

Von Nichts zum Stück

oder Über die Möglichkeiten einer Stückentwicklung

Abschlussarbeit im Rahmen der berufsbegleitenden
Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) an der
Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Alexandra Ringler

Januar 2011

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Begriffsklärungen	5
2.1 Dramaturgie.....	5
2.2 Die Struktur des klassischen Dramas.....	5
2.3 Postdramatisches Theater.....	6
2.4 Szenencollage.....	7
2.5 (Auto-)Biographisches Theater.....	7
3. Grundsätzliches zur theaterpädagogischen Arbeit mit Gruppen	7
3.1 Der Weg zur Gruppe.....	8
3.2 Die vier Gruppenphasen nach R. Cohn.....	9
4. Aufbau einer Stückentwicklung	12
4.1 Die Phase der Themenfindung.....	13
4.1.1 Ansätze zur Themenfindung.....	14
4.2 Phase der Themenerkundung.....	17
4.2.1 Improvisation.....	17
4.2.2 Generierung von Eigenmaterial.....	18
4.2.3 Generierung von Fremdmaterial.....	19
4.3 Von der Improvisation zur Szene.....	22
4.3.1 Förderung der eigenen Ausdrucksfähigkeit.....	22
4.3.2 Entwicklung einer theatralen Figur.....	23
4.3.3 Verwendung ästhetischer Mittel.....	26
4.4 Fixieren und Verwerfen.....	27
4.5 Von der Szene zur Szenencollage.....	28
4.5.1 Kompositionsmethoden.....	29
4.5.2 Der rote Faden.....	30
4.6 Mit der Szenencollage zur Aufführung.....	30
5. Fazit	32
6. Literaturverzeichnis	35

1. Einleitung

In meiner bisherigen theaterpädagogischen Praxis habe ich mich vorrangig mit dem Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal auseinandergesetzt. Seine Methode lässt sich in der Sozialen Arbeit gut als Mittel zur Aufdeckung von politischen, gesellschaftskritischen und sozialen Missständen und deren Veränderungspotenzialen nutzen. Dabei habe ich die Erfahrung gemacht, dass sich diese Methode zur kreativen Auseinandersetzung mit gesellschaftskritischen Themen besonders gut für die Arbeit mit Laiendarstellern eignet, da es vor allen Dingen eine Form ist, die sehr prozessorientiert ist und keine schauspielerischen Vorkenntnisse voraussetzt. Das Theater der Unterdrückten ermöglicht es, sich bestimmten Themen auch innerhalb kurzer Zeit theatral zu widmen, der inszenatorische Aspekt erscheint in den meisten Fällen eher zweitrangig.

In den vergangenen Monaten wuchs der Wunsch, mich theatral sowohl qualitativ als auch quantitativ verstärkt mit gesellschaftskritischen Themen auseinander zu setzen. Zum anderen strebte ich das Ziel an, mich mehr dem Theater als ästhetischer Kunstform zuzuwenden; einer Theaterform, die einen aufklärerischen Charakter beibehalten, aber einen höheren Gehalt an Ästhetik und Schauspiel gewinnen sollte. So gründete ich im Oktober 2010 eine Theatergruppe mit jungen Erwachsenen, um mich dieser Herausforderung zu stellen. Dabei war es mir wichtig, nicht mit einer Textvorlage zu arbeiten, sondern, im Sinne Boals, ganz gezielt mit einem der Gruppe ausgehendem Thema samt ihren Fragen und Gedanken, Wünschen und Ängsten zu arbeiten und zu einem Stück zu entwickeln.

Dabei stieß ich auf die Frage:

Wie komme ich von „Nichts“ zu einem themenbezogenen Theaterstück?

So soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, wie ein Thema zu finden ist, wie vom Thema zu Improvisationen bzw. Szenen hingeleitet und wie das erarbeitete Material zu einem Gesamtgefüge verdichtet werden kann. Sprich: Welche Elemente existieren, die die Abfolge des Prozesses einer Stückentwicklung begünstigen und in welcher methodischen Reihung sind sie empfehlenswert?

Ein mir dabei wesentlich erscheinender Aspekt ist die Frage, welche Rolle der Theaterpädagoge als Spielleiter in diesem Gesamtprozess einnimmt. Welche Aufgaben obliegen ihm und welche Rolle(n) haben die Spieler?

In der vorliegenden Arbeit wird im ersten Kapitel zwischen dem Aufbau eines dramatischen Theaterstücks und dem einer Collage im Sinne des postdramatischen Theaters differenziert.

Im zweiten Kapitel werden Grundsätze zur theaterpädagogischen Arbeit mit Gruppen aufgezeigt, die sich auf die Aussagen der Humanpsychologin Ruth Cohn zu Gruppenentwicklung und Gruppenphasen stützen. Schließlich sollen daraus (persönliche) Zielsetzungen und Richtlinien zur theaterpädagogischen Arbeit mit Gruppen abgeleitet werden.

Im dritten Kapitel soll der Frage nach der Entwicklung des Prozesses von einer Idee bis hin zum aufführungsreifen Stück nachgegangen werden. So zeige ich zu Beginn des Hauptteils auf, welche Wege zur Themenfindung möglich sind und wie ein Thema inhaltlich angereichert werden kann. Daraufhin stelle ich unterschiedliche Vorgehensweisen zur szenischen Gestaltung und ästhetischen Verdichtung von improvisierten Themen vor. Letztlich werden mögliche Wege benannt, wie die einzelnen Szenen zu einer Collage verbunden werden können. Sämtliche dabei aufgeführten Beispiele entstammen der Literatur respektive meiner eigenen Projektarbeit. Insofern kann diese Arbeit als eine Handreichung angesehen werden, die zur eigenen Stückentwicklung dienlich sein kann.

In Exkursen werde ich einschließend beschreiben, wie ich mit meiner im Oktober 2010 gegründeten Theatergruppe zu einem Thema gefunden habe, welche Wege wir gegangen sind bzw. uns noch bevorstehen, um ein Stück zu entwickeln. Daneben wird aufgezeigt, auf welche Schwierigkeiten wir innerhalb dieses Prozesses gestoßen sind. Insofern handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine dialektische Auseinandersetzung, die sich sowohl theoretisch wie auch praktisch-reflexiv mit der Frage zur Stückentwicklung beschäftigt.

2. Begriffsklärungen

Da es in der vorliegenden Arbeit um eine Stückentwicklung geht, soll in einem ersten Schritt die Begrifflichkeit der Dramaturgie geklärt und der Aufbau eines klassischen Dramas von Formen des postdramatischen Theater unterschieden werden.

2.1 Dramaturgie

Der Begriff Dramaturgie, abgeleitet vom griechischen `dramurgia` (ein Drama verfassen, aufführen), meint u.a.¹ den Aufbau vom Handlungsbogen und die innere Struktur eines Theaterstücks. Dramentheoretiker untersuchen, was ein Drama ist, welche Funktion es hat und versuchen Regeln der Dramaturgie aufzustellen, die Verbindlichkeit herstellen sollen. Heute wird in der Theatertheorie zwischen zwei Modellen der Dramaturgie unterschieden:

Die geschlossene Dramaturgie: Die „geschlossene“ oder „klassische“ Dramaturgie ist auf den Dramentheoretiker Aristoteles (394-322 v.Chr.) zurückzuführen und folgt der Struktur des klassischen Dramas (siehe unten).

Offene Dramaturgie: Bei der offenen Dramaturgie handelt es sich um Stücke, die keiner bestimmten Dramentheorie folgen und auch nicht unbedingt einen dramatischen Text als Vorlage verwenden, sondern die eher prozessorientiert entstehen. Offene Dramaturgien sind zum Beispiel themenbezogene Szenenfolgen, gebündelt in einer Collage, epische Formen oder Zirkusprogramme (vgl. Pfeiffer/Leist 2009, S. 47f).

2.2 Die Struktur des klassischen Dramas

Eine einfache inhaltliche Struktur eines Theaterstücks gibt das klassische Drama vor, dessen Aufbau auf Überlegungen von Aristoteles zum antiken Drama zurückgeht und die Gustav Freytag 1863 in *Die Technik des Dramas* zu einem Modell entwickelte, in dem er die Handlung einer dramatischen Textgrundlage in fünf Akte unterteilte. Dabei wird jedem Akt ein inhaltlicher Handlungsrahmen zuteil, aus deren Abfolge und dem Zusammenspiel dieser Handlungsabschnitte sich ein Handlungsbogen für das gesamte Stück ergibt. Diese Struktur wurde

¹ Ausführlich siehe Erika Fischer-Lichte (2005). Metzler-Lexikon Theatertheorie, Stuttgart, Weimar S. 80-83; Kotte, Andreas (2005). Theaterwissenschaft: Eine Einführung. Köln u.a., S. 202-222.

bis zur Entstehung des postmodernen Theaters als die einzig denkbare Form von „wahrem“ Theater u.a. aufgrund des Effekts der Katharsis angesehen (vgl. Pfeiffer/Leist 2009, S. 48; Lehmann 1999, S. 20):

1. **Akt – Einleitung/Exposition:** Das Publikum lernt die Figuren, den Ort und die Umstände der Handlung kennen.
2. **Akt – Ein Konflikt entsteht:** Interessen und Motive der Figuren werden sichtbar, Interessen kollidieren.
3. **Akt – Der Konflikt eskaliert:** Auf dem Höhepunkt des Dramas hat sich der Konflikt maximal zugespitzt.
4. **Akt – Die Suche nach einer Lösung:** Eine plötzliche Wendung (Umkehrung/Peripetie) im Geschehen überrascht die Zuschauer. Schicksal, Zufall oder bisher als nicht bedeutsam eingestuftes Geschehen oder Personen greifen ein.
5. **Akt – Der Konflikt ist gelöst:** Katastrophe, Happy End oder Fortsetzung folgt.

(Aus: Pfeiffer/Leist 2009, S. 49)

2.3 Postdramatisches Theater

Gegenüber dem klassischen Drama steht das so genannte Postdramatische Theater, das im Zuge der Allgegenwart von Medien in den 1970er Jahren eine neue theatrale Diskussionsform annahm und Antwort „[...] auf die veränderte gesellschaftliche Kommunikation unter den Bedingungen der verallgemeinerten Informationstechnologie [gab]“ (Lehmann 1999, S. 23). Das postdramatische Theater löst sich damit von Strukturen und Vorlagen des Dramas. Anstatt eine in fünf Akte unterteilte Geschichte zu erzählen, richtet sich der Fokus auf die Erkundung von Themen, Motiven oder Fragestellungen. Diese werden anhand von kleinen Geschichten, Textfragmenten, Momentaufnahmen und fragmentarischen Ausschnitten der Wirklichkeit - zum Teil auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus - betrachtet, zum Teil wird aber auch gänzlich auf fiktive Geschichten verzichtet und stattdessen Bezüge zum eigenen Alltag hergestellt (siehe biographisches Theater). Dadurch gibt es oft auch keine Figuren im Sinne einer Verkörperung einer Rolle mehr, sondern theatrale Subjekte, die trotzdem vom Zuschauer anhand von Figurenfragmenten wie Kostümen, Texten und Aktionen als „etwas außerhalb des eigenen Selbst“ (Pfeiffer/Leist, 2009, S.187) wahrgenommen werden. Auf den „Als-ob“-Effekt im Sinne des klassischen Dramas wird jedoch verzichtet (vgl. ebd., S. 186f).

2.4 Szenencollage

Als Szenencollage bezeichnet man Theaterstücke, die nicht auf einem durchgehenden Handlungsstrang beruhen, sondern eine Aneinanderreihung von Szenen darstellen, die thematisch oder assoziativ zusammengefügt werden und somit einer offenen Dramaturgie folgen. Das Schwierige am dramaturgischen Aufbau der einzelnen Szenen ist, dass der so genannte rote Faden nicht vorhanden ist und dennoch kein Gefühl von Beliebigkeit in der Zusammensetzung beim Publikum erweckt werden soll (vgl. Pfeiffer/Leist 2009, S. 113).

2.5 (Auto-)Biographisches Theater

Unter dem Begriff des (auto-)biographischen Theaters versteht man Theaterformen, in denen biographisches Material der Darsteller oder anderer Personen verwendet werden. Diese können im Gestaltungsprozess anhand unterschiedlicher ästhetischer Mittel (siehe 4.3.3) und der Auseinandersetzung mit Fremdmaterial (siehe 4.2.3) verändert bzw. verfremdet werden, sodass das Eigene fremd erscheint und somit die Grenzen von Biographie und Fiktion nicht eindeutig trennbar sind (vgl. Pfeiffer/Leist 2009, S. 193).

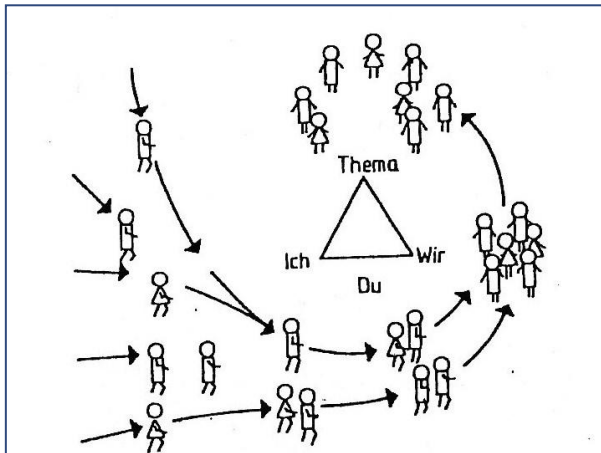
3. Grundsätzliches zur theaterpädagogischen Arbeit mit Gruppen

Wie sich in dieser Arbeit zeigen wird, vollzieht sich die theaterpädagogische Arbeit auf drei wesentlichen Ebenen, nämlich auf der Ebene der Gruppe, der Ebene des Themas und der Ebene des Spiels selbst (vgl. Nickel 2005, S. 111).

So ist u.a. der Prozess der Gruppenbildung mitsamt dessen Dynamiken ein wesentlicher Bestandteil im theaterpädagogischen Prozess. Aus diesem Grunde soll an dieser Stelle auf die Humanpsychologin Ruth Cohn eingegangen werden, die in ihrem Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) ein Welt- und Menschenbild entwickelte, welches aufzuzeigen versucht, dass thematisch-sachbezogenes Arbeiten und ein menschenwürdiger Umgang in der Kommunikation und Interaktion aufeinander bezogen werden und gemeinsam für effektives Arbeiten und Lernen verantwortlich sind. „Somit findet die TZI immer dann ein fruchtbares Anwendungsfeld, wenn sich zwischen Menschen ein Prozess

entwickeln soll, der personenbezogen ist und zugleich zu anderen, zu Inhalten und zur Umwelt Bezug nimmt“ (Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 88)².

3.1 Der Weg zur Gruppe



Aus: Langmaack/Braune-Krickau 2000, S.

140).

So wie jeder Mensch seine eigene Entwicklung durchmacht und seine eigene Geschichte hat, entwickeln auch Gruppen ihre eigene „Lebensgeschichte“: Thema, Situation, Umfeld und vor allem die Persönlichkeit der Gruppenmitglieder und des Leiters bedingen, dass sich Gruppenprozesse wohl nie identisch wiederholen. Trotzdem lassen sich gewisse Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung festmachen. Die Kenntnis der Entwicklungsphasen hilft bei der Planung ebenso wie bei der Begleitung und der Auswertung des Prozesses der Gruppe.

Die vier von Ruth Cohn entwickelten Entwicklungsphasen sind:

Phase 1: Ankommen

Phase 2: Gärung und Klärung

Phase 3: Arbeitslust und Produktivität

Phase 4: Abschluss und Abschied

² Aus ihrer humanistischen Grundeinstellung heraus hat Cohn drei Postulate formuliert, die die Auswahl und den Einsatz der methodischen Schritte im Lernprozess beeinflussen können. Das erste Axiom beschreibt den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit, das zweite Axiom benennt die Dialektik von Autonomie und Interdependenz, das dritte Axiom appelliert an die Menschlichkeit und Ehrfurcht aller Lebewesen (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 94ff).

3.2 Die vier Gruppenphasen nach R. Cohn

Im Folgenden sollen die vier von Ruth Cohn konzipierten Gruppenphasen erläutert und in Bezug zur theaterpädagogischen Arbeit mit Gruppen gestellt werden (vgl. Langmaack, S. 70ff; Albrecht-Schaffer, S. 14f).

Gruppenphase	Thema	Teilnehmer	Gruppenleiter	Übungen	Fragen, die im Raum stehen
Ankommen	Suche nach Orientierung und Sicherheit; Kennenlernphase	Einzelne Ichs begegnen sich	Gibt Informationen, schafft Vertrauen in die Gruppe; fördert das Wir-Gefühl durch Kennenlern- und Kreisspiele.	Kreisspiele, Kennenlernspiele, Vertrauensübungen; Spiele, bei denen alle das gleiche machen und die Spielfreude fördern	TN+GL: Wer sind die anderen? Was wollen sie? Wer darf hier was? Was darf ich? Welche Ziele gibt es hier? Komme ich auf meine Kosten?
Gärung und Klärung	Selbstbehauptung, Rivalität, Durchsetzungswille, Rollen- u. Statusverteilung (werden oft an Inhalten an der Sachebene abgehandelt)	Ich gewinnt an Mut, eigene Interessen zu vertreten, skeptische u. konfrontative Fragen werden gestellt; Zwiespalt (und damit verbunden auch Aggressionen) entsteht: Gruppe will geführt werden, aber auch eigene Entscheidungen treffen.	Regt die Gruppe an, selbst Vorschläge und Ideen zu machen u. zielt damit zur Selbststeuerung der Gruppe ab. Dafür übergibt er schon jetzt Teilverantwortung an einzelne Mitglieder und gibt dort Hilfestellung; Wichtig: Streitigkeiten zulassen und moderieren!	Spielangebote mit klaren Vorgaben und Regeln, bei denen spielerisch Macht, Kampf und Rivalität ausgetragen werden können, Daneben gilt es, die Spieler eigene Szenen entwickeln zu lassen und sie hierfür in ihren Ausdrucksmöglichkeiten zu stärken	TN: Was kann der Leiter wirklich? Wie setzt er sich durch? Welchen Vorsprung hat er? Wie steht es mit seiner Sicherheit? Wie passt mir seine persönliche u. fachliche Art? Kann ich ihn nicht doch dazu bewegen, mir den Teil der Eigenarbeit zu ersparen?
Arbeitslust und Produktivität	Eigentliche Arbeit am Thema	Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht Wir können was voneinander lernen; wir können den Frust Einzelner tragen; wir wollen Resultate erzielen; Gruppe kann sich jetzt auf das Thema konzentrieren	Nimmt sich weitestgehend raus: er hilft bei der Planung und Organisation; berät bei Methodenwahl und moderiert bei Entscheidungsprozessen; trotzdem behält er die Gruppenphasen weiterhin im Auge	Ansprüche an Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeiten steigern und verfeinern; Übungen, die das Potenzial der Gemeinschaft deutlich machen (teamorientierte Spiele, chorisches Singen)	GL: Sind die einzelnen Normen, Regeln, Führungsstrukturen, Rollen etc. noch passend und gewollt? Sind Sach- und psychosoziale Ebene noch im Gleichgewicht?
Abschluss und Abschied	Endphase/Verdrängung	Ohne gemeinsames Ziel keine Gruppe	Leiter muss das Ende bei der Planung immer mit im Auge haben. Ziele sind die Auseinandersetzung mit Abschluss, Abschied und Transfer	Abschlussritual, evtl. Abschlussfest	GL+TN: Welche Fragen stehen noch aus? Was wollte ich noch lernen? Wo kann ich es jetzt lernen? Wie kann ich die Inhalte auf meinen Alltag übertragen?

Aus dem Schaubild wird deutlich, dass sich die Gruppe zunächst vom ICH zum WIR entwickeln muss, wofür der Theaterpädagoge Struktur, Informationsübergabe, Orientierung und damit Sicherheit zunächst für jeden Einzelnen bieten und durch Kennenlern-Spiele und Vertrauensübungen eine Vertrauensbasis schaffen sollte, damit ein Wir-Gefühl innerhalb der Gruppe entstehen und die Gruppe nach einem Austarieren und Festlegen von Zielen und (sozialen) Regeln in die produktive Phase gelangen kann. Dieses Wechselspiel von Akzeptanz und Vertrauen, Informationsaufnahme und deren Verarbeitung, Zielfindung, Entscheidung und sich organisieren zum gemeinsamen Tun wird auf dem Entwicklungsweg der Gruppe gewissermaßen spiralförmig durchlaufen. Für den Leiter ist dieses kleine Modell hilfreich bei der Analyse von Schwierigkeiten in der Gruppe. Kommt sie nicht weiter

- weil das Vertrauen noch nicht stark genug ist,
- weil Informationen fehlen,
- weil Ziele unklar sind oder nicht stimmen oder
- weil die Organisation der Arbeit nicht funktioniert?

Aus diesen Fragen wird deutlich, dass hier zwei verschiedene Ebenen angesprochen werden, und zwar die Sach- und die psychosoziale Ebene:

1. **Sachebene:** Als Spielleiter³ muss ich Vorgehensweisen und Methoden für die Lösung des Sachproblems entwickeln oder auswählen und eine für die Aufgabenerfüllung zweckmäßige Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation finden. In der Theaterpädagogik kann das Sachproblem beispielsweise die Suche nach einem Thema sein.
2. **Psychosoziale Ebene:** Als Spielleiter gilt es, die Prozesse auf der zwischenmenschlichen Ebene zu sehen, sie in ihren Auswirkungen einschätzen und sie beeinflussen zu können (Mut und Angst, Sympathie, Antipathie) (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 140f).

Hans Martin Ritter spricht im theaterpädagogischen Sinne von der Polarität von Prozess und Produkt: „Die Polarität Prozeß - Produkt [sic] erscheint in der Regel als ein Gegenüber von sozialen Prozessen und ästhetischem Produkt,

³ An dieser Stelle sei angemerkt, dass im vorliegenden Text vorrangig vom Spielleiter die Rede ist, wobei dieser Begriff im wörtlichen Sinne als „Leiter des Spiels“ zu verstehen ist und den Beruf des Theaterpädagogen mit einschließt.

von gruppenorientierter Spiel- und aufführungsorientierter Theaterpädagogik. [...] Es gibt die `Spielarbeit`, und sie verläuft in sozialen Prozessen, und es gibt die Theaterarbeit, und sie produziert Aufführungen. Entsprechend geht es um soziale bzw. ästhetische Lernziele (Ritter 1990, S. 33).“

Beide Ebenen stehen in einer Wechselwirkung zueinander, die die Gruppe phasenweise in Konflikte und Spannungen bringen kann: z.B. wollen manche unbedingt „zur Sache kommen“, während andere noch Vertrauen zur Gruppe fassen müssen. Der Zusammenhang der beiden Ebenen lässt sich anhand der Vorstellung eines Eisberges verdeutlichen. Während 1/8 über der Wasseroberfläche die Sachebene umfasst (Zeit, Hierarchie, Theorien, Aufgaben, Lerninhalte, Mittel, Vorgaben...), bleiben 7/8 unterhalb der Wasseroberfläche, nämlich auf der psychosozialen Ebene (Ängste, Wünsche, Zuneigung, Werte, Vertrauen, Gesetze, Status, ungeschriebene Gesetze) (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2000, S. 141) .

Der Spielleiter hat dabei Sorge zu tragen, dass ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen Sach- und psychosozialer Ebene hergestellt wird. Dies kann dadurch gelingen, indem die Gruppe insbesondere bei Auswertungen von Szenen auf die unterschiedlichen Ebenen sensibilisiert wird, und zwar indem durch gezielte Fragen zwischen Arbeitsergebnis und Arbeitsweise differenziert wird (kam das heraus, was wir wollten und wie wurde der Prozess erlebt, der zu diesem Ergebnis führte?). Für ein ausgewogenes Verhältnis von Sach- und psychosozialer Ebene sollte der Spielleiter zudem ein hohes Maß an Eigenaktivität und damit das eigene Erleben fördern, das wiederum in Bezug zu beiden Ebenen gesetzt werden kann, denn damit wird es dem Spieler ermöglicht, den persönlichen Bezug in das Thema einzubeziehen (vgl. ebd., S. 144f). Denn „Unabhängig von den jeweiligen spiel- oder theaterpädagogischen Schwerpunkt- und Zielsetzungen ist aber in dem Gegensatz Prozeß - Produkt [sic] noch etwas anderes und Grundlegenderes angesprochen, nämlich die doppelte Erscheinungsform des Menschen selbst im Theater [...]: seine soziale und ästhetische Qualität, seine Funktion als `Bild` und zugleich als Träger dieses Bildes“ (Ritter 1990, S. 34).

Nachdem nun der Mensch innerhalb eines sozialen Gefüges betrachtet wurde, soll jetzt auf die Stückentwicklung im Sinne einer Prozess-Produkt-Entwicklung eingegangen werden.

4. Aufbau einer Stückentwicklung

Wird in einer Theaterproduktion mit einer dramatischen Vorlage gearbeitet, sei es die Interpretation eines Dramentextes oder auch die Verarbeitung von Prosa oder Lyrik, ist die Rede von einem *Inszenierungsprozess*. Dem gegenüber steht der *Prozess der Stückentwicklung*, der basierend auf einer Idee, einem Thema oder einem Konzept Handlungsbögen und Szenen entwickelt (vgl. Pfeiffer/Leist 2009, S. 130).

Beide Prozesse weisen große Ähnlichkeiten auf und führen letztlich zu einem gemeinsamen Ziel, nämlich einer Aufführung. Letztendlich sind die Wege zum Ziel einer Aufführung sehr vielfältig und stets abhängig von Spielleiter und Gruppe, ganz gleich, ob es sich um die gestalterische Auseinandersetzung mit einer dramatischen oder anderen Textvorlagen handelt oder ob mit einer Gruppe ein Stück komplett selbst entwickelt werden soll. Immer prägt der Erarbeitungsweg nicht nur die Ästhetik, sondern entscheidet auch über den Mehrwert, den eine Gruppe und jeder einzelne Spieler aus der Theaterarbeit ziehen kann. Ergebnisoffenheit ist hier das Entscheidende, die auch einigen Mut zur Lücke erfordert: Alle kennen das Ziel, doch keiner weiß, wie es aussehen wird (vgl. Hilliiger 2009, S. 11). Damit es aber zu einer Ergebnisoffenheit seitens aller Beteiligten kommen kann, ist auch die Beteiligung und Berücksichtigung *aller* am Ergebnis vonnöten. Sie ist nach Otto die grundlegende Voraussetzung für die Gewährleistung einer sinnvollen und zufriedenstellenden Produktion (vgl. Otto 2003, S. 19). Aus diesem Grunde ist auch der Dialog von Spielleitung und Spielern von großer Bedeutung, was eine hohe Feedback- und Reflexionskultur impliziert.

An dieser Stelle kommt die Rolle des Spielleiters zutage: Als Anleiter einer Gruppe übernimmt er die Verantwortung für das Vorankommen des Projekts, für den thematischen Rahmen und damit das Erfahrungsfeld, das sich für die Laiengruppe öffnet, sowie für die sozialen Prozesse innerhalb der Gruppe. „Das theatrale, ästhetische, soziale auf den Umgang mit Materialien

verschiedenster Art gerichtete Verhalten muss auf Seiten aller Beteiligten immer wieder neu ausgehandelt und definiert werden“ (Hiliger 2009, S.11). Trotz dieses Dialog-Charakters inszenatorischer Arbeit lässt sich eine Phrasierung vornehmen, die Spitzer zu einem an Themen orientierten Aufbau formuliert und in vier Phasen unterteilt hat (Nickel 2005, S. 111):

1. Die Phase der Gruppenbildung (Themensammlung, Spielübungen, Organisation des Spiels, Bildung eines Spielleitungsteams); die Phase endet mit der Gruppenentscheidung für ein Thema.
2. Die Phase der Themenerkundung/Spielerarbeit (Vorerfahrungen zum Thema werden aufgearbeitet, Literaturbeiträge genutzt, mit Hilfe von Spiel wird am Thema gearbeitet); die Phase endet mit der Entscheidung der Gruppe, das Thema (das Spielergebnis) bekannt zu geben.
3. Die Phase der Theaterarbeit (Zusammenspiel, Überprüfung des Themas auf seine Mittelbarkeit, Gestaltung für Zuschauer).
4. Die Phase der Aufführung (Aufführungen, Zusammenfassung der Ergebnisse).

Aus: Nickel 2005, S. 111

Sämtliche Etappen auf dem Weg zur Inszenierung sind notwendige Bestandteile, wobei deren Gewichtung abhängig vom Spielleiter und der Gruppe ist. „Dabei ist es sicherlich nicht so, dass sich eine Etappe, ein Bereich ein für allemal ‚erledigen‘ lässt: die wirkliche Arbeit ist häufig ein Oszillieren zwischen mehreren, vielen Bereichen: in der Arbeit an der Rolle wird der Text verändert, der veränderte Text führt zu anderer Rollengestaltung; Kostüme bewirken eine andere Körperlichkeit des Spielers; beim Wechsel vom Probenraum zur Bühne, vom Arbeitslicht zur Lichtregie verändern Szenen ihren Charakter usw. usw.“ (Nickel 2005, S. 110).

4.1 Die Phase der Themenfindung

Nachdem bereits in Kapitel 2 auf die Gruppenbildung eingegangen wurde, gilt es nun, sich der Ebene des Themas zu widmen. Dabei leitet sich der Begriff „Thema“ vom griechischen *théma* ab, das einen abzuhandelnden Gegenstand meint (Duden 2003).

Man könnte auch sagen, es handelt sich um einen Gegenstand, der einer näheren Erkundung bedarf. So kann sich auch eine Theatergruppe einem

Thema widmen, sich diesem annähern, es erkunden, es bereichern, ihn zu einem Stoff bearbeiten und zu einem Theaterstück in Form bringen. Daraus leitet sich also eine gewisse Struktur innerhalb der thematischen theaterpädagogischen Arbeit ab: Thema auswählen, erkunden, bereichern, in Form bringen (strukturieren, verdichten) und letztlich zur Aufführung bringen.

Um ein Theaterstück oder eine Szenencollage entwickeln zu können, bietet ein klar definiertes Thema Orientierung und verhindert, in der Fülle der Materialansammlung richtungslos zu werden. Wie wichtig die klare Benennung des Themas ist, wird besonders dann deutlich, wenn die Gruppe das Thema noch nicht eindeutig für sich gefunden hat und zwischen vielen (Unter-) Themen hin und her schwankt (vgl. Nickel 2005, S. 57f). Zu dieser bestimmten Problematik wird in einem späteren Abschnitt eingegangen (siehe 4.2.3). Zunächst werden im folgenden Abschnitt verschiedene Ansätze zur Themenfindung aufgezeigt.

4.1.1 Ansätze zur Themenfindung

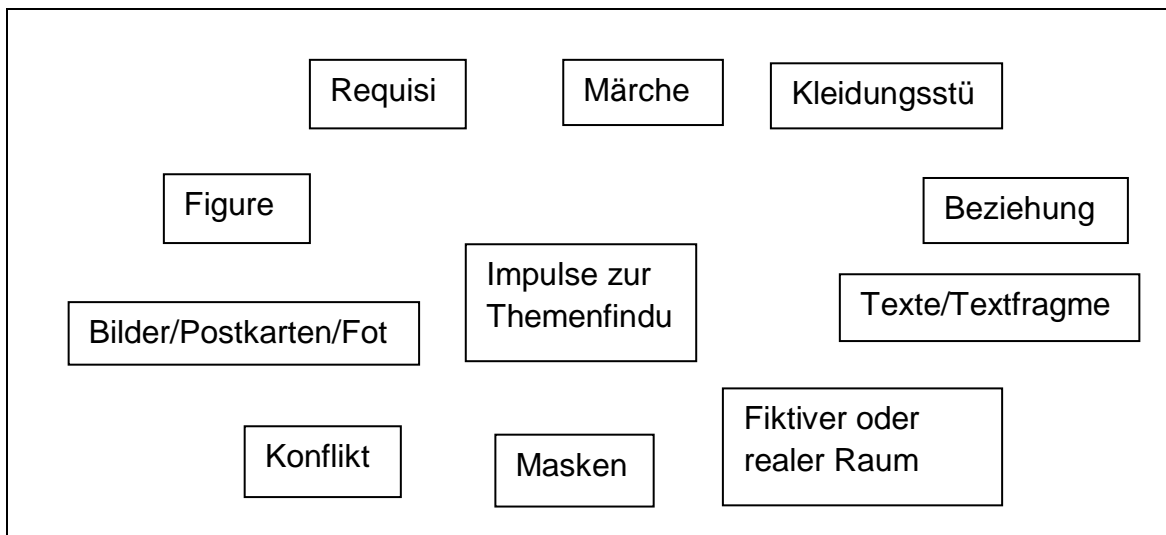
Prinzipiell bieten sich nahezu alle Themen für die Entwicklung eines Stücks an, die sich mit Menschen in ihren unterschiedlichen Lebensphasen und ihrer Umwelt auseinandersetzen. So können z.B. Familie, Jugend, Beruf, Freundschaft, Liebe oder Gewalt zum Thema werden, es können aber auch Menschen in anderen Epochen, Kulturen oder sozialer Schichten erkundet werden. Letztlich kann man sich auch mit sich selbst und den eigenen bewussten und unbewussten Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern auseinandersetzen und innerhalb der Gruppe nach Gemeinsamkeiten und Differenzen suchen. Es gilt, sich für ein Thema zu entscheiden, doch diese Entscheidung fällt manchmal schwer (vgl. Scheller 1998, S. 168).

So ist es auf dem Weg zur Themenfindung hilfreich, als Spielleiter zunächst die Gruppe in Augenschein zu nehmen. Womöglich findet sich in ihr bereits ein Thema, nämlich wenn gewisse Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe selbst bestehen, beispielsweise gemeinsame Erfahrungen wie die der Arbeitslosigkeit oder der Emigration (siehe Biografisches Theater). So lässt sich aus solch einer

gemeinsamen Erfahrung recht schnell ein Ablauf einer theaterpädagogischen Inszenierung festlegen, nämlich:

Festlegung des Themas (z.B. Emigration nach Deutschland) → Erfahrungen erzählen (z.B. Abschied von der Heimat, Reiseerlebnisse, Gefühle und Gedanken zum unbekanntem Neuland, erste Eindrücke von Deutschland) → Szenen improvisieren → Rollen ausarbeiten → Szenen verdichten → Szenen zu einer Gesamtform montieren → Proben → Aufführen (vgl. Nickel 2005, S. 61f).

Solche schnell erkennbaren Gemeinsamkeiten finden sich allerdings nicht immer und die Suche nach einem Thema kann sich als schwierig herausstellen. Jedoch lässt sich das szenische Spiel⁴ vielfältig initiieren und aus unglaublich vielen Impulsen herleiten: „Ein eingeschalter Scheinwerfer wirft ein Licht auf den Boden und wird dadurch zum Teich oder zum Innenraum einer Höhle. Derartige Inspirationen können von Bildern, Requisiten, Gefühlen und Worten ausgehen, auch von einer Frage oder von einem Gedicht“ (Golpon/Prinz 1998, S. 72f), wie die folgende Abbildung aufzeigt.



An dieser Stelle möchte ich einige dieser Impulse zur Stückentwicklung als Beispiel aufgreifen, nämlich:

Ein Requisit als Impuls: Die Gruppe erhält einen Gegenstand, der im Mittelpunkt der zu erfindenden Szene stehen soll, z.B. ein Stuhl. Denn ein Stuhl

⁴ Ausführlich zum szenischen Spiel: Scheller, Ingo (1998). Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin; Thurn, Bernhard (1992). Mit Kindern szenisch spielen. Frankfurt/Main

gibt Gelegenheit, ihn in den unterschiedlichsten Orten und Situationen zu nutzen und so haben zwar alle Spieler den gleichen Gegenstand, doch ergeben sich daraus sehr unterschiedliche Szenen. Hierzu ist es hilfreich, zu Beginn den Stuhl als Spielobjekt einzuführen, indem man den Spielern die Gelegenheit bietet, ihn auf unterschiedliche Weise zu benutzen, sich auf ihn zu stellen, darunter zu kriechen, ihn also zu verwandeln. In einem nächsten Schritt sollen die Spieler sich beim „Stopp“-Ruf auf den Stuhl setzen und nach mehrmaliger Wiederholung aus ihrer Phantasie und inspiriert durch die eigene Körperlichkeit heraus benennen, wo sie sich gerade befinden könnten (z.B. in einem Café, einem Bus, einem Wartesaal). In einem weiteren Schritt sollen sich nun die Spieler überlegen, wer sie sind, wo sie sich befinden und welches Problem sie haben, beispielsweise sitzt eine Dame verbittert im Gerichtssaal, weil ihr die Handtasche gestohlen wurde. Hier wird bereits deutlich, wie schnell sich Material ansammeln kann und bereits in konkreten Situationen erfassbar ist.

Nachdem mehrere Szenen angespielt wurden, ist es möglich, sich entweder auf **einen Ort der Begegnung** zu einigen (beispielsweise auf einen Bahnhof, bei dem Abschied, Vereinigung, Hast und Zeitnot auf dem Plan stehen können) oder auf ein bestimmtes Problem, das sich während des Spiels herauskristallisiert hat (vgl. ebd., S.74ff).

Anhand von **Postkarten** lassen sich verschiedene Charaktere entwickeln. So lohnt es, sich als Spielleiter eine Sammlung von Postkarten zuzulegen, die Menschen unterschiedlichen Alters in verschiedenen Situationen zeigen. Dabei wählt jede Person eine Postkarte aus und stellt das Bild zunächst originalgetreu nach. Dann werden die Figuren lebendig und es wird improvisiert, was davor passierte und wie die Szene ausgehen wird (vgl. Albrecht-Schaffer, S. 32). Zur Formung des Materials helfen die so genannten W-Fragen: Wer tut wann was wo wie wieso und wohin führt das Geschehen? (vgl. Jenisch 2005, S. 192).

Die Entscheidung, ob ich nun ein Requisit, einen Ort, ein Kleidungsstück, eine Maske, eine Figur oder den Raum als Erfahrungsfeld verwende, um von dort ausgehend eine Collage zu entwickeln, obliegt zunächst einmal allein dem Spielleiter.

In der vorliegenden Arbeit sollen Wege aufgezeigt werden, die es zu beschreiten gilt, wenn die Entscheidung des Spielleiters ganz bewusst darauf abzielt, völlig offen zu arbeiten und die Gruppe selbst nach einem Thema suchen zu lassen. Hierzu besteht eine Möglichkeit darin, die Spieler einen Fragebogen ausfüllen zu lassen (Welche Themen interessieren dich? Was beschäftigt dich? Welche Ereignisse findest du spannend?) oder die Gruppenteilnehmer Materialien wie Bilder, Textausschnitte, Liedtexte zu einem Thema sammeln zu lassen, das die Spieler interessiert. Darauf aufbauend kann jeder seinen Fragebogen respektive seine Materialien vorführen und eine Begründung zur Wahl des Themas geben. Im nächsten Schritt könnte man nach konkreten Handlungssituationen suchen und dazu anregen, diese anzuspielden. Dabei sollten alle auftretenden Themen von der Spielleitung notiert und an einer Pinnwand veranschaulicht werden, um eine Diskussion anzuregen und sich schließlich anhand der Klebepunkt-Methode auf ein Thema zu einigen (vgl. Nickel 2005, S. 58. Pfeiffer/List 2009, S. 134).

In meiner eigenen Theatergruppe bestand schnell Einigkeit darüber, dass die Gruppe an einem gesellschaftskritischen Thema arbeiten möchte. Die Frage war, mit welchem konkreten Thema sie sich inhaltlich als auch theatral intensiv auseinandersetzen wollte. Um dies zu erfassen wurde zunächst nach dem Prinzip des automatischen Schreibens frei assoziiert, dann in Kleingruppen und in der Gesamtgruppe diskutiert. Anschließend wurden Schwerpunkte gelegt, Begriffe geclustert und Überbegriffe gesucht und schließlich mit Hilfe eines Punktesystems das Thema gefunden, nämlich „Konformität und Non-Konformität“. Es handelte sich um einen sehr abstrakten Begriff, den es zu füllen galt. Die Frage liegt nahe, wie dies gelingen kann.

Insofern soll im Folgenden näher untersucht werden, wie ein Thema zum Inhalt von Spielprozessen wird, welche Arbeitsschritte dabei gegangen und welche Fragen und Ziele dabei geklärt werden müssen, damit sich die Spielenden das Thema zu eigen machen können (vgl. Scheller 1998, S. 168).

4.2 Phase der Themenerkundung

Bei der Erarbeitung einzelner Szenen bzw. des ganzen Stücks geht es in dieser Phase nun darum, das Thema zu erkunden, indem eine Fülle von Materialien zum Thema gesucht und daraus szenisches Material entwickelt wird.

4.2.1 Improvisation

Eine Möglichkeit zur Themenanreicherung besteht in der Improvisation. Dabei meint der Begriff Improvisation (lat. Improvisus = unvorhergesehen) das

spontane Spiel ohne Vorgabe. Die Spieler treten auf die Bühne und spielen eine Szene aus dem Moment heraus, wobei sie Impulsen ihrer eigenen Körperlichkeit folgen oder durch die Mitspieler, den Raum oder Requisiten angeregt werden (vgl. Golpon/Prinz 1998, S. 85; Pfeiffer/List 2009, S. 22).

In der theaterpädagogischen Arbeit dient die Improvisation u.a. als eine Methode zur Themenfindung, zur Entwicklung von Material und Ideen für Szenen und Figuren und somit auch zur Stückerarbeitung. Daneben ist die Improvisation ein Hilfsmittel, um dem Laien zum persönlichen Ausdruck zu verhelfen und kommt dem Wunsch nach, schnell ins Spiel zu kommen (vgl. ebd.). „Über die spielerische Darstellung von zunächst real Erlebtem und daraus entwickelten Phantasien erlangen die SpielerInnen eine bewusstere Übersicht über einen Teil ihrer persönlichen Welt und sich selbst. Sie erfahren, dass ihre gesamte Umwelt Stoff für das Theater liefern kann und dass ihre Geschichte spielens- und erzählenswert ist“ (Koch/Streisand 2003, S. 139). Improvisationen lassen sich ganz frei realisieren, es besteht aber auch die Möglichkeit einer gebundenen Improvisation, indem man einen Rahmen wie Ort, Figuren, Tätigkeiten vorgibt (vgl. Pfeiffer/List 2009, S. 22).

In der theaterpädagogischen Praxis kann zur Stückentwicklung in einem ersten Schritt mit einer ganz offenen Improvisation zum Thema begonnen werden: Zwei Spieler gehen in die Mitte und improvisieren ohne Absprache zum Thema, bis jemand klatscht, damit die Spieler im Freeze erstarren. Die klatschende Person nimmt nun die Position einer Person aus der Mitte ein und spielt mit einem neuen Impuls aus dieser Körperlichkeit heraus. Driften die Spieler zu sehr vom Thema ab, rufen die Spieler „Thema!“, um die Improvisierenden wieder näher zum Thema zu bringen (vgl. Pfeiffer/Leist, S. 134). Wichtig ist, prinzipiell jede Idee, so ungewöhnlich oder gar abwegig sie auch erscheinen mag, auszuprobieren. Denn das vorschnelle Einstufen in „richtig“ oder „falsch“ blockiert und schränkt die Phantasie ein (vgl. ebd.).

4.2.2 Generierung von Eigenmaterial

Nach ersten Assoziationsrunden und Improvisationen zum Thema ist es meines Erachtens sinnvoll, durch gezielte Übungen zu überprüfen, in welchem Bezug jeder einzelne Spieler zu dem Thema steht und was er/sie hierüber zu berichten hat. Welche Gedanken haben sie zu diesem Thema? Was sind ihre Fragen,

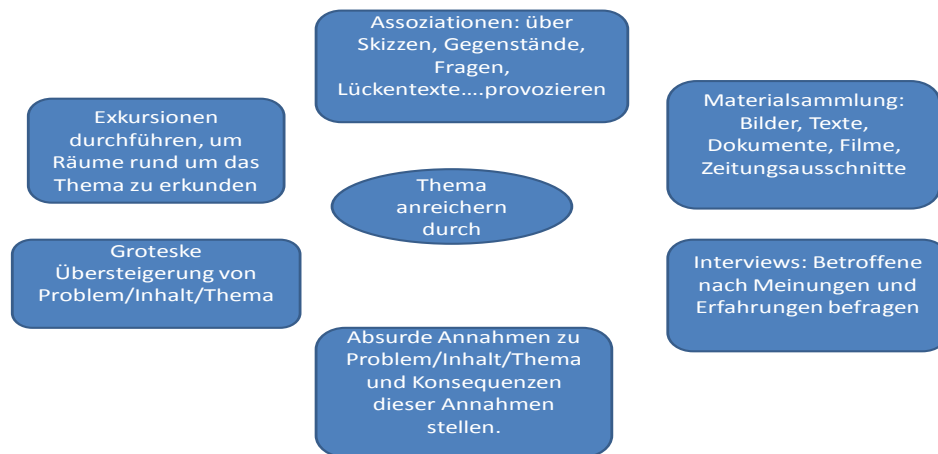
ihre Wünsche und Ängste? Welche Erfahrungen haben sie diesbezüglich? Denn „[d]er größte Reichtum eines Spielers und eines jeden Menschen ist seine Biografie, sein Erfahrungsschatz, seine Geschichte. Es ist selbstverständlich, dass sich diese Biografie in einem gesellschaftspolitischen Kontext spiegelt“ (Cremer 2005, S. 14).

Eine mögliche Übung zur Generierung von Eigenmaterial besteht in dem Bau einer „Sehnsuchtsmaschine“. Hierzu entwickelt eine Person spontan eine Bewegung sowie einen passenden Laut zum Thema „Sehnsucht“ und führt diese in einer Wiederholungsschleife durch. Nacheinander „docken“ sich die restlichen Spieler mit ihren Gesten an den Vorgänger an, sodass die Sehnsuchtsmaschine entsteht. Aus diesen Impulsen heraus lassen sich im weiteren Verlauf kleine Szenen etablieren, die damit die Materialsammlung bereichern (vgl. Plath 2009, S. 116).

In meiner eigenen Theatergruppe näherte ich mich unserem Thema mit Standbildern zu assoziierten Begriffen an, die dann in bewegte Bilder umgesetzt wurden. Um biographische Elementen einzubringen, gab ich konkrete Vorgaben für das szenische Spiel vor: Wo hast du Situationen erlebt, bei denen du selbst von anderen Menschen Konformität erwartet hattest? Wo hast du in Situationen selbst erlebt, konform sein zu müssen und wie bist du damit umgegangen? Zu diesen beiden Fragen sollte sich zunächst jeder Spieler zwei Situationen überlegen und diese in Kleingruppen anspielen.

4.2.3 Generierung von Fremdmaterial

Davon ausgehend, dass bisher nur mit dem eigenen Material gearbeitet wurde, besteht im weiteren Verlauf die Möglichkeit, das Thema mit Fremdmaterial zu bereichern. Hierzu eine kleine Auflistung, welche Elemente dazu genutzt werden können (vgl. Nickel 2005, S. 69; Hilliger 2009, S. 218):



All diese Elemente von Eigen- und Fremdmaterial können in einer Materialmappe zusammengefasst und – bei kollektiven Prozessen, wie es hier der Fall ist – dem Ensemble zur Verfügung gestellt werden. So bietet die Materialmappe eine inspirierende Sammlung der unterschiedlichsten Facetten eines Themas und regt die Phantasie weiter an. Daneben hilft sie aber auch, Schwerpunkte herauszukristallisieren und diese zu benennen, was wiederum eine Struktur schafft, die Sicherheit und Orientierung bietet. Eine Materialmappe kann sich aus sämtlichen Materialien zusammensetzen, die oben im Schaubild aufgezeigt werden (vgl. Pfeiffer/List 2009, S. 136).

Nachdem verschiedene Szenen improvisiert wurden, ist es durchaus wichtig, eine Reflexionsrunde durchzuführen. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass jedes Thema neben der inhaltlichen Komplexität auch auf der psychosozialen Ebene wirksam wird. Dies geschieht auf der Ebene jedes einzelnen Spielers (Mikroebene), auf der Ebene der Spielgruppe (Mesoebene) und auf der Ebene des Publikums (Makroebene) (vgl. Nickel 2005, S. 63).

Infolge dessen gilt es zu überprüfen:

- „Welche verschiedenen Facetten des Themas gab es?
- Welche Figuren wurden erfunden?
- Warum findet ihr bestimmte Figuren mehr, andere weniger interessant?
- Worin liegt die Brisanz bestimmter Themenaspekte für euch?
- Worin liegt für euch die Herausforderung, solche Themen und Figuren auf die Bühne zu bringen und ein Publikum damit zu konfrontieren?

- Was haben Themen und Figuren mit eurer eigenen Lebensphilosophie zu tun und mit dem, was ihr im Leben anstrebt oder einmal erreichen wollt?
- Welche Wirkung soll das Stück auf die Zuschauenden haben und wie soll diese Wirkung erzielt werden?
- Welche generelle Stimmung soll das Stück transportieren?“ (Pfeiffer/Leist 2009, S. 134f)

Durch solch eine Analyse wird deutlich, welche Tendenzen, Motive und Funktionen hinter den improvisierten Szenen stecken. Aus diesen Erkenntnissen kann man bereits eine Inszenierungsidee ableiten, in der sich die Absicht verdichtet, welche Aspekte eines Themas auf welche Art und Weise auf die Bühne gebracht werden sollen (vgl. ebd., S. 136).

In meiner eigenen Gruppe hatte es sich ergeben, dass in der Auseinandersetzung zum Thema Konformität/ Non-Konformität“ viele Fragen aufkamen. Dazu gehörten z.B.: „Ist konformes Verhalten nicht auch immer non-konformes Verhalten? Welche Konsequenz ergibt sich daraus? Ist es möglich, innerhalb der Gesellschaft frei zu sein? Wie komme ich mit dem Druck der Gesellschaft klar? Welche Möglichkeiten habe ich, meine Individualität zu leben?“ Zwischenzeitig entstanden in der Gruppe angesichts dieser Fragen ein Gefühl der Lähmung und das Gefühl, die Fragen alle beantworten zu müssen. Dies führte dazu, dass das ganze Konzept der Collage in Frage gestellt wurde, da man doch kein Thema, sondern nur Fragen hätte. Gruppenpsychologisch könnte man sagen, die Gruppe befand sich in der Phase der Gärung und Klärung. Die Teilnehmer konnten sich untereinander kaum mehr darüber einigen, was ihnen wichtig erschien. Sie fühlten sich überfordert und waren sich über das Ziel nicht mehr im Klaren. Das Thema war den Teilnehmern noch zu abstrakt geblieben. An dieser Stelle war es daher notwendig, den Spielern die Bedeutung der Prozesshaftigkeit innerhalb der Stückentwicklung aufzuzeigen. Somit sollte verdeutlicht werden, dass es eben dieser Prozesscharakter ist, der im Endprodukt aufgezeigt werden soll, auch wenn sich dies im Aufzeigen einer Vielzahl von (Lebens)Fragen äußert. Denn „[d]ie Aufführung ist Bestandteil eines Prozesses, in dem der spielerische Charakter keinesfalls durch den Eintritt in eine Phase des Probierens nach `professionellem Vorbild` aufgehoben wird. Es wird der Versuch unternommen, die Schrittfolge nacheinander zu beschreiben und zugleich zu verdeutlichen, dass sich dennoch alle Schritte im pädagogisch-künstlerischen Prozess stets durchdringen und sich in einigen Elementen bis in die Aufführung hinein erhalten“ (Golpon/Prinz 1998, S. 169). Da trotz dieser Verdeutlichung noch Unsicherheiten hinsichtlich des Konzepts der Collage vorhanden waren, erstellte ich einen ersten Inszenierungsentwurf, damit die Gruppe über etwas Handfestes verfügte und somit wieder an Sicherheit gewinnen konnte. Interessant war, dass daraufhin sogleich neue Ideen auftauchten und – nachdem die ersten Strukturvorschläge meinerseits benannt wurden – alsbald wieder der Wunsch nach Autonomie aufkam.

4.3 Von der Improvisation zur Szene

Um zu einer Szene zu gelangen, ist es notwendig, das improvisierte Material zu verdichten und choreographisch zu gestalten. Dabei soll vor allen Dingen die selbständige Erarbeitung von Szenen ermöglicht werden, damit sich die Spieler besser im Klaren werden können, was sie tatsächlich am Thema interessiert. Durch dieses Hervorheben persönlicher Interessen können Schwerpunkte gelegt und schließlich konkretes Szenenmaterial von der Gesamtgruppe ausgewählt werden (vgl. Lechthaler 2004, S. 70).

Zur Gestaltung von improvisiertem Material bietet sich die Anwendung des Reduktionprinzips an, das auf den polnischen Theaterlaborleiter, Schauspieler und Regisseur Jerzy Grotowski zurückgeht. Im nach ihm benannten „armen Theater“ verzichtet Grotowski auf Bühnenbild, Kostüme, Masken und Beleuchtungseffekte. Stattdessen liegt der Fokus auf der absoluten Konzentration der eigenen Körper- und Sprachaktion (vgl. Grotowski, S. 14 u. S. 32ff). Dieses besondere Verfahrenskonzept vereinfacht somit die theatralische Vermittlungstätigkeit der Darsteller und fördert die Herausbildung eigentypologischer Fähigkeiten. Die Idee dabei ist, dass im theatralischen Ablauf das WIE des Herstellungsprozesses im Darstellungsraum transparent gemacht wird. Diese Vermittlung soll durch die im Fokus liegende Verwendung ästhetischer Mittel (s.u.) gelingen (vg. Otto 2003, S. 10ff). Und dadurch wird auch die kreative Leistung aller am Prozess einer Stückentwicklung Beteiligten gefördert und gefordert. „Dies hat zur Folge, dass durch den erhöhten Reflexionsgrad, der unter Anwendung des Reduktionsprinzips entsteht, eine besondere Vertiefung des Lernvorgangs Theater stattfindet und damit eine besondere theaterpädagogische Leistung erbracht wird. Darüber hinaus wird es dem Darsteller ermöglicht, die Reflexion seines theatralischen Tuns durch Stilisierung wiederzugeben“ (vgl. ebd., S. 19).

4.3.1 Förderung der eigenen Ausdrucksfähigkeit

Da unter Berücksichtigung des Reduktionsprinzips nach Otto der zentrale Aspekt aller theatralischen Abläufe der Führung des Darstellerkörpers obliegt (vgl. ebd., S. 20), sollten schon von Beginn an immer wieder Impulse gegeben werden, die die Bewusstwerdung als auch die Förderung der eigenen

Bewegungs-, Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten aktivieren und neu eröffnen (vgl. Golpon/Prinz 1998, S. 167).

Dies lässt sich vor allen Dingen anhand von „Warm up’s“ gut ermöglichen. Hier können sich die Spieler in ihrer körperlichen Präsenz und Aufmerksamkeit, ihrer Beweglichkeit, Sprache und Ausdruckskraft üben. Dabei sollten die „Warm up’s“ inhaltlich mit dem Thema verknüpft sein oder dort hinführen (vgl. Albrecht-Schaffer 2008, S. 23f). Vorschläge von Übungen lassen sich in den verschiedensten theaterpädagogischen Büchern finden, weshalb an dieser Stelle nicht näher auf diesen Aspekt eingegangen wird⁵.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle das Lernziel, das es bei der Herausbildung der Ausdrucksmöglichkeiten zu verfolgen gilt, nämlich, den Spielern zu einer erweiterten, differenzierteren und variationsreicheren Darstellung zu verhelfen. „Es geht also darum,

- ein Gefühl für Bühnensprache zu entwickeln (die Bewegungen sind größer, deutlicher, reduzierter und mehr gestaltet)
- die Wirkung auf der Bühne zu erproben
- den Zusammenhang von Gefühl und Körper auszubilden, einen Charakter physisch darzustellen,
- Impuls, Isolation, Klarheit, Präzision von Bewegung zu üben
- verschiedene Bewegungsqualitäten und Bewegungstechniken kennen zu lernen,
- sich bestimmte Grundprinzipien und Regeln, die im Theater gelten, bewusst zu machen“ (Lechthaler 2004, S. 62).

4.3.2 Entwicklung einer theatralen Figur

Um diese Ziele zu erreichen, ist es möglich, die zunächst durch „Warm up’s“ erlernten Mittel gleich in die szenische Arbeit zu integrieren, indem eine theatrale Figur⁶ mittels einer Textvorlage entwickelt wird. Dabei kann man sich eines selbst konzipierten Textes, eines Fremdtexes, ja sogar nur eines

⁵ Eine besonders gute Übersicht zur Struktur einer Probeneinheit mitsamt Warm up’s bietet Hilliger (2009). Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele-Reflexionen-Analysen. Berlin u.a., S. 216.

⁶ Ausführlich zum Begriff der theatralen Figur in Hilliger (2009). Theaterpädagogische Inszenierung. Berlin, Milow, S. 112-125.

einigen Satzes bedienen. Der Vorteil der Erarbeitung einer theatralen Figur anhand einer Textvorlage besteht darin, dass die Figur schon in eine Geschichte eingebunden ist und somit bereits in Bezug zu anderen Figuren steht. Außerdem gibt die Vorlage bestimmte innere Motivationen, Gefühle und Handlungsziele vor. Da aber die Figurenentwicklung im Fokus steht, soll hier nicht vorrangig Text gestaltet werden. Vielmehr geht es darum, die „Komplexität der Figur auf dem Wege der theatralen Verlebendigung im Hier und Jetzt zu erforschen und zu beschreiten“ (Hilliger 2009, S. 113f). Der Spieler begibt sich also auf den Weg, sich seine Figur zu erschließen, indem er sie im Experimentieren mit den verschiedenen Möglichkeiten theatraler Ausdruckskunst zur Form bringt (vgl. ebd.).

Zur Hinführung einer Figur kann zunächst ein Text oder auch nur ein Satz auf die unterschiedlichsten Weisen gesprochen werden, um zu prüfen, welche Emotionen dabei entstehen. Wichtig ist dabei, noch nicht an die Figur zu denken, sondern sich vom körperlichen Erlebnis mit dem Text überraschen zu lassen. Ein Satz ist irgendwie komisch. Denn den Text mit dem Körper zu erleben bedeutet, „[...] die Figur mit ihren Aktionen, Stimmungen und Brüchen anzulegen und eine Wechselwirkung zwischen Text und Aktionen herzustellen“ (Golpon/Prinz 1998, S. 236). Und so wird der Text, der in Szene gesetzt wird, im Sinne des postdramatischen Theaters „[...] nunmehr als gleichberechtigter Bestandteil eines gestischen, musikalischen, visuellen usw. Gesamtzusammenhangs begriffen“ (Lehmann 1999, S. 73).

Ein weiterer Ansatz besteht darin, die Figur frei, also unabhängig von einem Text oder einer Geschichte zu entwickeln. An dieser Stelle sei auf Jacques Lecoq⁷ verwiesen, der in seiner Schauspielpädagogik zur freien Entwicklung von Bühnenfiguren so genannte Personagen entwickeln lässt. In ihnen soll die Universalität von menschlichen Gefühlen und Leidenschaften gebündelt und ihr sozialer Hintergrund auf Basis einer Typisierung verdeutlicht werden. Durch diese Arbeitsform wird der Schauspieler zum Autor seines Materials. Zwar beinhaltet die Personage die Erarbeitung ihrer fiktiven Lebensgeschichte, jedoch liegt der Fokus auf der körperlichen Gestaltung (vgl. Hilliger 2009, S.

⁷ Siehe ausführlich: Lecoq, Jacques (1999). *Der poetische Körper*. Berlin; Köller, Thomas (1993). *Die Schauspielpädagogik Jacques Lecoqs*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.

114f). So können beispielsweise durch das Einfühlen in verschiedene Spannungszustände⁸ Figuren entwickelt werden, aus deren Körperlichkeiten heraus wiederum Text entstehen kann (vgl. Hilliger 2009, S. 102ff).

Es zeigt sich, dass verschiedene Methoden zur Figurenentwicklung möglich sind, wobei dahinter auch verschiedenste Konzeptionen stehen. Für die Arbeit mit Laien ist zu beachten, dass ihre körperliche Ausdrucksfähigkeit und ihre Kenntnisse über theatrale Zeichen im Gegensatz zu einem professionellen Schauspieler eingeschränkt sind. Aus diesem Grunde muss von Seiten des Spielleiters die Überlegung stattfinden, auf welche Weise sich zur Figurenentwicklung ästhetische Erfahrungsräume nicht nur erschließen lassen, sondern auch, ob sie tatsächlich souverän darstellbar sind (vgl. Hilliger 2009, S. 120). So muss der Spielleiter in der Lage sein, das Repertoire des Bewegungsapparates eines jeden Spielers zu beobachten und daraus abzuleiten, wo dessen Grenzen liegen (vgl. Otto 2003, S. 21). Das hat zum einen etwas mit dem Schutz des Spielers zu tun, zum anderen aber auch mit der Spielehrlichkeit: Als Spielleiter muss ich mir immer gewahr sein, dass nur das herstellbar ist, was gruppenspezifisch möglich ist. „Zwei Schritte scheinen aus diesem Grund unumgänglich im Lernprozess des Darstellers zu sein:

1. Die Einsicht, dass Theatersemiotik einen eigenen Aussagewert nur dann hat, wenn derjenige, der sie anwendet, sie auch in ihrer Funktionalität versteht.
2. Dass die Funktionalität durch ihre Funktionsform beim theatralischen Ablauf zur Geltung kommt und dem Zuschauer dadurch tiefe Einsichten in den Vermittlungsprozess gegeben werden“ (Otto 2003, S. 18).

Weil mir die Arbeit mit der Körperlichkeit von hoher Wichtigkeit ist, forderte ich in meine Spieler in einer Übung auf, sich in Kleingruppen auf zwei Fragen und Statements zu dem Thema „Konformität“ zu verständigen. Diese sollten sie zunächst in vier Standbildern darstellen, sie dann anhand von Bewegungen miteinander in Bezug setzen, um diese Bewegungsbilder letztlich mit ihren Fragen bzw. Statements bzw. einzelnen Fragmenten zu füllen. Dabei sollten auch bestimmte ästhetische Mittel (siehe unten) eingefügt werden. Die hieraus entstandenen Szenen wurden einander vorgestellt und auf ihre Aussage und ihre Wirkung hin reflektiert. In einem weiteren

⁸ Spannungszustand meint den körperlichen Zustand, wie z.B. Unterspannung und Entspannung. Übungen, die auf Lecoq basieren und für Amateure modifiziert wurden finden sich in Hilliger (2009). Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele – Reflexionen – Analysen. Berlin, Milow, S. 102-107.

Schritt erhielten die Spieler die Aufgabe, einen Monolog (in Tagebuchformat, als Brief oder als politische Rede) in Bezug auf einer der aufgetretenen Aussagen oder Fragestellungen zu schreiben. Diese Monologe wurden vorgelesen, anschließend durften sich die Spieler einen Monolog aussuchen, der ihnen gefiel. In Kleingruppen sollten dann aus diesen Monologen Szenenentwürfe konzipiert werden. Zwei Probleme sind dabei entstanden: Zum einen ist mir im Nachhinein bewusst geworden, dass ich die Figurenentwicklung bei dieser Aufgabenstellung nicht beachtet und stattdessen den Fokus auf die Gestaltung des Textes gelegt hatte. Das zweite Problem, das dabei entstanden ist, war, dass die Spieler schon so viele ästhetische Mittel kannten, dass sie aus den Monologen relativ aufwendige Szenen konzipierten (eine Szene stellte Charaktere dar, die noch gar nicht entwickelt waren, eine andere Szene beinhaltete eine ganze Tanzchoreographie und die dritte Szene bedurfte einer ganzen Videoinstallation), dass sie so schnell gar nicht geprobt werden konnten. Und das ist der Grund, warum die Spieler, wie in 4.2.3 aufgeführt, in eine innere Blockade gerieten: Sie hatten noch gar nicht die Möglichkeit erhalten, das Thema mittels einer Figur körperlich und emotional zu durchdringen.

4.3.3 Verwendung ästhetischer Mittel

Zur theatralen Vermittlung einer Handlung, einer Fragestellung oder dem Aufzeigen eines Gedankengangs innerhalb einer Szene ist also auch das Verwenden ästhetischer Mittel vonnöten, um die theatralen Vorgänge auf ein audio-visuelles Geschehen des Darstellerkörpers zu verdichten und in ihrer Wirkung hin zu reflektieren. Aus diesem Grunde sollen im Folgenden verschiedene ästhetische Mittel aufgezeigt werden, die einzelne Szenen verdichten und choreographisch deutlicher gestaltbar machen lassen:

- Rhythmisierungen und Tempowechsel: verlangsamte (Zeitlupe) oder beschleunigte (Zeitraffer) Bewegungen
- Bewegungsstopps (Freeze)
- Tocs (ein Bewegungsablauf wird durch Pausen in einzelne Abschnitte untergliedert)
- Vergrößerte oder übertriebene Bewegungen
- Spiegeln der Bewegungen vom Gegenüber
- Repetitionen von ganzen Aktionen oder einzelnen Bewegungsabläufen
- Synchronität (Bewegungen werden gleichzeitig und im selben Rhythmus durchgeführt)
- Mickey-Mousing (eine Handlung wird durchgeführt, die von einer anderen Person mit dazu passenden Geräuschen begleitet wird)

- Chorisches Sprechen
- Flüstern, schreien, ohne Stimme sprechen

(vgl. Plath 2009, S. 57f; Lechthaler 2004, S. 85).

4.4 Fixieren und Verwerfen

Bei der Fülle von entstandenem Material kann nicht jede Szene für das Endprodukt genutzt werden. Aus diesem Grunde muss immer eine Auswahl getroffen werden. Für manche Teilnehmer kann der Abschied einer eigens erarbeiteten Szene sehr schmerzvoll sein, weil viel Energie investiert wurde. Manche Spieler können sich auch nur schwer darauf einlassen, dass andere Szenen thematisch mehr an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Golpon/Prinz 1998, S. 237). Wichtig ist, den Spielern zu verdeutlichen, dass verworfene Ideen niemals sinnlos oder überflüssig waren, da sie auch immer den Probenprozess beeinflusst und vielleicht sogar dazu geführt haben, dass daraus neue Ideen entstanden sind, auf die die Gruppe sonst nie gekommen wäre (vgl. Pfeiffer/List 2009, S. 38f). Der entscheidende Schritt zur Fixierung der improvisierten Szenen vollzieht sich in einem demokratischen Wiederholungs- und Auswahlprozess. Es findet also ein ständiger Prozess von Improvisation, Reflexion, Auswertung und Fixierung statt (vgl. Golpon/Prinz, S. 169; Albrecht-Schaffer, S. 50). Dabei geht es um die Frage: Was will ich vermitteln und wie kann ich meinen Beitrag so umsetzen, dass er vom Zuschauer verstanden und die Szene bzw. das Gesamtkonzept als stimmig empfunden wird?⁹

Wenn Inhalt und Ablauf einer Szene feststehen, ist es hilfreich, diesen Ablauf zu verschriftlichen, damit keine Missverständnisse entstehen. Hierzu ein möglicher Szenenplan:

Nr.	Szene 1
Titel der Szene	Anpassungstanz

⁹ Das hier angedeutete Stimmungsprinzip bezieht sich auf die szenisch-theatralische Einrichtung eines Gruppenporträts. Das bedeutet, dass „das individuelle der Gruppe, ihre Spielcharakteristik, ihre Spieleigenart und ihre szenisch theatralische Darstellungs-Bandbreite fest umrissen ist und als solche in die Inszenierung der Bewegungsabläufe eingebracht wird. Darüber hinaus muss aus dem Ergebnis individueller, typologisch bedingter Anspielform heraus die Summe gruppenspezifischer Anspielformen in der Stellregie erkennbar sein. Ferner muss das gemeinsam erarbeitete Konzept der Inszenierung ebenso als individuell und gruppenbezogenes Konzept deutlich sein“ (Otto 2003, S. 25).

Aufführungsraum Wo spielen die Darsteller die Szene?	Raummitte
Fiktiver Ort Welcher fiktive Raum wird bespielt?	Ein Tanzsaal
Personen Welche Spieler treten in welchen Rollen auf?	Marietta (als „die Außenseiterin“), alle anderen als „die Angepassten“
Anfang Wie wird der Anfang der Szene eingeleitet?	Marietta geht tanzend in den Ballsaal und tanzt frei vor sich hin
Handlung Szene in wenigen Sätzen umreißen	Alle tanzen den „angepassten Tanz“, die Außenseiterin versucht ihr Ding durchzuziehen, wird aber vom Sog der Gruppe beeinflusst
Schluss Wie wird der Schluss der Szene markiert?	Die Außenseiterin hat sich komplett der Gruppe angepasst und verliert sich im „Pulk“ der Gruppe; ihr buntes Kleid ist nun schwarz
Kulissen, Requisiten, Kostüme	Leerer Raum, alle in schwarzer Kleidung, bis auf Marietta, die ein buntes Kleid trägt
Licht Besonderes Licht?	
Musik Wird die Szene musikalisch untermalt?	René Aubry

(vgl. Albrecht-Schaffer, S. 55; Pfeiffer/List, S. 59)

4.5 Von der Szene zur Szenencollage

Da eine Collage keine durchgängige Handlung aufweist, aber dennoch einer gewissen thematischen Logik folgen muss, stellt sie beim Zusammenfügen der einzelnen Teile eine besondere Anforderung an den Spielleiter dar. Damit die einzelnen Szenen gut miteinander verbunden werden können, bedarf es zum Einen eines ausgewogenen Verhältnisses von kurzen Begegnungen und ausgespielten Situationen, einem Wechsel von ernsten und humoristischen Szenen und einem ausgewogenen Verhältnis von Energie, Tempo und Rhythmus. Sprich, es werden Kenntnisse der verschiedenen theatralen Wirkmöglichkeiten beansprucht (vgl. Golpon/Prinz 1998, S. 228). Dabei existieren drei zentrale Gestaltungskategorien, die einer Szene bzw. dem gesamten Stück eine ästhetische Gestalt verleihen, nämlich der

Handlungsbogen (inhaltlicher Aufbau), die Dynamik (rhythmischer Aufbau) und die Bildwirkung (visueller Aufbau) (vgl. (Pfeiffer/Leist, S. 146)¹⁰.

Beim rhythmischen Aufbau ist es sinnvoll, nicht nur Monologe zu nutzen, sondern auch chorische Elemente mit einzubeziehen. Denn „analog zur Monologie vermag der Chor (schon in seiner Eigenschaft als Menge), szenisch als Spiegel und Partner des Publikum zu fungieren. Chor erblickt Chor, die Theatron-Achse wird bespielt“ (Lehmann 1999, S. 235). Ein Chor erinnert an Menschenmassen. Zudem kommt noch der rhythmisch-musikalische Aspekt mit hinein: Wird ein Text vom Chor gesprochen, können die Eigendynamik des Wortes und sein musikalischer Klang und Rhythmus neu erfahrbar gemacht werden (vgl. ebd.).

4.5. 1 Kompositionsmethoden

Folgende Kompositionsmethoden können zur Erstellung einer Gesamtdramaturgie unter Berücksichtigung des inhaltlichen und rhythmischen Aufbaus verhelfen:

- **„Reihung“:** Bestimmte Elemente im Spiel sind in einer deutlich sichtbaren Reihe angeordnet, sodass sie in ihrer ähnlichen Funktion wahrgenommen werden.
- **Wiederholung:** Ein Element im Spiel wird in exakt gleicher Weise wiedergegeben, um zu verdichten, zu verfremden, zu ironisieren oder ins Groteske/Absurde zu steigern.
- **Kontrastierung:** Einem Element im Spiel wird direkt sein Gegenteil gegenübergestellt, um die grundsätzliche Wesensverschiedenheit drastisch hervorzuheben, sodass eine starke Spannung entsteht.
- **Verdichtung:** Elemente im Spiel bauen durch Erhöhung der Intensität einen Spannungsbogen auf, der einen Höhepunkt vorbereitet.
- **Steigerung:** Elemente im Spiel werden in ihrer Intensität stufenweise gesteigert (Klimax) und entwickeln einen Spannungsbogen, der eine Aktion variationsreicher gestaltet oder einen Höhepunkt vorbereitet.
- **Umkehrung:** Ein Element im Spiel kehrt seine Bewegungsrichtung um, sodass eine Erwartungshaltung enttäuscht wird oder nun völlig neue Optionen sichtbar werden.

¹⁰ Siehe auch: Fischer-Lichte (1997). Die Entdeckung des Zuschauers. Paradigmenwechsel auf dem Theater des 20. Jahrhunderts. Tübingen, Basel; Fischer-Lichte, Erika/Pflug, Isabel (Hrsg.) (2000). Inszenierung von Authentizität. Tübingen, Basel; Pavis, Patrice (1988). Semiotik der Theaterrezeption. Tübingen;

- **Variation:** Ein Element im Spiel zeigt, durch bestimmte Umstände oder Impulse angeregt, andere, unerwartete Facetten und macht damit seine Vielschichtigkeit sichtbar.
- **Parallelführung:** Elemente im Spiel, die sich in der Struktur sehr ähnlich sind, werden in ihrer Gleichzeitigkeit gespielt, um diese Ähnlichkeit in einer besonderen Form hervorzuheben und neugierig auf die weitere Entwicklung zu machen.
- **Bruch:** Elemente im Spiel werden nicht in der erwarteten Weise fortgesetzt, in der sie bekannt oder erahnbar sind, sondern abrupt abgebrochen, sondern in völlig anderer Art und Weise (nicht als Variation) weitergeführt (sic)“ (Pfeiffer/Leist 2009, S. 173).

4.5.2 Der rote Faden

Gerade bei einer Collage scheint es manchmal schwierig, einen roten Faden zu finden, der die einzelnen Szenen verbindet. Neben den oben aufgeführten Kompositionsmethoden besteht eine weitere Möglichkeit, einen roten Faden zu finden, darin, ein immer wiederkehrendes Element (ein Requisit, eine Figur, einen Ort) zu nutzen, um die Szenen miteinander zu verbinden und somit den Eindruck eines Ganzen zu erzeugen. Auch kann ein Erzähler durch Ansagen in die einzelnen Szenen einführen (vgl. Albrecht-Schaffer 2008, S. 52).

4.6 Mit der Szenencollage zur Aufführung

Sobald die Rahmenhandlung und die Gesamtdramaturgie des Stücks klar erfasst sind und alle Abläufe reibungslos funktionieren, kann auf eine Aufführung hingearbeitet werden. Hierfür bedarf es einer Vielzahl nicht zu unterschätzender Vorbereitungen.

Dazu gehört:

- ein technischer Durchlauf, bei dem jede Szene Stück für Stück durchgegangen wird, wobei der Fokus auf den Lichteinstellungen, Musikeinsätzen, Videoeinspielungen, Spezialeffekten, dem Kulissen- und Kostümwechsel, Positionen und Gängen im darstellenden Raum sowie den Auf- und Abgängen liegt.
- einen Ablaufplan zu erstellen, der sämtliche technischen Vorgänge umfasst.
- Plakate, Programmhefte und Eintrittskarten zu entwerfen.

- das Stück wiederholt von Anfang bis zum Ende durchzuspielen und zu überprüfen, ob es noch Unklarheiten gibt und schließlich
- eine Generalprobe durchzuführen

Dabei ist es wichtig, eine Aufführungsanalyse zu erarbeiten, die das Stück nochmals auf das Thema und die Inszenierungsidee, die Spielweise, die Handlungsbögen, die Dynamik, Bildwirkung und Interaktion von Akteuren überprüft (vgl. Pfeiffer/List, S. 174ff).

Bevor eine Werkschau¹¹ oder die Premiere ansteht, kann der Spielleiter seinen Mitspielern als Dank für die Probenarbeit ein Premierengeschenk machen. Das kann ein Kärtchen sein, Süßigkeiten, eine Blume oder etwas, das speziell mit dem Stück oder dessen Entwicklungsprozesses zu tun hat (vgl. ebd., S. 61).

Nachdem ein Stück aufgeführt wurde, ist es noch von großer Wichtigkeit, das Stück noch einmal zu besprechen und den Prozess zur Stückentwicklung als solchen nachzubereiten. Ferner muss geprüft werden, ob die Gruppe gemeinsam an einem neuen Thema bzw. an einem Stück arbeiten möchte oder ob sich die Gruppe auflöst (vgl. ebd., S. 233).

¹¹ Als Werkschau bezeichnet man eine Aufführung, die im halb öffentlichen Rahmen vor Freunden, Verwandten und Bekannten stattfindet (vgl. Pfeiffer/List, S. 63).

5. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedliche Wege zur Entwicklung eines Stücks aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass eine Vielzahl an Möglichkeiten besteht, um ein Thema zu finden bzw. es anzureichern (Arbeiten mit Postkarten, mit der Vorgabe eines Ortes usw.). Das gleiche gilt für die Entwicklung einer Figur: Ob nun rein vom Körper ausgegangen wird oder der Bezug zu einem Text hergestellt wird, obliegt der Entscheidung des Spielleiters. Entscheidend ist es, sich nicht in der Fülle an Möglichkeiten zu verlieren und das gesamte Methodenspektrum anzuwenden, sondern vielmehr bewusst gezielte Methoden zu nutzen, welcher der Gruppe entsprechen; also z.B. alters- und kontextgerecht sind und Organisatorisches wie Zeitrahmen, Probeort etc. berücksichtigen. So werden zu Beginn erste Arbeitserfolge gesichert und der Gruppe verdeutlicht. Auf diesen fußt die sämtliche weitere Arbeit der Gruppe, welche ohne diesen Referenzpunkt u.U. nicht zielgerichtet ist, was im schlimmsten Falle zur Stagnation des Arbeitsprozesses führen kann.

Von zentraler Bedeutung zur Stückentwicklung scheinen mir die Aspekte der Struktur, der Gruppendynamik und der Figurenentwicklung.

Was die Abfolge des Prozesses einer Stückentwicklung anbelangt, ist mir gewahr geworden, welchen enormen Wert die Vorgabe, Einhaltung und Etablierung einer ordnenden Struktur aufweist. Das beginnt bereits mit der Vorstrukturierung der einzelnen Proben. Es beinhaltet weiterhin, den Überblick darüber zu behalten, welche Gesamtprobenzeit der Gruppe bis zur angedachten Aufführung zu Verfügung steht. Entscheidend dabei ist die grobe Einschätzung des Spielleiters, wann die Gruppe von einer in die nächste Phase geführt werden sollte. Die Zielgerichtetheit des Gesamtprozesses und nicht das Ausreizen einzelner Phasen ist hierbei das entscheidende Maß.

Strukturierung bedeutet ferner, sämtlich erarbeiteten Stoff zu dokumentieren (sei es in schriftlicher, visueller oder akustischer Form) und festzuhalten, wie die einzelnen Szenen von der Gruppe bewertet wurden. Berücksichtigung und Einhaltung solcher Strukturierungselemente und dessen Transparenz gegenüber der Gruppe sind meines Erachtens essentiell für den für das

Gelingen einer Projektarbeit unverzichtbaren Überblick und sollten deswegen vom Spielleiter von Beginn an in die Arbeit mit einbezogen werden.

Was weiterhin im Prozess der Stückentwicklung deutlich wird, ist, dass dieser - gerade bei der gleichberechtigten Beteiligung Aller am Stück - sehr viel Freiheit und Entfaltung zum Ideenreichtum in sich birgt. Gleichwohl verlangt diese Arbeitsform vom Spielleiter Kenntnisse über Gruppendynamiken, aber auch eine Menge Geduld und ein Höchstmaß an Einschätzungskompetenz, wann die Gruppe innerhalb des Prozesses eng geführt werden möchte, wann sie lediglich Unterstützung benötigt und wann sie alleine „gehen“ kann. Selbst innerhalb einer Probeneinheit findet ein Wechselspiel von der Suche nach Halt und Orientierung und dem Bestreben von Autonomie statt. Ein Spielleiter muss daher sowohl in der Lage sein, die Bedürfnisse zu erkennen, wie auch sie auffangen zu können. Hinsichtlich der ästhetischen Gestaltung eines Stücks im Sinne des Reduktionsprinzips erschlossen sich die theatralen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten durch die Etablierung von Figuren im Gegensatz zur reinen Textgestaltung. Deutlich wurde, dass durch das körperliche Erleben eines Textes dessen Inhalt wesentlich an Tiefe gewinnen kann. Die Vermittlung ästhetischer Mittel dient der Gruppe, sie zu einem schöpferischen Ausdruck ihrer Ideen zu geleiten und gewährleistet sowohl eine Förderung der körperlichen Ausdruckskraft wie auch der reflexiven Auseinandersetzung. Dies betrifft das Thema wie auch die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Theaters gleichermaßen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich sehr wohl begünstigende Elemente und Abfolgen im Prozess einer Stückentwicklung ableiten lassen. Jedoch ist nicht nur die Abstimmung einer gewissen Methodologie vonnöten, sondern auch das Einfühlungsvermögen, wann welche Methoden wie am besten zum Tragen kommen. Diese Fragestellung muss immer wieder neu überprüft und der Gruppe entsprechend angepasst werden. Und da jede Gruppe ihr Eigenleben hat, verläuft auch jeder Prozess immer wieder anders. Der Ablauf einer Stückentwicklung ist klar: Thema finden, es erkunden, verstofflichen, in Form bringen und aufführen. Bei der Frage des WIE wird allerdings deutlich, dass sich zwar Hinweise, jedoch keine allgemeingültigen

Regeln für die Gestaltung eines Prozesses zur Stückentwicklung ableiten lassen.

Aufgrund all dieser Aspekte, die es in der theaterpädagogischen Arbeit im Prozess einer Stückentwicklung zu berücksichtigen gilt, stellt sich der Prozess einer Stückentwicklung als eine große Herausforderung dar, zu dessen Verwirklichung es ein hohes Maß an Professionalität bedarf. Deutlich wird ferner, dass sowohl die Gruppe als auch der Spielleiter einem ständigen Reflexionsprozess sowohl auf inhaltlicher, theatraler wie auch auf gruppensdynamischer Ebene unterworfen sind und der Erfahrungsraum Theater fortwährend neu belebt wird.

6. Literaturverzeichnis

- **Albrecht-Schaffer, Angelika (2008).** Theaterwerkstatt. 100 und eine Idee rund ums Thaterspielen. München.
- **Cremer, Marcel (2006).** Der unsichtbare Zuschauer. St. Vith.
- **Fischer-Lichte (1997).** Die Entdeckung des Zuschauers. Paradigmenwechsel auf dem Theater des 20. Jahrhunderts. Tübingen, Basel.
- **Fischer-Lichte, Erika (2005).** Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart, Weimar.
- **Fischer-Lichte, Erika/Pflug, Isabel (Hrsg.) (2000).** Inszenierung von Authentizität. Tübingen, Basel.
- **Golpon, Hedwig/Prinz, Susanne (Hrsg.) (1998).** Darstellen und Gestalten. Berichte und Anregungen zu Spiel und Theater in Schule und Hochschule. Milow.
- **Grotowski, Jerzy (1994).** Für ein armes Theater. Berlin.
- **Hilliger, Dorothea (2009).** Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele – Reflexionen – Analysen. Berlin, Milow.
- **Jenisch, Jakob (2005).** Handbuch Amateurtheater. Berlin.
- **Koch, Gerhard/ Streisand, Marianne (Hg.) (2003).** Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.
- **Köller, Thomas (1993).** Die Schauspielpädagogik Jacques Lecoqs. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
- **Kotte, Andreas (2005).** Theaterwissenschaft: Eine Einführung. Köln.
- **Langmaack B./Braune-Krickau M. (2000).** Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen, ein praktisches Lehrbuch. Weinheim.
- **Lechthaler, Katja (2004).** Alle Kinder spielen gern Theater. Was Kinder beim Schauspielen erleben und lernen. Wiesbaden.
- **Lecoq, Jacques (1999).** Der poetische Körper. Berlin.
- **Lehmann, Hans-Thies (1999).** Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main.

- **Nickel, Hans-Wolfgang (2005).** Regie: Thema und Konzept. Berlin, Milow, Strasburg.
- **Otto, Enrico (2003).** Inszenierungstechniken in der theaterpädagogischen Produktion. Reihe: Werkstatttexte aus der Theaterpädagogik, Band 4.
- **Pavis, Patrice (1988).** Semiotik der Theaterrezeption. Tübingen.
- **Pfeiffer, Malte/List, Volker (2009).** Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart, Leipzig.
- **Plath, Maike (2009).** Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim, Basel.
- **Ritter, Hans Martin (1990).** Prozesse – Produkte. In: Ritter, Hans Martin (Hrsg.) (1990). Spiel- und Theaterpädagogik: Ein Modell. Berlin, S. 31-45.
- **Scheller, Ingo (1998).** Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin.