichst körperliche Tätigkeit des Spielers ist. Durch ein Aktionsverb kann sie emotional und imaginativ erweitert werden.

Statt der Handlungsvorgaben, kann der Theaterpädagoge auch Situationen vorgeben²², Ziele der Figur, sinnliche Vorstellungen (Bilder) und Ereignisse des Stücks (worum es – vor allem emotional - in der jeweiligen Szene geht). „Die Konzentration auf eine vorgestellte Situation, ein Verb, eine Information oder ein Bild, [sic] löst den Schauspieler von seinem Text und versetzt ihn in eine erschaffene Wirklichkeit. Die Worte entstehen aus der vorgestellten Situation, nicht aus einer vorgeprägten Vorstellung davon, wie sie zu klingen haben.“ (Weston 2002, 75)

Ich bin sehr vorsichtig beim Vorgeben von Bildern. Ich arbeitete mit einem Regisseur, der sehr gerne mit seinen eigenen sinnlichen Vorstellungen arbeitet. Diese lösen in ihm sofort das aus, was er auf der Bühne sehen möchte, in mir als Spielerin aber etwas anderes – und er konnte nicht verstehen, dass mir es mir nicht hilft an seine Bilder zu denken. So sollten die Bilder des Spielleiters immer nur Anregungen sein oder der Verdeutlichung der Sache dienen, so dass der Spieler nach eigenen Vorstellungen suchen kann.

Die beste Regieanweisung ist nach Weston keine Anweisung, sondern eine Frage. So kann der Spieler seine Rolle selbst entdecken und entwickeln (siehe auch „Kreative Produktion“, Kapitel 3.7.2).

Der Theaterpädagoge muss sich aber darauf gefasst machen, nicht die Antwort zu bekommen, die er erwartet – und sich von seinen eigenen Vorstellungen lösen.

Vergleich: prozess- und ergebnisorientierte Regieanweisungen und Schlussfolgerung

Ergebnisorientierte Regieanweisungen spiegeln die Außensicht des Spielleiters und Zuschauers. Der Spielleiter erwartet bei ihnen gewöhnlich, dass sofort umgesetzt wird, was er sagt. Die ergebnisorientierte Regie geht von der gewünschten Wirkung auf die Zuschauer aus – diese aber ist nur zum Teil intersubjektiv.

Soll das Spiel zeigend-illustrierend sein und die Bewertung der Figur durch den Schauspieler mitschwingen, wie das auch Ebert (Ebert 2004, 136 ff.) vorschlägt, wird diese Art der Regieanweisung hilfreich sein.

Soll sich der Spieler aber mit seiner Figur identifizieren, machen es die vorgegebenen Emotionen oder gar (negativen) Bewertungen der Figur dem Spieler schwer. (Will ich etwa ein „Verlierer“ sein?)

Gefühlsäußerung emotionalisiert und exerziert werden könne, bis innere und äußere Blockaden der Spieler fallen (vgl. Jenisch 2005, 130).

²² Weston nennt die Situation „Fakten“ des Stücks. Sie sollen eine Figur besser charakterisieren, als Meinungen über die Figur. Sie können sowohl aus dem Text stammen als auch ergänzend interpretiert sein. Beispielsweise der Fakt „Sallys beste Freundin ist mit einem verheirateten Mann liiert“ sage mehr über die Figur aus, als die ausschmückende Erklärung „und sie mißbilligt die Beziehung“. (Weston 2002, 64)

Außerdem kann nach Judith Weston ein Schauspieler nicht „auf Befehl“ fühlen (vgl. Weston 2002, 51). Das Gefühl des Spielers soll durch indirekte Anweisungen erreicht werden, die eben dieses Gefühl (oder ein anderes) im Schauspieler auslösen. Sie meint, man solle nie Adjektive (Vorgehensweisen) vorgeben, weil diese die Spieler unter Druck setzten nach dem Motto: Bin ich auch zärtlich / sexy genug?

Prozessorientierte Anweisungen dagegen zielen auf das Tun des Spielers – der Spielleiter ist sich dabei bewusst, dass nicht unbedingt die Wirkung entsteht, die er sich vorgestellt hat.

Ergebnisorientierte Anweisungen müssen nach Weston immer in spielbare Anweisungen übersetzt werden. Spielbar sind nach Weston alle prozessorientierten Anweisungen, nach unserem Regiedozenten alle Handlungen. Ein Schauspieler könne nie auf eine bestimmte Art „sein“, meinte er, aber immer etwas tun und das sehr wohl auf eine bestimmte Art. Dieses äußere Verhalten zeige dann, wie die Rolle ist. (Beispiel: Damit ich wie ein gemeiner Kerl wirke, konzentriere ich mich nur auf mich und mein Ziel Geld zu verdienen. Dafür raunze ich meine Spielpartnerin (Ehefrau) an, ordne meinen Schreibtisch um, wenn sie weint und schreit und gehe aus dem Zimmer, wenn sie auf den Knien vor mir rumrutscht, ohne sie anzuschauen. Ich betrachte stattdessen diesen neuen Türknauf.)

Die Übersetzung der ergebnisorientierten Regieanweisungen in prozessorientierte kann auch der Schauspieler leisten, indem er für die Vorgaben der Regie eigene Spielideen findet, die eben das Gefühl oder den Charakter ausdrücken.

Setzt die ergebnisorientierte Regie aber auf die sofortige Umsetzung, wird der Schauspieler überfordert sein – somit könnte man sagen, die prozessorientierten Regieanweisungen gehen den direkten Weg, die Übersetzung hat schließlich schon der Spielleiter geleistet, während die ergebnisorientierten eher länger dauern – dafür aber vielleicht sogar mehr Kreativität freisetzen, weil der Spieler selbst Handlungen finden soll. (Wird die Situation, das Ziel oder ein Bild vorgegeben, reagiert der Spieler auch durch selbst erfundene Handlungen.)

Regieanweisungen zum Erleben – zum Darstellen

Die Debatte ob der Schauspieler von innen nach außen oder von außen nach innen gehen soll, gibt es schon seit Jahrhunderten (vgl. Weintz 2003, 207 ff.).

Als „außen“ wird alles äußerlich Sichtbare bezeichnet, nämlich die Darstellung. Es ist Spiegel und Ausdruck des „Innen“: des Wesensgehaltes der Figur (oder Stücks), ihrer Emotionen und Gedanken. Die Verfechter der Theorie, man solle „innen“ ansetzen, meinen, jedem Ausdruck müsse ein Eindruck voraus gegangen sein. Dem liegt die einfache Schauspielregel „wahrnehmen – bewerten – reagieren“ (vgl. Ebert u.a. 1998, 80) zu Grunde, wobei wahrnehmen auch durch erinnern oder vorstellen ersetzt werden kann.

Nimmt die Figur die reale oder imaginäre Situation²³ wahr und wertet sie, gelangt sie zu einer inneren Haltung, das heißt einem Gefühl, das sich in der Reaktion, genauer gesagt der äußerlichen Körperhaltung und der Handlung zeigt.

Der umgekehrte Weg beginnt beim Ausdruck, bei der Körperlichkeit der Figur. „Wozu monatelang am Tisch sitzen und das Gefühl aus sich herausquetschen?“ soll Stanislwaski gesagt haben (Jenisch 1996, 105). Stattdessen kann gleich mit Handlungen begonnen werden. Der Spieler probiert, wie ein Anderer agiert. Es wird also nicht nur von eigenen Handlungsmustern ausgegangen, sondern von beobachteten, vorgestellten und gelernten, wodurch auch Figuren erarbeitet werden sollen, die widersprüchlich „zur eigenen Person und eigenen Weltsicht“ (Jenisch 1996, 104) sind. Dazu kann der Spieler angehalten werden sich die Körperlichkeit der Figur vorzustellen und gleich auszudrücken. Er kann aufgefordert werden Menschen (reale oder Figuren aus Filmen und Theaterstücken) zu beobachten und nachzuahmen und sogar äußere Hilfsmittel zu verwenden, die seinen Körper verändern. (Siehe auch Kapitel 3.8.3.)

²³ Hier zeigt sich, dass sich prozessorientierte Vorgaben und die ans „Innen“ zum Teil überschneiden. Andererseits sind prozessorientierte Vorgaben physischer Handlungen Anweisungen ans „Außen“.

Felix Rellstab schlägt das Erlernen von Gefühlsmustern an die Spieler vor. Er meint das Einstellen der Atmung, des Körpers, der Stimme und der Sprechweise auf den Ausdruck des jeweiligen Gefühls, ergäbe dessen tatsächliche Empfindung (vgl. Rellstab 1999, 210ff.).

Der Theaterpädagoge kann mit seinen Regieanweisungen sowohl außen als auch innen ansetzen. Beginnt er beim „Außen“, gibt er materielle oder körperliche Vorgaben: „Tu mal so, als ob du deine rechte Hand kaum bewegen könntest. Trage diesen 20 kg schweren Rucksack. So schwer fällt dir das Gehen immer.“ *Nach einem meiner Theaterpädagogik-Dozenten ist dies in der Arbeit mit Amateuren der besser geeignete Weg, da er nicht vom Spieler verlangt tief in Gefühle hineinzugehen um einen Vorgang expressiv ausdrücken zu können.*

Setzt der Spielleiter innen an, gibt er meist Situationen oder Bilder vor, die die Reaktionen auslösen sollen: „Wie würdest du reagieren, wenn das deine Mutter wäre und sie dir gerade mit der Hand ins Gesicht geschlagen hätte?“

Ein Kommilitone und ich haben vor einem knappen Jahr ein Experiment durchgeführt. Dazu haben wir die gleiche Szene zweimal inszeniert, einmal nur mit inneren und einmal nur mit äußeren Vorgaben. Dabei ergab sich, dass das Vorgegebene jeweils sehr exakt realisiert wurde. Das, was wir nicht vorgegeben hatten, musste durch die die Spieler selbst entwickelt werden. Es war so differenziert und vielschichtig, wie wir es niemals hätten inszenieren können. Meine Schlussfolgerung lautet daher: Will der Spielleiter sehr exakte Gefühle beziehungsweise Handlungen, wird er diese vorgeben. Will er Vielschichtigkeit erreichen, wird er diese Seite vom Spieler erarbeiten lassen.

3.8.4.3.4 Spielregeln

Statt Eindrücke, Kritik oder Regieanweisungen zu äußern, kann der Theaterpädagoge vor einem neuen Durchlauf auch eine neue Spielregel oder Rahmenbedingung setzen. Dadurch kann er Änderungen hervorrufen, ohne die Arbeit des Spielers abzuwerten und eine Lösung vorzugeben.

Zur Probensituation passende und die Ziele verfolgende Spielregeln zu finden, die die Kreativität der Spieler anfachen, ist eine für die Theaterpädagogik typische Arbeitsweise.

Sie stellt hohe Anforderungen an die Kreativität des Spielleiters: Er stellt bekannte Spiele in neue Zusammenhänge, passt Spielregeln an oder erfindet neue Spiele.

Die gleichen Kriterien, die die Kreativität des Spielers fördern, unterstützen auch die des Spielleiters. Er richtet sich dabei nach dem Ziel seines Spiels, Impulsen der Spieler und Anregungen durch äußere Hilfsmittel. Fühlt er sich sicher und hat das Gefühl, dass sein Vorschlag nicht zum sofortigen Ergebnis führen muss, wird der Spielleiter vermutlich in der Lage sein seine Erfahrungen in diesen neuen Kontext zu stellen und passende Übungen zu entwickeln oder zu modifizieren. Je häufiger er dies tut und je größer sein Repertoire an Übungen und Spielen ist, desto leichter wird es ihm gelingen.

Diese Technik beherrscht einer meiner Theaterpädagogik-Dozenten besonders. Sein Ziel war es eine „Romeo und Julia“ - Liebesszene zu entwickeln. Allein durch einfache Spielregeln brachte er uns dahin. Aus einem einfach „Bewege dich mit Leichtigkeit über die Stühle“, die im Kreis aufgestellt wurden, führte er uns zu einem Fang-Spiel zu zweit, wobei die Stühle weiter benutzt werden sollten. Zum Schluss entstanden – ohne Diskussionen, ohne negative Kritik, ganz im Fluss - wunderschöne Liebesszenen! Unser Spielleiter nahm die Impulse der Einzelnen auf und gab die Energie an uns zurück, führte uns immer weiter – und dabei hatten wir sehr große Freiheit!

3.8.4.3.5 Erklärungen und Meinungs austausch

Der Spielleiter kann auch erklären, wie er das Stück oder einen Bühnenvorgang sieht. In gemeinsamen Gesprächen kann man sich auf eine Auffassung einigen.

In der „Tischphase“, in der das Konzept geklärt wird, kann das sehr produktiv sein.

Die Sprache dient jedoch nicht dazu Spielideen in allen ihren Formen durchzudenken. Philosophische Dialoge über das Thema des Stückes können anregend sein, sind in der Praxis aber häufig spiellähmend. Besonders wenn ein Moment mit sehr vielen Interpretationsmöglichkeiten überfrachtet ist, fehlt ihm die Klarheit und damit auch die eindeutige Aussage.

Es ist wichtig, dass ab einem bestimmten Zeitpunkt Diskussionen nicht mehr zu sehr ausufern. Besonders während des Spiels sollte nicht diskutiert werden. Durch Sprechen drückt man sich nämlich oft davor zu spielen, schindet Zeit oder begründet, warum etwas gar nicht gelingen kann – anstatt es zu versuchen.

Ich persönlich habe die Erfahrung gemacht, dass sehr lange Gespräche hilfreich sein können, wenn der Kern herausgearbeitet wird und mit Hilfe von einfachen Regieanweisungen körperlich umgesetzt. Ein Beispiel: Im Gespräch haben wir herausgefunden, dass das Hauptthema einer Szene Liebe ist, die beiden Partner sich aber nicht entscheiden können. Das Wissen allein bedeutet noch nicht, dass der Spieler es umsetzen kann. Eine andere Möglichkeit bestünde nun darin mit der Vorstellung von Magnetismus zu arbeiten und wechselnder Anziehung und Abstoßung. Der Theaterpädagoge könnte nun, während die Szene gespielt wird, „Anziehung sie“, „Abstoßung er“ usw. rufen. Dadurch wird das Thema der Szene körperlich probiert.

3.8.4.4 Schlussfolgerung

Was der Spieler tut um zu einem Ausdruck zu gelangen, ist im Grunde unerheblich.

Daher ist es auch belanglos, ob der Theaterpädagoge vorgibt, was der Spieler tun soll um die Figur dem Zuschauer durch ihre Handlungen zu charakterisieren, oder ob der Spieler Wege findet die Wirkung zu erreichen.

Wichtig ist das Bewusstsein, dass jede Umsetzung Zeit braucht und dass der Spieler nie auf Knopfdruck etwas „sein“ kann – auf eine solche Anweisung werden vor allem unerfahrene Spieler eher mit Verunsicherung oder eine rein äußerliche Darstellung (die allerdings durchaus zum Gefühl führen kann) reagieren.

Das Einzige, das der Spieler tun kann, ist wahrnehmen, denken, vorstellen, erinnern, handeln und sich verhalten – und Spielanweisungen so übersetzen, dass sie für ihn Sinn machen. Der Theaterpädagoge kann prüfen, ob das mit dem übereinstimmt, was er sehen möchte und lenkend kreativitäts- oder lernfördernd eingreifen.

Dazu ist es notwendig, dass der Spielleiter sich auf das Experiment einlässt, das jede Probe darstellt. Er hat den neugierigen Blick, das interessierte Ohr und fragt sich: Was erlebe ich, wenn ich dieses Stück sehe?

Die Prinzipien des sprachlichen Eingriffs können zwar bewusst und zum Teil auch geplant sein, aber die konkrete verbale Intervention kann im Gegensatz zu Raum oder Zeit nur bedingt vorbereitet werden und entsteht zum größten Teil aus der jeweiligen Probensituation.

3.8.5 Körpersprachliche Intervention

Ebenso verhält es sich mit der noch voraussehbaren körpersprachlichen Intervention. Sie findet zusätzlich zur verbalen Intervention statt, nämlich wenn der Theaterpädagoge dem Spieler eine Bewegung vormacht. Aber auch jede oft unbewusste nonverbale Aktion, sei es die Körperhaltung des Spielleiters oder seine Position im Raum, beeinflusst das Spiel und gestaltet die Probe.

Vormachen

Der Theaterpädagoge hat die Möglichkeit vorzumachen, was er vom Spieler sehen will und ihn dadurch an seinem Modell lernen zu lassen (siehe Kapitel 3.7.1.3).

Mancher Spieler lernt jedoch nur die Ausführung der Handlung, nicht aber die inneren Motive, die zur Handlung des Spielleiters geführt haben. Das führt zu leerer „Spielastik“. Darauf sollte der Spielleiter achten und den Spieler gegebenenfalls zur Erforschung der Rollenmotive anhalten.

Jakob Jenisch warnt, der Spieler könne dadurch den Zugang zu seiner Figur verlieren (vgl. Jenisch 2005, 113). Ingo Scheller dagegen meint, lange Erklärungen, besonders zu Beginn der Arbeit, seien zu ermüdend, daher sei die Demonstration von Vorgängen unabdingbar (vgl. Scheller 1998, 220).

Wolfgang Mettenberger findet einen Mittelweg: „Ob Sie nun bei Proben selbst vorspielen oder über [...] Improvisation zum Kern eines Ausdrucks gelangen, ist nicht von primärer Bedeutung (manchmal diktiert uns auch die Zeit einen rascheren Weg!)“ (Mettenberger 1996, 130)

Körperhaltung

Die Körperhaltung des Spielleiters hat einen großen Einfluss auf das Spiel. Der Theaterpädagoge sollte wach sein und den Spielern Interesse und Wohlwollen signalisieren.

Wenn unser Schauspiellehrer uns neugierig zusieht, ist unsere Spielfreude tendenziell höher, als wenn er mit hängenden Schultern und verschränkten Armen dasitzt.

Während der verbalen Intervention kann die Körpersprache das Gesagte untermauern oder verneinen – nämlich dann, wenn der Theaterpädagoge etwas anderes sagt, als das, was er meint. Die Forderung der „Themenzentrierten Interaktion“ nach der Echtheit des Leiters untersagt das (vgl. Klein 2002, 127 ff.). Auch das Feedback kann in Form einer bewusst eingenommenen Körperhaltung, beispielsweise als Standbild, gegeben werden.

Um sich seine Körpersprache gelegentlich ins Bewusstsein zu rufen – ohne zu verkrampfen – kann sich der Spielleiter zwischenzeitlich selbst beobachten (vgl. Birkenbihl 2005, 247)²⁴:

Sehe ich die anderen aufmerksam an?

Ist mein Mund verspannt / entspannt?

Ist meine Haltung eher offen oder geschlossen?

Ist meine Gestik überzeugend (kongruent zum Inhalt und meiner Person)?

Stufe ich andere (von vorneherein) negativ ein?

Wie ist mein Tonfall?

Spreche ich zu schnell?

Signalisiere ich Missmut oder Langeweile (ohne es zu merken)?

Überprüfe ich meine Signale und komme dadurch Kommunikationsproblemen durch meine Körpersprache auf die Spur?

Position des Spielleiters während des Spiels

Der Theaterpädagoge kann während des Spiels sitzen – hier hat er tendenziell eher eine passive Beobachterfunktion – oder stehen um leichter ins Geschehen einzugreifen.

Der Spielleiter kann sich während des Spiels auch an verschiedenen Orten im Raum aufhalten. Will er dem Spiel sehr nahe sein, steht oder sitzt er direkt am Bühnenrand. Er kann von dort wie ein Kapellmeister das Geschehen dirigieren und es durch Armbewegungen intensivieren oder dämpfen (vgl. Jenisch 2005, 124).

Will er einen Spieler unterstützen, kann er sich hinter ihn stellen, ihm Regieanweisungen, innere Einstellungen oder Situation ins Ohr flüstern, eventuell während er ihm die Hand auf die Schulter legt (vgl. Scheller 1998, 205).

Meiner Erfahrung nach eignet sich diese Vorgehensweise besonders am Anfang. Als ich in meinem ersten Semester noch sehr verschüchtert auf der Bühne war, habe ich es als sehr angenehm empfunden, wenn mein Lehrer sich schräg hinter mich stellte.

In der Phase des Fixierens soll sich der Theaterpädagoge nach Jakob Jenisch in der Mitte des Zuschauerraums aufhalten. Bei den letzten Durchläufen soll er so weit wie möglich von der Bühne entfernt sein (vgl. Jenisch 2005, 131 f.).

Als wir nach der Zeit auf einer Probephöhne auf die „richtige“ Bühne wechselten, musste unsere Regisseurin die Tontechnik übernehmen und saß dadurch sehr weit weg. Wir spielten nun viel „größer“, damit wir sie noch erreichen konnten.

²⁴ Der Themenaspekt der Körpersprache kann in diesem Rahmen leider nicht umfassender behandelt werden. Es sei daher auch auf „Wortlos sprechen. Körperwahrheiten – Körperlügen“ Rhode / Meis 2005) hingewiesen, das sowohl zur Beobachtung eigener als auch zur Deutung der Teilnehmer – Körpersprache beiträgt.

3.9 Ansatzpunkte für Interventionen

Nun wurden die „Werkzeuge“ der Intervention dargestellt, also die verbale und körpersprachliche Intervention, aber auch das Eingreifen durch die Gestaltung von Raum und Zeit und die Verwendung von Materialien.

Wovon aber gehen die Interventionen aus, wo setzen sie an?

Meiner Erkenntnis nach kann der Spielleiter bei allen wichtigen Elementen des Theaterkunstwerkes (siehe Kapitel 1), nämlich dem Inszenierungskonzept, dem Stück und dem Spieler ansetzen, um zu intervenieren. Und zwar genau dann, wenn ihm seine Ziele (siehe Kapitel 3.3) in dem jeweiligen Bereich klar sind, er Abweichungen davon wahrnimmt, wertet und handeln möchte. Dazu wählt er die passenden Interventionsfaktoren (siehe Kapitel 3.8) und sollte sich außerdem darüber bewusst sein, was er beim Spieler – die Reproduktion oder die Produktion – erreichen möchte (siehe Kapitel 3.7).

In gewissem Sinne stellt dieses Kapitel somit eine zusammenfassende Fortführung des bisherigen Hauptteils dar.

3.9.1 Inszenierungskonzept

Der Theaterpädagoge kann bei den Punkten intervenieren, die er in seinem Inszenierungskonzept festgelegt hat (siehe Kapitel 2.3). Er gestaltet also auf der Ebene des Inhalts, der Form, der Aussage oder der Funktion der jeweiligen Szene, das Raumkonzept, die Rolle oder jedes Theatermittel.

Dafür möchte ich zwei Beispiele geben, wobei von einer Theatergruppe ausgegangen wird, die Romeo und Julia inszeniert.

Der Spielleiter will, dass inhaltlich Julias innerer Konflikt im Zwist mit der Mutter zum Tragen kommt und gibt der Rollenträgerin die Anweisung: „Wie wäre es, wenn du nicht wüsstest, ob du deiner Mutter gehorchen sollst, wie du es immer tust, oder ob du dich gegen sie auflehnen sollst?“

Der Theaterpädagoge teilt seine Aussage des Stückes den Spielern mit: „Menschen sehnen sich eigentlich nach Liebe. Da sie aber Angst haben zurückgewiesen zu werden, verbarrikadieren sie sich hinter Schutzmauern und sehen jeden Fremden als Feind an. Erst, wenn die Mauern wegen eines furchtbaren Ereignisses fallen, können sie sich wirklich begegnen und feststellen, dass die Feinde genau so sind wie sie selbst.“

Lasst uns den Anfang doch einmal probieren, indem wir mit schlitzgroßen Augen durcheinander gehen und von jedem, der uns begegnet, vermuten, er wolle uns schlagen.“

Wenn das ausgeführt wird, überprüft er, ob er den ersten Teil der Aussage sehen kann oder nicht – und ob er das in eine Szene einbauen will.

3.9.2 Stück

Er kann auf der Ebene des Stückes ansetzen (siehe Kapitel 1.3):

Dazu erläutert er die **Situation** der Figur oder variiert sie, beispielsweise durch das Verändern des Bühnenbildes. Er kann auch eine vergleichbare dem Schauspieler nähere Situation heranziehen. („Das ist so: Deine Mutter will dich zwingen deine Hausaufgaben zu machen. Jetzt kommt deine beste Freundin und will dich auch noch dazu überreden. Du willst aber unbedingt jetzt diesen netten Typen aus deiner Klasse anrufen.“)

Der Spielleiter kann eine (veränderte) **Einstellung** zur Situation vorgeben. („Was deine Eltern sagen, ist dir egal! Du willst Romeo!“ Oder aber: „Egal ob du eigentlich Romeo willst oder nicht, das Wichtigste ist dir inzwischen, dass du mit Romeo verheiratet bist und eine Doppelehe deiner Moral widerspricht.“)

Damit habe ich persönlich sehr gute Erfahrungen gemacht. Ich nenne es auch: Zu einer Sache ganz klar Stellung beziehen. Der Theaterpädagoge kann den Spieler zunächst mal zu einer klaren Haltung bewegen oder aber auch die Bewertung vorgeben. Jede Sache kann auf verschiedene Arten aufgefasst werden. Ich kann einen Schmetterling schön finden und mich freuen oder er erinnert mich daran, dass ich selbst so plump und unbeweglich bin, und ich werde wütend, oder ich sehe ihn als Gruß eines lieben Menschen, der weit weg ist und ich werde traurig oder bekomme Sehnsucht.

Er kann die **Fernziele** und die **Zwischenziele** vorgeben oder bewusst machen. („Du willst Romeo um jeden Preis!“)

Er kann das **Risiko** erhöhen oder verringern. („Wenn du Paris heiratest, dann wird Romeo dich nie wieder ansehen. Der Pater wird nach der Trauung Selbstmord begehen, weil er glaubt, dass er Gott verraten hat.“ Oder aber: „Wenn du Paris heiratest, musst du nur aufpassen, dass er nichts von Romeo mitkriegt.“)

Er kann ein **Hindernis** setzen oder ändern. (Der Romeo-Spieler muss bei der Flucht nach der Liebesnacht einen Stapel als Mauer überwinden. Der Stapel wird erhöht.)

Er kann dem Schauspieler die **Handlung** / das **Verhalten** als Aufgabe geben. Er kann ihm auch die **Vorgehensweise** vorgeben. (Der Spielleiter macht beispielsweise einen schleppenden Gang, statt des bisherigen federnden der Darstellerin, vor.)

3.9.3 Spieler

Er kann auch beim Spieler ansetzen. Dazu kann er Anknüpfungspunkte in dessen Leben suchen und seine Erfahrungen aktivieren, dessen Vorstellungen oder Erinnerungen.

Der Spieler kann dazu angehalten werden in seinem Leben nach vergleichbaren Situationen zu „fahnden“. Wurde beispielsweise herausgefunden, dass die Situation der Antonia aus Heckmanns „Anrufung des Herren“ so ähnlich ist wie das Erlebnis der Spielerin, nachdem sich ihr Freund von ihr getrennt hatte, kann der Spielleiter sie vor oder während der Szene daran erinnern.

Vorstellungen können in Imaginationsübungen hergestellt und bei der Probe verwendet werden.

Grundsätzlich kann er den Spieler in Improvisation Neues erfahren lassen. Zum einen können die Spieler Dinge aus der Welt des Stückes erfahren - beispielsweise können sie sich zur Musik der Zeit bewegen. Zum anderen kann die Welt des Stückes in eine Alltagssituation der Spieler übertragen werden, die dann der Situation des Stückes angenähert wird.

Folgende Möglichkeiten dessen, was improvisiert wird, habe ich herausgefunden:

- Man kann die Vorgeschichte der zu probenden Szene spielen.
- Man kann die Szene selbst improvisieren, zum Beispiel in eigenen Worten, Gromolo oder stumm. Oder aber der Spieler spielt spricht Subtexte oder den inneren Monolog oder auch alle persönlichen Gedanken zusätzlich zum Originaltext Oder man verändert die Form und die Spieler dürfen sich beispielsweise nur noch opernhaf singend äußern oder aber es wird vorgegeben, dass die Szene in einer Slapstick-Komödie vorkommt.
- Man kann ab einer Situation im Stück frei weiterspielen und probieren, wie der Spieler / die Rolle²⁵ in dem Stadium, zu dem sie sich bis dato entwickelt hat, reagieren würde. Es können so auch Alternativen zur jeweiligen Szene probiert werden.
- Es können weitere Aspekte der Figurenbeziehungen gespielt werden.
- Man kann Alltagssituationen der Figuren oder besondere Erlebnisse improvisieren.

Wie bereits erwähnt, kann der Theaterpädagoge den Spieler auch anhalten jemand anderen zu beobachten (oder sich an eine Beobachtung zu erinnern) und ihn nachzuahmen oder den Weg über die Körperlichkeit weisen, indem er Haltungen, Spannungen, Atem- und Sprechweisen vorgibt oder erforschen lässt.

Wenn der Spieler stecken bleibt oder blockiert ist, kann er alles, was ihm gerade durch den Kopf geht äußern, also das, was er empfindet oder was ihm am Partner auffällt oder aber er wiederholt, was gerade gesagt wurde.

Stattdessen kann auch eine Pause gemacht werden oder ein auflockerndes Spiel. Der Theaterpädagoge kann dem Spieler erlauben, alles zu vergessen, was besprochen wurde und einfach das zu tun, wonach

²⁵ So wie das Stück nicht allein der Text ist sondern aus Textgrundlage und Interpretation und deren Umsetzung entsteht, so entsteht die Rolle erst durch das Zutun des Spielers – auch wenn manche Regisseure meinen, die Rolle erkannt zu haben, wie sie „ist“. Die Rolle ist immer die Einheit aus dem Text, dem Inszenierungskonzept und dem jeweiligen Spieler. Solange der Spieler noch wenig über sie weiß, ist die Rolle noch wenig „reif“.

ihm gerade ist. Oder aber der unangenehme Moment wird durchgestanden: man probt weiter, bis dabei etwas entsteht oder fixiert ist.

Außerdem ist es immer wieder hilfreich dem Spieler einen Punkt der Konzentration vorzugeben. Handelt es sich um ein spezielles darstellerisches Problem, kann dies auch unabhängig vom Probenkontext geübt werden – dreht es sich beispielsweise um die Vorstellung eines imaginären Partners, wird das zuerst in Vorübungen trainiert²⁶.

3.10 Klassische Probenarten

Wann die Interventionen bei welchem Punkt ansetzen, wurde früher durch die zeitlich geordneten Probenarten vordefiniert. Im klassischen Theater gab es zuerst Leseproben, in denen vom Stück ausgegangen wurde, und die Konzeptionsbesprechung. Danach wurde gestellt und wiederholt – hier wurde vor allem von den Spielern ausgegangen. Nach den Technik- und den Endproben (Haupt- und Generalprobe), wurde das Stück aufgeführt.

Die Aufgaben, die der Spieler bei der „klassischen Vorgehensweise“ hat und die er während verschiedener Proben lösen will, finden sich bei Müller (vgl. Müller 1982, 259) – lassen sich aber nicht auf andere Arbeitsstile des Spielleiters übertragen.

Auch heute wird oft noch so vorgegangen. Aber es gibt inzwischen auch die Möglichkeit Handlungen in Improvisationen zu finden, zu bereichern oder zu vertiefen.

Befreiungsproben sollen nach häufiger Wiederholung des Spiels, das Geschehen auf der Bühne wieder lebendig machen. Dazu dienen Verfahren wie Kauderwelsch, doppeltes Tempo oder die Probe mit nur mentaler Bewegung.

Die Proben – obwohl heute viel freier gestaltbar – lassen sich dennoch in verschiedene Phasen gliedern.

3.11 Eigenes Modell der Probenphasen

Nach der Reflexion eigener Erfahrung und unter Einbeziehung verschiedener Quellen, habe ich ein eigenes Modell der Probenphasen aufgestellt²⁷.

Gleich zu Beginn möchte ich darauf hinweisen, dass die Phasen hier nur Verdeutlichung halber getrennt wurden, die Besonderheit der theaterpädagogischen Arbeitsweise oft gerade in der Mischung der Phasen sowie der zeitlichen Umkehrung besteht.

In den Phasen werden die in Kapitel 3.3 beschriebenen Probenziele angestrebt.

Phase 1: Stück verstehen

Zunächst muss das Stück verstanden werden – insbesondere die Handlung, die Figuren (und ihre Beziehungen untereinander), sowie die Situation (Orte, Zeit, Gesellschaft).

Die klassische Herangehensweise besteht darin das Stück zu lesen und darüber zu sprechen. Falls die Welt des Stückes der Gruppe unvertraut ist, kann man aber auch Recherchen betreiben.

Obwohl natürlich schon dabei ein Identifikationsprozess stattfindet, handelt es sich in dieser Phase vornehmlich um ein rationales Verstehen.

Ist auch die Struktur des Stückes klar, kann auf dieser Grundlage experimentiert werden.

²⁶ Weitere hilfreiche Proben Tipps zur Arbeit mit den Spielern hat Viola Spolin zusammengefasst. (vgl. Spolin 2002, 370 ff.)

²⁷ Zum Vergleich bieten sich die Phasen nach Ebert 2004, 117 ff., Jenisch 1996, Ayckbourn 2006, 146 ff. und Weintz 1977f. an.

Phase 2: Stück erfahren

Die zweite Phase besteht darin das Stück nicht nur geistig zu verstehen, sondern auch sinnlich, assoziativ und körperlich zu be-greifen. Dazu dienen momentan gemachte, erinnerte, beobachtete und imaginierte Erfahrungen, die „Nährboden und Material der Phantasie, [... und] Quell unserer Kreativität“ sind (Rellstab 2003, 37). Sie sollen das Stück und seine Welt den Spielern nahe bringen und sie dazu anhalten das Eigene zu gestalten. Einige oben genannte Interventionen, die beim Spieler ansetzen (siehe Kapitel 3.9.3) und noch nicht der Erarbeitung von Handlungszusammenhängen dienen, werden hier verwendet. Der Spielleiter interveniert vorrangig durch Spielregeln, die Verwendung von Materialien und die Gestaltung des Raumes²⁸.

Diese Phase ist zweifelsohne eng mit der ersten Phase verquickt, schon beim beginnenden Identifikationsprozess während des Lesens, beim „Sehen“ der Situationen, bei der inneren Anteilnahme bereits während der ersten Gespräche. Die beiden Phasen sind oft austauschbar.

Es empfiehlt sich aus Spielleitersicht den Spielern sehr viele Angebote und Anreize zu liefern, so dass ungehemmt probiert werden kann. Der Theaterpädagoge kann hier oft schon erste Ideen für die spätere Gestaltung erkennen und auswerten.

Phase 3: Stück leben – ungefilterter Ein- und Ausdruck

In dieser Phase geht es darum die Handlungen des Stücks, die Situationen und die Rollen zu auszuprobieren.

In dieser Phase ist noch „alles“ erlaubt. Da es keine Fehler gibt, kann sich die Kreativität des Spielers angstfrei entfalten. Sind die Grundlagen des Stückes aus der Verstehens-Phase bekannt, kann er sich an dieser Stelle von der Konzentration darauf lösen und sich nur noch von ihnen „beflügeln“ lassen.

„In einer gut strukturierten Szene haben die Schauspieler Raum, ihre Rolleninterpretation zu entwickeln [...] Das „Wie“ [...] – also beispielsweise, wie bringt die Schauspielerin ihren Partner zu verlassen – ergibt sich aus der lebendigen Interaktion“ (Weston 2002, 203).

Nach und nach soll das gesamte Stück im Fortgang seiner Handlung erspielt werden – ohne dass die Spieler auf eine mögliche Fixierung der Bewegungen achten.

Stattdessen soll der Moment wahrgenommen werden. Die Spieler sollen ausprobieren können.

Phase 4: Stück gestalten - die bewusste Formung

In der folgenden Phase wird dann das Stück bewusst gestaltet:

Der Text wird spätestens jetzt gelernt. Die Bewegungen werden (nach und nach) mit Hilfe des Spielleiters fixiert, in ihrem Bedeutungsgehalt festgelegt, gestaltet – also für Zuschauer verständlich gemacht und der Spielweise des Inszenierungskonzeptes und der anderen Spieler angepasst. Nicht zuletzt werden die Bewegungen koordiniert, so dass Spieler und Raum in einem aussagekräftigen Spannungsverhältnis stehen.

Entweder arrangiert der Theaterpädagoge die Bewegungen von außen, ein Prozess, der auch als Stellen bezeichnet wird und meist eher gefühlsreduziert abläuft. Oder aber die Phase drei geht modellierend improvisiert in die vierte über (vgl. Kapitel 3.7.2.2).

Nach Ebert soll, wie bereits erwähnt, unbedingt modellierend improvisiert werden um die Kreativität des Spiels zu erhalten. Travis dagegen ist der Ansicht, dass unbedingt von außen gestellt werden soll. Die Spieler wollen sich nämlich auf der Bühne (wie alle Menschen) in Sicherheit bringen. Das entspricht auch dem Bedürfnis ihrer Rollen. Damit aber eine Szene spannend ist, sollen die Spieler so arrangiert werden, dass sie sich nicht sicher fühlen. Dadurch ergibt sich ein interessanter Konflikt und sie können wie ihre Rollen sich in Sicherheit bringen wollen, ohne dass die Szene dadurch langweilig wird (vgl. Travis 1999,

²⁸ Darauf, welche Interventionsfaktoren der Spielleiter in den anderen Phasen verwendet, kann im Folgenden leider nicht weiter eingegangen werden. In jeder Phase wird die Gewichtung der verschiedenen Vorgehensweisen – wie an Phase 2 beispielhaft gezeigt, jedoch eine andere sein.

268ff.). Zusätzlich kann der Spielleiter darauf achten, dass die Darsteller in Positionen sind, die ihre Gefühle widerspiegeln. Das ermögliche ihnen „mit den Charakteren auf direkte, natürliche Weise zu verschmelzen, ohne ihre Rollen erst erspielen zu müssen.“ (Travis 1999, 273)

Nach Felix Rellstab sollte der Spielleiter in jedem Fall darauf achten, dass Spannung und Haltung des Körpers das Gefühl erlaube. Es sei in einer sehr schlaffen Haltung beispielsweise unmöglich Wut zu empfinden (vgl. Rellstab 2003, 150f.).

Am Ende steht das „technische“ Grundgerüst der Inszenierung: die fixierte Bewegung mit den zugehörigen Motivationen der Figuren.

Phase 5: Die gebündelt fließende Energie – ein Zusammenspiel aus Ein- und Ausdruck, Präzision und Entfaltung

Ist die vierte Phase erst einmal überschritten, können die Spieler sich wieder innerhalb eines gewissen Rahmens neu entfalten.

Die Spieler finden Variationen und entdecken ihre Rolle in den weitgehend festgelegten Bewegungen immer wieder neu.

Die Energie unter den Mitspielern sollte „fließen“, es sollte echtes Zusammenspiel erreicht werden – und letztlich soll so auch die Energie zwischen Zuschauern und Bühne fließen können. Das Stück selbst wird auf diese Weise als lebendig begriffen, es entwickelt sich von Probe zu Probe, später von Aufführung zu Aufführung, weiter. Bleibt alles immer gleich, ist es schließlich „tot“. Jede Handlung, jeder Satz, jeder Gedanke, obwohl eigentlich gleich, soll jedes Mal auf der Bühne „neu erfunden“ werden.

Gleichzeitig wird die Energie gebündelt.

Ich selbst empfinde dies als Wachsein aller Nerven, Spüren meines ganzen Körpers, dessen Zentrum eine Kraft ist, die aus der Mitte kommt und durch meinen Körper in den ganzen Raum strahlt.

Der Theaterpädagoge kann hierbei eingreifen und helfen (den Ausdruck) zu präzisieren²⁹ oder Anreize zur weiteren Entfaltung geben.

Wissenschaftlich lässt sich der „gebündelte Fluss“ wohl bis heute nicht beschreiben (vgl. Rellstab 2004, 33), aber jeder, der ihn selbst auf der Bühne einmal erlebt hat, wird wissen, wovon ich spreche.

Ist das Ziel dieser Phase gleichzeitig zu erleben und auszudrücken erreicht, ist das Stück – nach der Überwindung aller technischen und organisatorischen Hindernissen – reif für die Aufführung!

„Zwischenströmungen“

Nicht zu vernachlässigen sind dabei eigentlich die Phasen der Rückschläge, der Krisen untereinander, der Probleme mit dem Stück, der Suche, die nicht weiterzuführen scheint. Dies alles sind Situationen, die nicht etwa Störungen sondern ein Teil des Prozesses sind. Sie aber sind in meinem Modell nicht als Zielphasen aufgeführt – sollten dennoch in jedem Spielleiterzeitplan ihren Raum und ihre Berechtigung haben.

Und sie tauchen immer wieder auf – können also nicht chronologisch benannt werden – auch wenn Jakob Jenisch darauf hinweist, dass „Probenkräche“ vorwiegend während der Haupt- und Generalproben auftreten (vgl. Jenisch 1996, 150 f.).

Zusätzlich spielen die Zeiten, die der Gruppendynamik gewidmet sind oder die der Herstellung einer gewünschten Arbeitsatmosphäre dienen, eine wichtige Rolle im Probenprozess.

²⁹ Weitergehende Präzision lässt sich auch durch die in Kapitel 3.8.4.3.3 erwähnte Bewertung der Figur erreichen. Der Spieler fragt sich, wie er zum Handeln seiner Rolle steht und was er durch das Spielen seiner Rolle beim Zuschauer bewirken will: Will der Spieler, dass das Publikum mit seiner Figur mitfühlt, oder soll es sich kritisch zu ihr äußern? Die Bewertung fließt meist unauffällig in das Spiel ein und zwar sowohl in den Eindruck, also das, was der Spieler wahrnimmt, als auch in den Ausdruck. Durch Spielweisen wie Identifikation, Distanz oder Verfremdung kann sie bewusst gestaltet werden (vgl. Ebert 2004, 136 ff.)

3.12 Probenplanung

Um den Stress möglichst gering zu halten ist ein gutes Zeitmanagement des Spielleiters unabdingbar. Der Theaterpädagoge entscheidet schließlich, wann genug geprobt wurde (wenn die Spieler nicht vorher streiken). Eine gute Hilfe Zeit und Energien einzuteilen ist ein Probenplan³⁰.

Langfristige Probenplanung

Der grobe Probenplan legt fest, wann welche Ziele in etwa erreicht werden sollen.

Dazu wird zunächst festgestellt, wie viel Zeit insgesamt zur Verfügung steht. Ein vager Termin hilft die Energie auf das Projekt zu lenken.

Danach werden die Zwischenziele zeitlich verankert. Die Zwischenziele können den Zielen der Probe (siehe Kapitel 3.3) und den Probenphasen (siehe Kapitel 3.11) entsprechen und sollen die persönlichen Bedürfnisse der Spieler berücksichtigen.

Beispielsweise soll das Stück nach zwei Monaten verstanden sein, nach drei Monaten soll der Text auswendig gelernt sein, nach einem halben Jahr die Bewegungen fixiert sein.

Zeitabschnitte des kreativen Entfaltens sollten sich mit denen des Klärens und Zusammenfassens abwechseln. Aus der Zusammenfassung können neue Ideen entstehen, die in einer erneuten Zusammenfassung wieder präzisiert werden. (vgl. Nickel 2005, 37f.)

Daneben sollte auch Zeit für Technik, Organisation und unerwartete Verzögerungen eingeplant werden. Der Probenplan kann der Gruppe ausgeteilt werden, so dass jeder sich darauf einstellen kann.³¹

Ich plädiere dafür diesen Plan dann auch zu befolgen. Wenn die Ergebnisse bis dahin nicht so aussehen, wie man es sich gewünscht hat, sollte man das akzeptieren. An einer „schlechten Aufführung“ ist noch niemand gestorben, an Stress aber sehr wohl!

Mittelfristige Probenplanung

Der detaillierte Probenplan erstreckt sich über kürzere Zeiträume, beispielsweise über die kommenden vier Wochen. In ihm wird festgelegt, wer sich wann trifft um welche Szene(n) zu bearbeiten.

Vor allem diesen Plan sollte jeder Teilnehmer nach der Absprache schriftlich haben. Es ist sinnvoll, dass zu detaillierten Proben nur die Spieler kommen, die auch eine Aufgabe haben. Das hat nach Viola Spolin sowohl einen positiven psychologischen als auch einen deutlich sichtbaren Effekt: Die Spieler sind frisch und motiviert und es wird „nicht eine Minute“ vergeudet (Spolin 2002, 330).

Als wir bei der Erarbeitung einer Produktion nach etwa zwei Monaten Proben einen Plan ausgehändigt bekamen, gingen wir alle mit einem Gefühl der Befreiung nach Hause, ein Hoch, das sich über Tage erstreckte! Der Grund lag darin, dass wir nun wussten, auf was wir uns einzustellen hatten, wann wir uns Zeit nehmen mussten, wann wir Zeit für uns hatten und wann wir welche Szenen vorbereiten sollten.

Kurzfristige Probenplanung

Für den Spielleiter selbst empfehle ich das Anlegen eines nicht auszuteilenden präziseren Probenplanes für die jeweilige Probe. Auf der folgenden Seite stellte ich das Schema, das ich dafür entworfen habe, inklusive einer beispielhaften Planung vor.

³⁰ Hier sei daraufhin gewiesen, dass die Probenplanung auch vom Inszenierungsstil (siehe Kapitel 3.6.2) des Spielleiters abhängt. Inszeniert er situativ, wird er in seinem Plan Anderes festhalten als wenn er konzeptionell arbeitet. Geht er konzeptionell vor, muss er sehr genau planen, wann der Spieler was entwickeln oder lernen soll. Der situativen Planung muss ein Zeitplan, in dem grundlegende Ziele festgelegt werden, nicht im Wege stehen.

Mir persönlich liegt es beispielsweise Impulse zu geben und zu beobachten was passiert. Welche Impulse ich geben könnte, plane ich vor jeder Stunde. Wenn die Spieler merken, dass ich weiß, was ich vorhabe, fühlen sie sich viel sichere. Wenn ich aber wahrnehme, dass die Spieler etwas anderes brauchen (zum Beispiel Bewegung), stelle ich meinen Plan auch um und versuche mein Ziel, das mir durch meine Planung bekannt ist, zu erreichen.

³¹ Exemplarische langfristige Probenpläne finden sich bei Mettenberger 1996, 151-160 und Spolin 2002, 363-368.

Plan des Spielleiters:

<u>Zeit</u>	<u>Probeninhalt</u>	<u>Anwesende</u>	<u>Ziel / Schwerpunkt</u>	<u>Vorgehen</u>	<u>Material</u>	<u>Raum</u>	<u>Besonderheiten bei der Intervention</u>	<u>Organisation</u>	<u>Reflexion</u>
Wann wird geprobt? (Besondere Auswirkungen auf Teilnehmer inkl. Leiter?)	Welcher Teil des Stückes? (Worum geht es?)	Wer ist bei der Probe (inkl. Spielleiter)? (Besondere Voraussetzungen und Bedürfnisse?)	Woran wird bei der heutigen Probe gearbeitet?	Welche Probenart / Übung / Welches Spiel wird verwendet?	Was wird benötigt? (Wozu?)	Wo wird geprobt? (Warum?)	Worauf soll diese Probe bei der Intervention besonders geachtet werden?	Was muss organisiert werden?	Hinterher eintragen: Wurde das Ziel erreicht?
<i>Mo. 3.5. 06 14-15.30 Uhr (direkt nach der Mittagspause -> voller Magen)</i>	<i>Akt I, Szene 4-6 (Erste Begegnung der Liebenden, Reaktion der Ehefrau)</i>	<i>Claus (motiviert); Sonia (blüht langsam auf – häufig angucken!); Martina (Bewegung! -> Warm Up m. Ball); ich (will drau- ßen proben)</i>	<i>Verständnis der Handlung und der Figurenbezieh- ungen (Spieler sollen sie selbst nach dem Textlesen entwickeln)</i>	<i>Warm Up, lesen, kurz besprechen, Beziehungs- standbilder, Spiel: Freund und Feind -> auf Szenen anwenden -> Szenen improvisieren, Reflexion</i>	<i>Ball, Texte, Kladden, Stifte, Requisiten- koffer (Requisiten für Impro bereitstellen, wer will, kann sich davon inspirieren lassen)</i>	<i>Klassenzim- mer, Impro bei gutem Wetter im Hof (wir müssen mal aus dem engen Klassen- zimmer raus!)</i>	<i>Besprechung: Spieler sollen aus d. Rolle andere Figuren charakte- risieren, Standbilder: vormachen; Impro: spontan Spielregeln reinrufen</i>	<i>Leiht Claus Freund uns die Nebel- maschine? (Rest mit ganzer Gruppe klären)</i>	<i>Interessante Beziehungskon- stellation ist entstanden, wird später weiter differenziert</i>

In welcher Reihenfolge welche Szenen geprobt werden, ist Ermessenssache. Man kann vorne beginnen (dadurch wird die Chronologie der Vorgänge erhalten), man kann beim Höhepunkt beginnen und danach erarbeiten, wie es dahin kam (das dient dazu die Dynamik des Stückes besser zu strukturieren) oder man kann einzelne Handlungsstränge (eventuell inklusive der Szenen, die im „Off“ geschehen) getrennt proben.

3.13 Ablauf einer Probe

Nach Anlegen dieses Plans kann der Theaterpädagoge zusätzlich einen Ablaufplan für das kommende Treffen erstellen.

Grundsätzlich hat jede einzelne Probe drei Hauptphasen: Die Hinführung, meist das Warm Up, den eigentliche Arbeitsteil und den Ausklang.

Während des Warm Ups sollen die Spieler in einen spielbereiten Zustand gebracht werden. Dazu muss erstmal der Alltag hinter sich gelassen werden, der Körper wird aufgewärmt, der Geist wird auf die neue Aufgabe eingestellt und die Gruppe wird wieder neu zusammengeführt. Dem Einzelnen und der Gruppe sollen kreative Freiräume eröffnet werden (vgl. Poppe 2003, 352).

Ist die Spielbereitschaft geweckt, kann geprobt werden.

Es ist sinnvoll jeder Probe einen Schwerpunkt zu geben, der der jeweiligen Probenphase (siehe Kapitel 3.11) entspricht.

Die Probe lässt sich in zwei Teile – die nicht nacheinander sein und auch nicht beide erfolgen müssen – gliedern: Es gibt Übungen und Spiele, die den Schwerpunkt der Probe (anderweitig) beleuchten und die Probe am Stück selbst.

Ein konkretes Beispiel soll die Notwendigkeit der Schwerpunktsetzung beleuchten:

Steckt die Gruppe gerade in „Probenphase 2“, so kann das Ziel der Probe lauten, den Teilnehmern die Sprache des Textes näher zu bringen. Die folgenden Übungen werden dann dem untergeordnet. Entdeckt der Spielleiter Weiteres, das er den Spielern vermitteln möchte, so kann er anhand seines Zieles sortieren, ob Hinweise in dieser Richtung zu diesem Zeitpunkt sinnvoll sind oder auf später verschoben werden sollten. Die Spieler können Kritik eines Spielleiters einordnen. Hat ein Spieler, wenn gerade gestellt wird, vom Spielleiter zu hören bekommen, dass es seiner Figur an Differenziertheit mangelt, so können er die Bemerkung zwar dankend annehmen, weiß aber, dass er eigentlich gerade versucht die Bewegungen und zugehörigen Motivationen zu memorieren und so gut als möglich während des Wiederholens entstehen zu lassen.

Der dritte Teil der Probe ist der Ausstieg. Die Spieler entspannen sich oder bündeln ihre Konzentration noch einmal reflektierend oder im Ausblick auf zukünftige Proben. (vgl. Poppe 2003, 352)

Ich selbst habe oft erlebt, dass sich Spielleiter vorm Ausklang drückten. Ein paar abschließende Worte, der Hinweis auf das nächste Treffen oder manchmal das Geben einer „Hausaufgabe“ wie Textlernen genügten.

Abschlussübungen wie gegenseitiges Massieren oder Impulskreise erschienen allerdings auch mir zu intim. Doch in einem Workshop, den ich mit einer Freundin anleitete, wurde ich eines Besseren belehrt. Wir hatten uns vorgenommen, ein Abschlussritual zu festigen. Sie leitete es beim ersten Treffen an und führte den Impulskreis, bei dem die Spieler mit geschlossenen Augen Hand in Hand dastehen, auch als solches ein. Das wurde von den Spielern sehr gerne angenommen und schon ab dem dritten Kurstag kamen die Spieler nach jeder Probe von selbst zum Abschlusskreis zusammen und auch für mich machte erst dieses Ritual den Tag „rund“.

Zwischen den Arbeitsphasen sollten – je nach Dauer – immer wieder Ruhephasen eingeschaltet werden, entweder in Form von Pausen oder aber in Form von entspannenden oder abwechslungsreichen Übungen oder Spielen.

4. Schlussfolgerung: Meine „ideale“ Probengestaltung

Ich habe als Leiterin ausprobiert, aus der Spielersicht beobachtet und mich in Büchern informiert um herauszubekommen: Was kann der Theaterpädagoge tun, um eine Probe so zu gestalten, dass das geschieht, das uns eigentlich so fasziniert am Theater: Dass die Spieler das Unsichtbare sichtbar werden lassen?

Was kann ich konkret tun, damit die Bühne der Ort wird, an dem der Spieler „reagieren darf“, damit er endlich das von sich zeigen kann, was er im Alltag unterdrückt, was er nicht kennt oder nicht zeigen möchte?

Wie bringe ich die Energie in den Fluss, der uns alle inspiriert? Wie ermögliche ich die wahre Kommunikation zwischen den Spielern untereinander aber auch mit mir, der Regisseurin – so dass auch der Wechselwirkung zwischen Bühne und Publikum Vorschub geleistet wird?

Die Erkenntnisse, die ich bei meiner Suche erlangt habe, habe ich in dieser Arbeit so weit es mir möglich war, dargestellt. Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass ich weiß, dass sie sich noch häufig ändern werden. Meine Entdeckungen – ein Anderer wird zu anderen gelangen – möchte ich hier noch einmal zusammenfassen:

Die Probe soll inspirieren und nicht lähmen!!!

Um alle auf einen Nenner zu bringen, einigen sich alle auf ein gemeinsames Konzept, das sich im Laufe der Probe erweitert und ändert. Die Änderungen mache ich auch immer wieder bewusst, so dass jeder weiß, wohin es im Moment geht

In Probenplänen halte ich die Probenziele, die aus der Probenphase und dem Konzept resultieren, zeitlich verankert fest.

In der Probe selbst lasse ich mich offen auf die Spieler ein. An ihnen richte ich meine Interventionen aus. Ich schätze ab, wann ich Impulse gebe, wann ich mich zurückhalte und wann ich die Arbeit festhalte und bündele.

Materialien, verbale und körpersprachliche Interventionen ebenso wie die Probengestaltung durch den bewussten Einsatz von Raum und Zeit sollen der Kreativitätsförderung dienen und gleichzeitig dazu eingesetzt werden den Spieler erfahrend lernen zu lassen. So kann ich helfen die Grenzen seines Ichs zu bestärken oder zu erweitern.

Was die Spieler und mich tatsächlich inspiriert und lernen lässt, ist vom jeweiligen Moment abhängig und muss meist erst ausprobiert werden. Spaß ist natürlich wunderbar beflügelnd, dennoch muss nicht jeder Moment der Probe Spaß machen. Manchmal sind solche Prozesse auch schwierig – solange alle Beteiligten freiwillig diese Grenzen zu überschreiten suchen, ist das durchaus wünschenswert. Dennoch sollten sich diese Phasen natürlich unbedingt mit den gutgelaunten, leichten abwechseln!

Meine Probengestaltung soll Räume eröffnen und den Spielern erlauben hineinzugehen – wenn sie wollen! Sie sollte dem Spieler Rückhalt geben, sein routiniertes oder unbeteiligtes Spiel variieren und neue Wege aufzeigen. Keine Anweisung sollte Zwang sein – denn: Das „Ich will“ des Schauspielers ist Gesetz auf der Bühne.

Auch sehr autoritäre Regieanweisungen können unter dieser Prämisse laufen. Zum Beispiel: Arrangiere ich von außen, kann ich mit den Spielern vereinbaren, sich sofort zu melden, wenn sie spüren, dass ihnen eine Aktion missfällt. Dann kann analysiert werden, ob es an der Figur, die diese Handlung in dieser Situation nicht täte, oder dem Mut des Spielers liegt – und ob diese Aktion vielleicht einfach nur zu unvertraut ist um locker ausgeführt zu werden. Aber vielleicht kann eben diese Qualität den Moment sogar bereichern kann, wenn sie sich äußert.

Grundsätzlich soll jeder Spieler und auch ich als Leiterin bedingungslos so akzeptiert werden, wie wir sind! „Störungen“ im Prozess sind wünschenswert, solange sie eben nicht als Störungen gesehen werden. Kommt ein Spieler mit seinem Partner nicht klar und äußert das, kann es der Szene Neues geben. Alles was geschieht, birgt Energie für das Spiel!

Solange alle spielen wollen und miteinander spielen wollen, kann demnach nichts „Schlechtes“ passieren!

Erst wenn es Leute gibt, die gezwungen werden oder sich gezwungen fühlen, helfen meine Leitlinien nicht weiter. Wie ich mit Leuten arbeite, die keine Lust zu proben haben, wäre das Thema für eine weitere Arbeit.

Auf der Bühne möchte ich den Spielern das Gefühl geben – solange am Moment gearbeitet wird – dass jedes Gefühl, jede Reaktion willkommen ist!

Es gibt kein falsch oder richtig. Es gibt vielleicht das Vorgesehene, Gelernte, Einstudierte und das Überraschende, Unvorhergesehene. Ersteres gibt Sicherheit, alles kann laufen wie geplant und das ist toll. Wenn der Darsteller auf der Bühne aber eine Eingebung hat, dann kann er ihr auch folgen. Und ich kann ihm hinterher sagen, ob er auf diesem Weg bleiben, oder ob er Ausschau nach einem neuem halten soll.

An jeden Mitspieler ist das natürlich eine Herausforderung – der Partner kann im nächsten Moment, je nach Probenphase, etwas anderes tun, als abgesprochen. Aber eben das macht das Theater lebendig! Und gemeinsam kann dann versucht werden, dennoch das Ziel der Figur zu verfolgen. Verunsichert das den Partner doch zu sehr, dann wird (besonders in späteren Phasen und bei den Aufführungen) der Improvisationsspielraum klein gehalten.

Das wichtigste ist, dass die Energie fließt – sobald das erreicht ist, wird die Arbeit nicht nur vorwärts, sondern auch seitwärts und es wird etwas entstehen, das gar nicht vorstellbar war!

Festlegen und entfalten – der Widerspruch schlechthin – wird in der theaterpädagogischen Arbeit gelebt und vereint. Es wird genau gearbeitet, es wird die treffende Betonung für einen Satz gesucht, die genau das ausdrückt, was ich empfinde, denke und will, es wird hundertmal geprobt, bis ich mir ganz sicher bin, es jetzt gefunden zu haben – um es beim nächsten Spiel zu vergessen. War die Arbeit sinnvoll, bin ich entspannt und konzentriert, weiß ich, was meine Figur im Moment will, dann wird das wieder entstehen. Wenn die Arbeit das nicht erreicht hat, dann kann ich den Ausdruck neu erfinden. Dadurch haben gerade Amateure die Möglichkeit innerhalb ihrer sich erweiternder Grenzen wirklich Theater zu spielen.

Wenn der Theaterpädagoge dem Geschehen nahe ist, mit seiner ganzen Energie und Aufmerksamkeit, mit seinem Einfühlungsvermögen dabei ist, dann sieht er, was der Spieler braucht – und wenn er das Stück kennt, die Figuren, die Beziehungen, die formalen Aspekte, sieht er, was die Szene braucht. Spieler und Stück soll er zusammenführen. Er kann Impulse geben, Spieler und Figur bereichern, helfen zu bündeln, Klarheit fordern, aber das ist auch schon alles!

Ich möchte die Theaterpädagogin sein, die im Grunde die Mitspielerin ist, die nicht im Text steht, die zu Beginn den Weg weist, den sie selbst noch nicht kennt und deren Aufgabe darin besteht zum Schluss ganz aus dem Stück zu verschwinden, so dass niemand sieht, dass sie da war. Nicht ihre Handschrift, sondern vor allem das Geschehen und die Spieler prägen das Spiel in der Theaterpädagogik.

Anhang

LITERATUR:

Ahrends, Gunter; Andrea Breth: Theaterkunst als kreative Interpretation. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990

Ayckbourn, Alan: Theaterhandwerk. 101 selbstverständliche Regeln für das Schreiben und Inszenieren. Berlin: Alexander 2006

Birkenbihl, Vera F.: Signale des Körpers. Körpersprache verstehen. 18. Auflage. Heidelberg: mvg 2005

Brook, Peter: Der leere Raum. Möglichkeiten des heutigen Theaters. 3. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe 1970

Bundesverband für Theaterpädagogik: Berufsbild. Online:
<http://www.butinfo.de/Berufsbild/berufsbild.htm>, 02.06.06

Doerry, Martin; Thimm, Katja: Disziplin ist das Tor zum Glück. In Spiegel Nr. 37, Online-Ausgabe: 2006

Dorpus, Karl: Regie im Schul- und Jugendtheater. Weinheim: Deutscher Theaterverlag 1970

Ebert, Gerhard; Penka, Rudolf: Schauspielen. Handbuch der Schauspielausbildung. 4. überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Henschel 1998

Ebert, Gerhard: Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers. 4. überarbeitete Auflage. Berlin: Henschel 1999

Ebert, Gerhard: ABC des Schauspielens. Talent erkennen und entwickeln. Berlin: Henschel 2004

Jenisch, Jakob: Der Darsteller und das Darstellen. Grundbegriffe für Praxis und Pädagogik - Ich selbst als ein anderer. Berlin: Henschel 1996

Jenisch, Jakob: Handbuch Amateurtheater. Berlin: Henschel 2005

Johnstone, Keith: Improvisation und Theater. 7. Auflage. Berlin: Alexander 2004

Klein, Irene: Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. 9. Auflage. Donauwörth: Auer 2002

Kunzmann, Peter; Burkhard, Franz-Peter; Wiedmann, Franz: dtv-Atlas Philosophie. 9. aktualisierte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2001

Meyer, Hilbert: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: Pädagogik 10/03, S. 36-43

Meyer, Jörg: Spielleitung. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2003, S. 283-285

Mettenberger, Wolfgang: Tatort Theater. Kleiner Leitfaden für „Schauspieler“. Offenbach: Burckhardtthaus-Laetare 1996 (Reihe 8-13)

Microsoft Encarta: Enzyklopädie 2001. Microsoft Corporation 1993-2000

- Müller, Rudi: Aufgaben der Regie. In: Giffei, Herbert (Hg.): Theater machen. Ein Handbuch für die Amateur- und Schulbühne. Ravensburg: Otto Maier 1987
- Neukirchen, Dorothea: Vor der Kamera. Camera-Acting für Film und Fernsehen. Frankfurt am Main: Zweitausendeins 2000
- Nickel, Hans-Wolfgang: Regie: Thema und Konzept. Uckerland: Schibri 2005
- Platz-Waury, Elke: Drama und Theater. Eine Einführung. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr 1999. (Reihe: Literaturwissenschaft im Grundstudium, Band 2)
- Poppe, Andreas: Warming Up. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2003, S. 352-354
- Rellstab, Felix: Grundlagen. Neues zu Theorie und Praxis. Handbuch Theaterspielen Band 1. Nachdruck. Wädenswil: Stutz Druck 2003 (Reihe Schau-Spiel Band 7)
- Rellstab, Felix: Wege zur Rolle. Handbuch Theaterspielen Band 2. 2. Auflage. Wädenswil: Stutz Druck 1999 (Reihe Schau-Spiel Band 8)
- Rellstab, Felix: Theaterpädagogik. Entwicklung – Begriff – Grundlagen. Modelle – Übungen – Beispiele – Projekte. Handbuch Theaterspielen Band 4. Wädenswil: Stutz Druck 2000 (Reihe Schau-Spiel Band 10)
- Rhode, Rudi; Meis, Mona Sabin: Wortlos sprechen. Körpersprache: Körperwahrheiten – Körperlügen. Zürich: Oesch 2004
- Sack, Mira: Regie. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri 2003, S.242-244
- Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor 1998
- Schmalt, Hans Dieter; Sokolowski, Kurt: Motivation. In: Spada, Hans (Hg.): Lehrbuch. Allgemeine Psychologie. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber 2006
- Shakespeare, William: Sämtliche Werke. Essen: Magnus, ohne Jahresangabe
- Spada, Hans; Rummel, Nikol; Ernst, Andreas: Lernen. In: Spada, Hans (Hg.): Lehrbuch. Allgemeine Psychologie. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber 2006
- Spolin, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn: Junfermann 2002
- Stangl, Werner: Lernen. Online: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/lernen/> 23.09.06
- Stanislawski (I), Konstantin Sergejewitsch: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Teil I. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Erlebens. 6. Auflage. Berlin: Henschel 2002
- Stanislawski (II), Konstantin Sergejewitsch: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Teil II. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Verkörperns. 6. Auflage. Berlin: Henschel 2002
- Strasberg, Lee: Schauspielen und das Training des Schauspielers. Beiträge zur „Method“. 5. Auflage. Berlin: Alexander 2001

Thun, Friedemann Schulz von: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch 1998

Travis, Mark W.: Das Drehbuch zur Regie. Wie Regisseur und Filmteam erfolgreich zusammenarbeiten. The director's journey. Frankfurt am Main: Zweitausendeins 1999

Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. 3. unveränderte Auflage. Butzenbach-Griedel: Afra 2003

Weston, Judith: Schauspielereführung in Film und Fernsehen. Frankfurt am Main: Zweitausendeins 1998

Wikipedia: Die freie Enzyklopädie.

- Schlagwort „Gestaltung“: <http://de.wikipedia.org/wiki/Gestaltung> (21.06. 2006)

- Schlagwort „Kritik“: <http://de.wikipedia.org/wiki/Kritik> (12.09.2006)

Zadek, Peter: Menschen Löwen Adler Rebhühner. Theaterregie. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2003